

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
DEPARTAMENTUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 378.091(043.3)**

PUTINĂ Dorina

**REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE FORMARE
A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ
LA STUDENȚII PEDAGOGI**

Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară

Teza de doctor în științe ale educației

Autor:



PUTINĂ Dorina

Conducător științific:



**GORAȘ-POSTICĂ Viorica,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar**

CHIȘINĂU, 2024

© PUTINĂ DORINA, 2024

CUPRINS:

ADNOTARE	5
LISTA TABELELOR	5
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	9
INTRODUCERE	10
1. CADRUL TEORETIC AL FORMĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ	18
1.1. Teorii și modele ca fundamente ale evaluării formative. Abordare diacronică.....	18
1.2. Exigențe actuale în formarea profesională inițială bazată pe competențe	32
1.3. Competența de evaluare formativă a cadrului didactic - indicator în asigurarea calității procesului instructiv-educativ.....	50
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	59
2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI	61
2.1. Conceptul formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi	61
2.2. Modelul pedagogic al competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi.....	74
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	88
3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI	90
3.1. Constatarea nivelului de manifestare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi.....	90
3.2. Programul experimental de formare a competenței de evaluare formativă la viitoarele cadre didactice: definitivare și validare.....	102
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	135
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	138
BIBLIOGRAFIE	142
ANEXE	162
Anexa 1. Evaluarea formativă în raport cu teoriile învățării	162
Anexa 2. Clasificarea metodelor de evaluare (după S. Cristea)	166
Anexa 3. Dimensiuni, valori, indicatori, descriptori CEF (Autoare: D. Putină)	167
Anexa 4. Chestionar de evaluare inițială a CEF pentru studenți (Autoare: D. Putină)	172
Anexa 5. Inventar de autoevaluare (Autoare: D. Putină)	176
Anexa 6. Inventar de autoevaluare. Etapa de constatare	177
Anexa 7. Curriculumul unității de curs	178

Anexa 8. Situație de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor. Subiectul: Strategiile de ECD)	190
Anexa 9. Situație de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor. Subiectul: Succesul și insuccesul școlar).....	191
Anexa 10. Criterii de evaluare a simulării strategiilor de evaluare (Autoare: D. Putină)	192
Anexa 11. Grila de evaluare a posterului (Autoare: D. Putină).....	194
Anexa 12. Suportul informativ și materialele didactice pentru prelegeri, seminare/ laborator ...	195
Anexa 13. Grila de evaluare a lecției în cadrul orelor de laborator	196
Anexa 14. Lista subiectelor pentru cercetare.....	197
Anexa 15. Instrument de evaluare aplicat în cadrul Unității de curs „ Evaluarea în învățământ”	198
Anexa 16. Fișă de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice (Autoare: D. Putină)	202
Anexa 17. Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul <i>Chestionar pentru studenți</i> (Tabel 1 Clasamente)	203
Anexa 18. Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul <i>Chestionar pentru studenți</i> (Tabel 2 Variabile).....	207
Anexa 19. Rezultatele testului Kruskal Wallis Test	208
Anexa 20. Răspunsurile la Inventarul de autoevaluare (Constatare/control)	209
Anexa 21. Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul Inventar de autoevaluare (Tabel 1. Clasament).....	209
Anexa 22. Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul <i>Inventar de autoevaluare</i> (Tabel 2 Variabile).....	213
CONFIRMARE DE ORGANIZARE A EXPERIMENTULUI	214
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	215
CURRICULUM VITAE	216

ADNOTARE

Putină Dorina

Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei: Introducere, trei capitole, Concluzii generale și recomandări, Bibliografie din 250 de titluri, 160 de pagini text de bază, 22 de anexe, 24 de figuri, 20 de tabele.

Publicațiile la tema tezei: 4 articole în reviste științifice din Registrul Național al revistelor de profil, categoria B; 5 articole în lucrările conferințelor științifice cu participare internațională; un suport de curs.

Cuvinte-cheie: evaluare, evaluare formativă, studenți pedagogi, învățământ primar, competență didactică, competența de evaluare formativă, model pedagogic, monitorizarea evaluării, feedback constructiv, evaluarea învățării.

Domeniul de studiu: Pedagogie universitară, Teoria și metodologia evaluării.

Scopul cercetării: stabilirea fundamentelor teoretice și metodologice ale formării CEF la studenții pedagogi la nivelul învățământului primar.

Obiectivele includ: stabilirea cadrului teoretic și normativ al formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi; determinarea reperelor conceptuale și metodologice ale formării CEF la studenții pedagogi; conceptualizarea *Modelului pedagogic a CEF la studenții pedagogi*; identificarea criteriilor, descriptorilor și indicatorilor CEF la studenții pedagogi; constatarea gradului de manifestare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului experimental de formare a CEF la studenții pedagogi*.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației se bazează pe fundamentarea conceptului de competență de evaluare formativă; elaborarea și întemeierea științifică a *Modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi* fundamentat pe teoriile învățării: *behavioristă, conectivistă, experiențială, teoria învățării autoreglate și teoria constructivistă*; stabilirea dimensiunilor structurale ale competenței de evaluare formativă, ce se dezvoltă la etapa inițială: *cognitivă, acțional-strategică, reflexiv-inovativă și motivațional-axiologică*; descrierea valorilor și indicatorilor CEF la studenții pedagogi și formularea concluziilor științifice privind formarea CEF la etapa inițială.

Rezultate obținute ce contribuie la soluționarea problemei științifice importante ale cercetării vizează formarea inițială la viitoarele cadre didactice a CEF prin crearea premiselor conceptuale și metodologice, concretizate în: fundamentarea teoretică și metodologică a funcționalității Modelului pedagogic al CEF la studenții pedagogi; valorificarea în formarea profesională inițială a Programului experimental de formare a CEF la studenții pedagogi exprimată în etape specifice; aplicarea dimensiunilor, indicatorilor și criteriilor de evaluare a CEF în practica educațională prin activități specifice, stagii practice și cercetare pedagogică.

Semnificația teoretică a cercetării este obiectivată prin definirea și dezvoltarea conceptului CEF, dar și prin stabilirea locului acesteia în structura competențelor profesionale didactice. Au fost analizate și redefinite de manieră integratoare alte concepte-cheie adiacente: evaluarea formativă, evaluarea formatoare, evaluarea învățării și feedbackul, dimensiunile cognitivă, acțional-strategică, reflexiv-inovativă și motivațional-axiologică ale CEF. S-au determinat principiile care fundamentează formarea CEF la studenții pedagogi: al unității dialectice a componentelor CEF, al organizării ciclice a procesului de formare a CEF, al formării experienței personale și profesionale prin activitatea practică.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în valorificarea *Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi* la nivelul dimensiunilor cognitive, acțional-strategice, reflexiv-inovative și motivaționale, în cadrul formării inițiale, în demonstrarea eficienței Programului de formare a CEF la studenții pedagogi, la ciclul I Licență; în elaborarea și întemeierea științifică a structurii CEF la studenții pedagogi, inclusiv utilizarea acesteia în cadrul unităților de curs, în domeniul general de studii Științe ale Educației. Astfel s-a contribuit la dezvoltarea practicii educaționale care vizează profilul de competență a cadrului didactic, la începutul carierei pentru studenții altor facultăți, precum și pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin experimentarea condițiilor pedagogice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi ciclul I, de la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

ANNOTATION
Putină Dorina

*Conceptual and methodological references of building
formative assessment competence in students who study pedagogy,*
The Ph.D. thesis in Educational Sciences, Chisinau, 2024

The structure of the thesis: Introduction, three chapters, General conclusions and recommendations, 250 bibliographic references, 160 pages of basic text, 22 annexes, 24 figures, 20 tables.

Publications on the topic of the thesis: 4 articles in scientific journals from the national register of the scientific journals, Category B, 5 articles in scientific conference papers with international participation; 1 course of lessons.

Keywords: assessment, formative assessment, didactic competence, student teachers, primary education formative assessment competence, pedagogical model, assessment monitoring, constructive feedback, learning assessment.

The field of study: University pedagogy, the theory and methodology of assessment.

The purpose of the research: establishing the theoretical and methodological foundations of building FAC (formative assessment competence) in students studying pedagogy at the primary education level.

The objectives of the research: establishing the theoretical and normative framework for building formative assessment competence in students studying pedagogy at the primary education level; determining the conceptual and methodological benchmarks for FAC (formative assessment competence) training of pedagogy students; *the Pedagogical model of building formative assessment competence in students studying pedagogy*, identification of criteria, descriptors and indicators of FAC for pedagogical students; finding the degree of manifestation of formative assessment competence in students who study pedagogy; the elaboration, implementation and experimental validation of the Experimental program of building FAC in students studying pedagogy.

The scientific novelty and originality of the research: Substantiating the concept of formative assessment competence; elaboration and scientific foundation of the *Pedagogical Model for building formative assessment competence in students studying pedagogy*; based on learning theories: *behavioral, connectivism; experiential; self-regulated learning*; constructivist learning theory, establishing the structural dimensions of formative assessment competence, that is developing at the initial stage: cognitive, action-strategic, reflexive-innovative and motivational-axiological; description of FAC value and indicators for students studying pedagogy and formulating scientific conclusions regarding FAC training at the initial stage.

The obtained results that contribute to solve an important scientific problem in the research: theoretical and methodological foundation of formative assessment competence at the primary education level in students who study pedagogy through establishing the structural dimension of the formative assessment competence, developing at the initial stage, the formulation of FAC indicators and descriptors, describing the methodology of FAC training in students studying pedagogy at the initial stage.

The theoretical significance of the research is justified by defining FAC and establishing its place in the structure of didactic professional competences, capitalization on a Pedagogical model for building the formative assessment competences in students who study pedagogy at the cognitive level, action-strategic, reflexive-innovative and motivational-axiological dimensions during initial training. The following key concepts were synthesized in an integrative manner: the competence of formative assessment of a teacher, formative assessment, forming assessment, learning assessment, feedback.

The applicative value of the research consists in: demonstrating the effectiveness of the FAC building program in students who study pedagogy, at the first cycle Licentiate level, elaboration and scientific foundation of the structure of formative assessment competences in students who study pedagogy and its use in course units, the general field of Educational Sciences; the development of the educational practice aimed at competence profile of a teacher, at the beginning of the career of students from other faculties, as well for the continuous training of the teachers.

The implementation of the scientific results was carried out by experimenting with the pedagogical conditions, building the formative assessment competence in first-cycle pedagogy students at the Faculty of Education Sciences, Psychology, and Arts, "Alec Russo" State University of Bălți.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1 Tabelul sintetic al modelelor de evaluare	30
Tabelul 1.2 Abordări conceptuale ale competenței profesionale	33
Tabelul 1.3 Abordări conceptuale ale competenței didactice.....	34
Tabelul 1.4 Competența de evaluare a cadrului didactic. Standardul de calificare PÎP	44
Tabelul 1.5 Indicatorii competenței de evaluare a CD	45
Tabelul 1.6 Acțiunile specifice evaluării în funcție de momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic	46
Tabelul 1.7 Acțiunile/ responsabilitățile cadrului didactic în cadrul procesului de evaluare	47
Tabelul 1.8 Valoarea formativă a rezultatelor evaluării	479
Tabelul 2.1 Principiile pe care se fundamentează formarea CEF.....	66
Tabelul 2.2 Clasificarea strategiilor didactice specifice învățământului superior.....	71
Tabelul 2.3 Corelarea principiilor didactice cu strategiile de predare-învățare evaluare, din perspectiva formării CEF.....	73
Tabelul 2.4 Monitorizarea progresului în învățare a elevului	84
Tabelul 3.1 Valorile CEF.....	91
Tabelul 3.2 Designul cercetării.....	92
Tabelul 3.3 Corelații la nivel de curs universitar – valori ale CEF	105
Tabelul 3.4 Unitățile de conținut corelate cu tipologia prelegerilor și valorile CEF formate	107
Tabelul 3.5 Exemple de sarcini aplicate în cadrul prelegerilor/orelor de curs	108
Tabelul 3.6 Detalierea conținuturilor cursului „Evaluarea în învățământ” în tipologia seminariilor universitare	109
Tabelul 3.7 Exemple de sarcini de tipul Cunoaștere, conștientizare, reproducere (antrenare, exersare).....	110
Tabelul 3.8 Exemple de sarcini de tipul Aplicare: restructurare, transfer în situații noi, extindere, argumentare	111
Tabelul 3.9 Situație de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor. Subiectul: Produsele școlare în procesul de ECD)	115

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1 Structura procesului instructiv-educativ din perspectivă postmodernă	38
Figura 1.2 Componentele procesului de învățământ (după Stan)	50
Figura 1.3 Modelul secvențial al evaluării	54
Figura 2.1 Fazele organizării ciclice a formării CEF	69
Figura 2.2 Modelul pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi (MPFCEF).....	78
Figura 3.1 Importanța competenței de evaluare formativă pentru asigurarea calității procesului instructiv-educativ	93
Figura 3.2 Competența de evaluare formativă a cadrului didactic și succesul școlar al elevului..	94
Figura 3.3 Indicatori CEF.....	95
Figura 3.4 Formarea competenței de evaluare formativă	96
Figura 3.5 Componentele competenței de evaluare formativă importante pentru activitatea profesională	96
Figura 3.6 Aprecierea procesului integrat de evaluare predării-învățării școlare.....	97
Figura 3.7 Dimensiunile și valorile competenței evaluative formate la etapa inițială	98
Figura 3.8 Nivelul dezvoltării dimensiunilor competenței de evaluare la etapa de constatare ...	101
Figura 3.9 Programul de formare a CEF (PFCEF)	103
Figura 3.10 Evaluarea formativă. Kahoot (captură de ecran).....	122
Figura 3.11 ECD. Quizizz (captură de ecran)	123
Figura 3.12 Rezultatele comparative ale eșantionului experimental privind rolul cadrului didactic în asigurarea calității procesului instructiv-educativ	128
Figura 3.13 Competența de evaluare a cadrului didactic și succesul școlar al elevului	128
Figura 3.14 Indicatorii CEF (control).....	129
Figura 3.15 Componentele structurale ale competenței de evaluare a cadrului didactic	129
Figura 3.16 Formarea competenței de evaluare formativă (pre/post)	130
Figura 3.17 Dimensiunile și valorile competenței evaluative necesar a fi formate la etapa inițială (EE).....	131
Figura 3.18 Analiza comparativă a rezultatelor constatare-control – nivelului de dezvoltare a CEF în baza inventarului de autoevaluare.....	132
Figura 3.19 Rezultatele din fișa de observare a activității evaluative a studentului.....	133
Figura 3.20 Sinteza rezultatelor instrumentelor aplicate la etapa de control.....	134
Figura 3.21 Repartizarea subiecților cercetării în dependență de nivelul formării CEF	134

LISTA ABREVIERILOR

CD – Cadru didactic

CEF – Competența de evaluare formativă

CNCRM – Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova

CPCD – Competență profesională a cadrului didactic

CT – Competență transversală

EE – Eșantion experimental

ECD – Evaluare criterială prin descriptori

EF – Evaluare formativă

ERRE – Evocare -Realizare a sensului-Reflecție-Extensie

FC – Formare continuă

FP – Fenomen pedagogic

FR – Învățământ cu frecvență redusă

FZ – Învățământ cu frecvență la zi

MEC – Ministerul Educație și Cercetării

MECC – Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

MECD – Metodologia evaluării criteriale prin descriptori

MPFCEF – Modelul pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi

PFCEF – Programul de formare a competenței de evaluare formativă

PÎP – Pedagogia învățământului primar

SC – Standard de calificare

UC – Unitate de curs

USARB – Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

USM – Universitatea de Stat din Moldova

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare. O schimbare majoră în domeniul evaluării școlare în învățământul primar din Republica Moldova o reprezintă trecerea de la note la calificative. Substituirea notelor prin calificative se asociază cu tranziția de la evaluarea estimativă, bazată pe măsurare, la evaluarea calitativă, bazată pe calitate și pe aprecierea acesteia [135, p. 530], de la evaluarea rezultatelor învățării la evaluarea procesului de învățare, de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce în literatura de specialitate este specificat ca „standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul de reușită al unui elev, într-o anumită situație [149, p. 104].

În ultimele trei decenii, evaluarea învățării a fost, cu siguranță, un domeniu de cercetare polarizat, în special odată cu adoptarea conceptului de curriculum școlar axat pe competențe, care presupune o *centrare asupra elevului*, prin interesul lui pentru succes, deplasând accentul pe dezvoltarea competențelor și abilităților practice, în loc de acumularea exclusivă de cunoștințe teoretice. În Codul Educației se specifică că *scopul evaluării este orientarea și optimizarea învățării, fapt realizabil prin valorizarea evaluării formative și, totodată, transformarea acesteia într-o dominantă a evaluării elevilor, inclusiv în învățământul primar* [216].

Analiza cercetărilor referitor la evaluarea în învățământ a evidențiat necesitatea formării cadrelor didactice competente, capabile să asigure o evaluare autentică, formativă și relevantă pentru elevi, să monitorizeze progresul în mod activ, ajustând strategiile astfel încât, să se asigure succesul elevilor, să se obțină un feedback cuprinzător, înțelegător și motivațional, adresându-se nevoilor individuale ale elevilor, prin crearea un mediu favorabil elevului, în procesul de evaluare.

Formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în domeniul evaluării educaționale solicită, după cum specifică I. Neacșu, D. Potolea și M. Manolescu, două componente: *cultura evaluării și competența evaluativă*. Prima integrează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării și capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Cea de-a doua include competențe practice care se distribuie pe o axă continuă de la proiectarea evaluării până la utilizarea rezultatelor evaluării, în scopul adoptării unor decizii. Cultura evaluării oferă o concepție și o atitudine, iar competențele metodologice reprezintă instrumentele concepției [148, p. 25].

Formarea competenței evaluative a cadrelor didactice în domeniul evaluării manifestării competențelor școlare ale elevilor din învățământul primar reprezintă o condiție esențială pentru integrarea într-un sistem educațional de calitate. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* stipulează drept indicator de performanță, în domeniul evaluării școlare, că, un *cadru didactic evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor*, accentuând, încă odată, necesitatea formării acestei competențe la etapa pregătirii inițiale a studenților pedagogi [Cf. 220].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare: Preocupările pentru teoria și metodologia evaluării, *în general*, și pentru competența de evaluare formativă, *în special*, au fost abordate, în ultimii ani, în cercetările pedagogilor și psihologilor din diferite zone geografice. La scară mondială problema evaluării a fost tratată de către B. Bloom, J. Hastings, T. Madaus [191], Ph. Perrenoud [233], B. Rey [164], X. Roegiers [239], G. Scallon [198, 242], V. De Landsheere, G. De Landsheere [193]. În România: M. Bocoș [18], C. Cucuș [55], S. Cristea [219], F. Voiculescu [189], A. Stoica [177, 178]. Problema formării competențelor profesionale au fost subiecte ale cercetărilor autorilor I. T. Radu [94]; F. Frumos [70]; M. Bocoș, D. Jucan [16], A. Ardelean, O. Mândruț, D. Potolea, I. Neacșu, R. B. Iucu, I. O. Pânișoara [150], F. Voiculescu [190], A. Oproescu [132]. În Republica Moldova: I. Negură, Vl. Pâslaru, L. Papuc [128]; Vl. Guțu [83, 86, 89], V. Goraș-Postică [76, 78], O. Dandara [62], V. Gh. Cojocaru [46], L. Cuznețov [57], N. Blandură [32], R. Dumbrăveanu, V. Cabac [66] etc.

În ultimii 3-5 ani, în Republica Moldova, s-au realizat mai multe cercetări în domeniul evaluării ca proces, eforturile cercetătorilor din Republica Moldova fiind orientate spre a alinia evaluarea rezultatelor școlare la paradigma competențelor, asigurând astfel o evaluare relevantă și adaptată la nevoile societății contemporane [44]. Astfel, contribuții relevante au oferit V. Stratan (Evaluarea competențelor transdisciplinare în învățământul primar) [245], S. Golubițchi [74] (Tendințe moderne în evaluarea în învățământul școlar), L. State [175] (Evaluarea on-line în clasele primare) etc.

În pofida unui număr semnificativ de lucrări, care descriu diverse aspecte ale formării în inițiale și continue a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, în știința pedagogică rămâne încă neexplorată problema definirii unui sistem de *valori ale competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*. Prin analiză retrospectivă constatăm că, atât formarea competenței de evaluare, precum și cea a competenței de evaluare formativă, la studenții pedagogi, nu reprezintă obiectul unor cercetări distincte, demonstrând atât la nivel teoretic, cât și la nivel practic, un șir de lacune. Caracterul nedeterminat al reperelor teoretico-metodologice ale

CEF la studenții pedagogi generează pericolul formării insuficiente a competențelor profesionale, necesare pentru integrarea socioprofesională a cadrului didactic debutant și adaptarea eficientă la exigențele și provocările din domeniul educațional modern.

Un studiu realizat de către Institutul de Politici și Reforme Europene, în cadrul proiectului *Consolidarea sistemului de formare și dezvoltare profesională a resurselor umane din domeniul educației* „Evaluarea sistemului de formare inițială și de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova”, accentuează necesitatea monitorizării modului în care se realizează evaluarea învățării și dezvoltarea acestei competențe în cadrul formării inițiale, or, 40% dintre respondenți, studenți din ciclul I, consideră că au nevoie, în mare și în foarte mare măsură, să se perfecționeze în continuare în aria metodelor și a tehnicilor pedagogice generale (de exemplu: evaluarea formativă/ învățarea centrată pe cel care învață/ metode interactive de predare) [Cf. 232].

Cercetarea realizată de către prof. Iu. Racu, „*Anxietatea la copii de vârstă școlară mică*”, evidențiază un indicator al anxietății de 48. Cele mai frecvente frici recunoscute și generate în cadrul școlar și de învățare sunt: rezultate joase la școală (43,58%), susținerea unui examen (15,38%), nesusținerea unui examen (14,10%), faptul de a fi interogat fără a fi prevenit anterior (12,82%), a fi reținut la școală după program (6,41%), a fi obligat să mergi la școală (2,56%) [160].

După cum stipulează Vl. Pâslaru, o evaluare școlară pozitivă (corectă, competentă, eficientă) schimbă comportamentul elevului, provocându-l la gândirea propriei activități de învățare, formare, dezvoltare [141, p. 141].

Aceste aspecte sunt strâns legate de competența de evaluare formativă a cadrelor didactice, or, capacitatea acestora de a gestiona stresul și anxietatea sunt legate de evaluare, care poate influența în mod direct procesul de învățare al elevilor. O competență de evaluare formativă eficientă presupune nu doar capacitatea de a evalua corect, ci și de a crea un mediu de învățare care să reducă anxietatea și să stimuleze progresul elevilor. Astfel, rezultatele acestui studiu arată că există o nevoie sporită de dezvoltare a competențelor de evaluare formativă în rândul cadrelor didactice. Aceste competențe nu numai că pot ajuta la îmbunătățirea procesului de evaluare, dar și la crearea unui mediu educațional mai stimulat și mai prietenos, în care elevii să se simtă mai încrezători și mai motivați să învețe.

Analizând reperele teoretico-praxiologice privind formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, practicile educaționale actuale și experiența acumulată în activitatea profesională, se evidențiază următoarele *contradicții*:

- în virtutea multor cercetări la tema formării cadrelor didactice, se observă o lipsă de claritate și coerență în sistematizarea valorilor pentru dezvoltarea competenței de evaluare formativă în pregătirea inițială a studenților pedagogi;
- programele de formare inițială vizează dezvoltarea competenței de evaluare, însă practica arată o dezvoltare insuficientă a abilităților specifice, cum ar fi feedbackul constructiv și adaptarea evaluării la nevoile individuale ale elevilor, ceea ce limitează înțelegerea progresului individual;
- standardele profesionale recunosc importanța evaluării formative ca dimensiune distinctă, iar lipsa detalierii și ambiguitatea terminologică îngreunează aplicarea principiilor evaluării formative, afectând calitatea predării și învățării.
- se remarcă o discrepanță între necesitatea de a gestiona anxietatea asociată evaluării și capacitatea reală a cadrelor didactice de a răspunde la această provocare, evidențiind o problemă complexă în sistemul educațional care necesită soluții pentru a crea un mediu de învățare suportiv pentru elevi.

Situația descrisă a generat următoarea **problemă de bază a cercetării**: Care sunt fundamentele teoretice și metodologice ale competenței de evaluare formativă pentru studenții pedagogi, care vor activa în învățământul primar?

Obiectul cercetării îl constituie procesul de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, care vor activa în învățământul primar.

Scopul investigației constă în determinarea fundamentelor teoretice și metodologice, inclusiv a *Modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*, care vor activa în învățământul primar.

Obiectivele investigației:

1. Stabilirea cadrului teoretic și normativ al formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi;
2. Determinarea reperelor conceptuale și metodologice ale formării CEF la studenții pedagogi;
3. Conceptualizarea *Modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*;
4. Identificarea criteriilor, descriptorilor și a indicatorilor CEF la studenții pedagogi;
5. Constatarea gradului de manifestare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi;
6. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de formare a CEF la studenții pedagogi*, ca element de bază al Metodologiei aferente.

Ipoteza cercetării: Formarea competenței de evaluare formativă a studenților pedagogi este un proces complex și sistemic ce va permite crearea premiselor pentru integrarea și adaptarea profesională eficientă a acestora, dacă:

- va fi analizat cadrul teoretic și normativ al formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, în vederea determinării reperelor conceptuale și metodologice ale demersului dat;
- vor fi determinate și fundamentate principiile de formare CEF la studenții pedagogi: al unității dialectice a componentelor CEF, al organizării ciclice a procesului de formare a CEF, al formării experienței personale și profesionale prin activitatea practică;
- va fi elaborat și întemeiat științific *Modelul pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*;
- vor fi identificați indicatorii, descriptorii și valorile CEF la studenții pedagogi;
- va fi elaborat și validat experimental *Programul de formare a CEF la studenții pedagogi*, care va asigura premise pentru integrarea și adaptarea profesională eficientă.

Metodologia cercetării științifice

În scopul reliefării conceptuale și metodologice privind competența de evaluare formativă a studenților pedagogi au fost cercetate paradigmele învățării și modelele de evaluare actuale: evoluția conceptului de evaluare formativă, principiile evaluării criteriale prin descriptori, funcțiile competenței de evaluare formativă, sintetizate din domeniul teoriei și metodologiei evaluării și fundamentate pe cercetarea care are la bază anumite premise epistemologice. Conceptele enumerate mai sus au fost consemnate în lucrările următorilor autori: *cadrul teleologic al evaluării* – G. De Landsheere [193]; *teoria și practica evaluării* – I. T. Radu [161], G. Meyer [122], P. Lisievici [107]; *evaluarea în învățământ* – S. Musteață, A. Stoica [177, 178], O. Cosovan, A. Ghicov [47], R. Agafian, D. Gatman [2], S. Nastas [125], T. Șova [180]; *orientările conceptuale ale evaluării în învățământ* – I. Achiri [1], N. Bucun [26], I. Spinei [173, 243]; *evaluarea rezultatelor școlare* – S. Musteață, A. Stoica [178]; *evaluarea autentică* – A. Raileanu, M. Hadîrcă, T. Cartaleanu [93]; *evaluarea formativă* – V. Cabac [33, 35], L. State [174, 175], N. Bîrnaz, V. Botezatu [20, 21]; *evaluarea curriculumului școlar* – I. Achiri, M. Neagu [1]; *evaluarea criterială prin descriptori* – M. Marin, L. Ursu; L. Dubineanschi, ș.a. [115, 116, 117, 119, 120, 121]; *evaluarea în învățământul primar* – S. Golubițchi [74]; M. Marin [119, 121], L. Ursu [185, 248]; *evaluarea competențelor în învățământul primar* – V. Stratan [179], S. Golubițchi [74]; *reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor* – V. Cojocar, A. Cara, S. Golubițchi, V. Stratan [44]; *evaluarea interactivă* – G. Albu, M. Bocoș [17]; *principiile pedagogiei constructiviste* – E. Joița [101]; *autoevaluarea* – Cr.

Ciocănel [42], O. Dandara [60]; *formarea culturii evaluării pedagogice* – A. Oproescu [132]; *competența de evaluare a cadrului didactic* – D. Primerov [204, 203], V. Seliucov [206], J. Ahmadijeva [200]; *competența de evaluare formativă la cadrele didactice universitare* – V. Botezatu, N. Bîrnaz [209].

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare. Cercetarea se axează pe un set de metode complexe, organizate sistematic și orientate spre atingerea obiectivelor propuse, axându-se pe utilizarea în demersul investigațional și experimental a diverse metode: *metode ce vizează sesizarea problemei* – clarificarea bazei teoretice, documentarea științifică; *metode pentru acumularea empirică și științifică a datelor* – analiza și sinteza produselor activității studenților pedagogi, analiza documentelor școlare, comparația, generalizarea, sistematizarea, clasificarea; *metode pentru introducerea și aplicarea măsurilor ameliorative* – experimentul pedagogic, testarea, observarea comportamentului subiecților în situații autentice și simulate, chestionarea; *metode pentru interpretarea rezultatelor* – interpretarea cantitativă și calitativă, interpretarea teoretică, prelucrarea matematico-statistică a datelor experimentale (SPSS -16).

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în fundamentarea conceptului de competență de evaluare formativă; elaborarea și întemeierea științifică a *Modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*; fundamentat pe teoriile învățării: *behavioristă, conectivistă, experiențială*; *teoria învățării autoreglate*; *teoria constructivistă*; stabilirea dimensiunilor structurale ale competenței de evaluare formativă, ce se dezvoltă la etapa inițială: *cognitivă, acțional-strategică, reflexiv-inovativă și motivațional-axiologică*; descrierea valorilor și indicatorilor CEF la studenții pedagogi și formularea concluziilor științifice privind formarea CEF la etapa inițială.

Problema științifică importantă soluționată în domeniu a constat în fundamentarea teoretică și metodologică a CEF la nivelul învățământului primar la studenții pedagogi prin stabilirea dimensiunilor structurale ale competenței de evaluare formativă, ce se dezvoltă la etapa inițială, formularea indicatorilor și descriptorilor CEF.

Semnificația teoretică a cercetării este obiectivată prin definirea și dezvoltarea conceptului CEF, dar și prin stabilirea locului acesteia în structura competențelor profesionale didactice. Au fost analizate și redefinite de manieră integratoare alte *concepte-cheie* adiacente: evaluarea formativă, evaluarea formatoare, evaluarea învățării și feedbackul, dimensiunile *cognitivă, acțional-strategică, reflexiv-inovativă și motivațional-axiologică* ale CEF. S-au determinat principiile care fundamentează formarea CEF la studenții pedagogi: al unității dialectice a componentelor CEF, al organizării ciclice a procesului de formare a CEF, al formării

experienței personale și profesionale prin activitatea practică.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în valorificarea *Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi* la nivelul dimensiunilor *cognitive, acțional-strategice, reflexiv-inovative și motivaționale*, în cadrul formării inițiale, în demonstrarea eficienței *Programului de formare a CEF la studenții pedagogi*, la ciclul I Licență; în elaborarea și întemeierea științifică a structurii *CEF la studenții pedagogi*, inclusiv utilizarea acesteia în cadrul unităților de curs, în domeniul general de studii Științe ale Educației. Astfel s-a contribuit la dezvoltarea practicii educaționale care vizează profilul de competență a cadrului didactic, la începutul carierei pentru studenții altor facultăți, precum și pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin experimentarea condițiilor pedagogice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți) în perioada anilor 2015 – 2022.

Aprobarea rezultatelor științifice a avut loc în cadrul ședinței Departamentului Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova și prin publicarea articolelor în cadrul manifestărilor științifice și revistelor de profil: *Dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi prin aplicarea situațiilor de integrare*. În: Revista științifică *Acta et Commentationes* nr.3 (33), octombrie, 2023; *Competența de evaluare a învățătorului - construct necesar la debutul carierei didactice*, În: *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*, seria „Științe ale Educației”, nr. 5 (165), 2023; *Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice*. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „*Integrare prin cercetare și inovare*” dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău: CEP USM, 2022 – ISBN 978-9975-152-48-8; *Cadrul național al calificărilor și rolul competențelor de evaluare*, În: „*Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*”, Ediția a IV-a din 27-28 octombrie 2022, ISBN 978-9975-161-32-9; *Extinderi andragogice în domeniul dezvoltării curricular practici profesionale vocaționale*. În: *DIDACTICA PRO..*, nr 4, 2020; *Competența de evaluare a cadrului didactic- factor motivațional decisiv în învățarea autentică a elevului*. Bălți, Conferința științifico-practică cu participare internațională „*Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*” ediția a II-a, 27 aprilie 2018; *Evaluarea în învățământ, Curs de lecții*, Bălți, 2017; *Acceptiunii științifice moderne asupra tipologiei și structurii competențelor didactice*. În: *Materialele Conferinței Internaționale Științifice „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”*, Chișinău, Noiembrie, 2014; *Evaluarea în viziunea cadrelor didactice la etapa formării inițiale a viitorilor învățători*. În: *Materialele Conferinței Internaționale Științifice „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”*, Chișinău, 14 noiembrie, 2013.

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 250 de titluri, 22 anexe 160 pagini text de bază, cu 24 de figuri și 20 de tabele.

Cuvinte-cheie: evaluare, evaluare formativă, învățământ primar, competență didactică, competența de evaluare formativă, studenți pedagogi, model pedagogic, monitorizarea evaluării, feedback constructiv, evaluarea învățării.

Sumarul capitolelor tezei:

În *Introducere* sunt argumentate actualitatea și importanța temei investigate, sunt formulate problema cercetării și direcțiile de soluționare a acesteia, scopul și obiectivele, este descrisă valoarea științifică și praxiologică a cercetării, ce demonstrează noutatea și originalitatea științifică a studiului realizat.

Capitolul 1 CADRUL TEORETIC AL FORMĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ este dedicat analizei teoriilor și modelelor, care au fundamentat evaluarea formativă. Sunt elucidate exigențele documentelor de politici naționale privind formarea inițială a competențelor profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar precum și rolul competenței de evaluare formativă în structura profilului de competență a cadrului didactic.

Capitolul 2 REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI propune analiza cadrului metodologic de formare a competenței de evaluare (formativă) la nivelul învățământului superior. Este fundamentat *Modelul pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi* ce integrează anumite elemente de noutate și originalitate științifică: principiile competenței de evaluare formativă, indicatorii și valorile CEF și profilul atitudinal al cadrului didactic competent în evaluarea formativă.

Capitolul 3 CADRUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI prezintă designul cercetării, descrierea metodelor de cercetare cantitativă și calitativă proiectate în demersul investigațional. Cercetarea experimentală este orientată spre formarea dimensiunilor CEF la studenții pedagogi prin intermediul *Programului de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*. Eficiența intervenției experimentale în cadrul cercetării este demonstrată prin datele empirice obținute la etapa de validare, care au pus în evidență diferențe statistice semnificative privind sporirea nivelurilor de CEF a studenților pedagogi. În *Concluzii generale și recomandări*, sunt redate în manieră sintetică principalele rezultate investigaționale, care vizează valorificarea *Modelului pedagogic al CEF la studenții pedagogi*.

1. CADRUL TEORETIC AL FORMĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ

1.1. Teorii și modele ca fundamente ale evaluării formative. Abordare diacronică

Istoria evaluării, ca practică educațională-cheie, este îndelungată, or, preocupările pentru evaluare, prin prisma valorilor filosofice, datează din sec. V î.Hr. Astfel, o perioadă destul de mare, judecățile umane se realizau în contextul valorilor general-umane când, prin analiza, compararea și evaluarea obiectelor și fenomenelor, a avut loc o confirmare a adevărului, ducând la armonia sufletului și a trupului. Observarea, măsurarea, compararea și analiza în permanență au fost utilizate ca metode de evaluare, iar ca bază a criteriilor de evaluare au fost luate în considerare valorile umane precum Binele, Adevărul, Frumosul, Înțelepciunea și Dreptatea. În consecință, pentru a realiza aceste criterii, o persoană trebuia să demonstreze anumite cunoștințe, abilități, dobândite nu numai în procesul de înțelegere a înțelepciunii lumesti, dar și prin instruire și educație [204, p. 15].

Democrit sublinia importanța evaluării de către elev a cadrului didactic, mai ales, pentru o autoevaluare corectă. El considera că, o evaluare defectuoasă poate „înlocui binele cu răul și poate interpreta greșit binele”. Socrate, de asemenea, a subliniat evaluarea și respectul de sine drept principalele mijloace de dezvoltare umană. În „Convorbirile socratice”, o compilație de monologuri, dialoguri și dispute, filosoful dezvolta cursanților judecăți de valoare, precum și capacitatea de a opune celorlalți judecățile lor de valoare.

Platon, pentru identificarea funcțiilor evaluării a acordat o importanță deosebită obiectivității, care determină calea către înțelepciunea umană: „o persoană trebuie să adopte nu bani, ci înțelepciunea tatălui, să ceară și să implore prietenii să împartă înțelepciune”.

Aceleași valori le-a împărtășit și Aristotel, care susținea că evaluarea corectă ajută o persoană să-și determine atitudinea față de ceilalți: „Bogăția spirituală a unei persoane constă în exprimarea în mod egal deschis atât a urii, cât și a iubirii, pentru a judeca și a vorbi despre ceva cu deplină sinceritate și, apreciind adevărul mai presus de orice altceva, să nu acorde atenție aprobării și cenzurii care vine de la alții”.

Rezumând cunoștințele științifice filozofice, A. Diesterweg dezvoltă fundamente metodologice de monitorizare și de evaluare a cunoștințelor, etape ale activităților de control și evaluare a profesorului. El susține că evaluarea, ca și învățarea, ar trebui să țină cont de nivelul de dezvoltare a elevului și să se facă „consecvent, continuu, fără lacune și temeinic”[204, p. 12].

I. Kant raportează în mod rezonabil sferile valorii și evaluării în domeniul epistemologiei. În

continuarea acestei idei, A. Ritschl introduce conceptele de valori ale evaluării în terminologia filozofică [204, p. 20].

Începând cu H. Pieron, din 1920 până la etapa actuală, cel mai important reper în constituirea teoriei contemporane a evaluării este apariția conceptului de evaluare formativă, care este utilizat în opoziție, dar și ca o completare la evaluarea sumativă. M. Scriven a fost primul care a folosit termenul „formativă” pentru a descrie procesele de evaluare, care „au un rol semnificativ în îmbunătățirea continuă a curriculumului” [35, p. 37]. Cercetând mediul de formare a adulților, M. Scriven introduce noțiunea de „evaluare formativă” în domeniile evaluării programelor și mijloacelor educaționale, aceasta fiind una internă, axată pe proces, constând „într-o apreciere globală sau sectorială a schimbărilor, ce se produc în timpul unei activități de formare, care permite persoanelor responsabile de conducerea activităților de formare să se orienteze, să îmbunătățească și să ducă la bun sfârșit această activitate”, adică trebuie să reprezinte cu prioritate procesele de învățare, nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării, în opoziție cu evaluarea sumativă, finală și externă. Chiar dacă, abordarea lui M. Scriven a lansat câteva provocări la nivelul pedagogiei: *distincția teoretică a definițiilor, distincția temporală și cea procedurală*, rămâne actuală abordarea evaluării formative ca *progres, schimbare, adaptare și raționalizare*. Autorul a promovat ideea că evaluarea formativă ar trebui să fie un proces flexibil, orientat spre îmbunătățirea învățării și aliniat cu obiectivele de învățare subliniind importanța aplicării feedbackului în mod activ, pentru a ghida și pentru a îmbunătăți procesul de învățare, dar și pentru a sprijini dezvoltarea continuă a elevilor [122, p. 20].

B. Bloom aplică distincția „*formativ*” cu referire la testele utilizate la clasă. Conform lui B. Bloom, simpla constatare a unor rezultate slabe în performanțele elevilor la testele aplicate, la sfârșitul unei lecții sau capitol, constituie doar o premisă pentru eventuale activități remediale (deoarece timpul planificat pentru unitățile respective de învățare a fost deja consumat) și că este important ca evaluarea să facă parte, în mod continuu, din procesul de predare-învățare, pentru a se putea face intervențiile necesare. Evaluarea formativă se referă la activitatea interactivă de investigare a progresului înregistrat de fiecare elev, cu intenția de a i se determina nevoile individuale de învățare, precum și pentru adaptarea metodelor de predare - învățare la particularitățile elevului. Evaluarea formativă descoperă dificultățile de învățare, presupune compararea rezultatelor cu obiectivele concrete/ operaționale ale activității de predare – învățare – evaluare, încât, atât profesorul, cât și elevul, cunoscând care este nivelul progresului său la învățatură și care sunt măsurile ameliorative ce trebuie adoptate, se orientează, ulterior, spre desfășurarea coerentă a secvenței de învățare. Evaluarea formativă promovează un nou demers,

în cadrul căruia suscită interes, din ce în ce mai mult, progresul elevului în timp, în raport cu obiectivele pedagogice propuse [189, p. 65].

Dezvoltându-se pe terenul inovației pedagogice, evaluarea formativă susține realizarea unei pedagogii diferențiate, care permite o reglare interactivă. În cadrul căreia profesorul nu mai este interesat numai de rezultat, ci și de procesul care conduce la acest rezultat [171, p. 26]. B. Bloom definește *evaluarea formativă* ca, „acel tip de evaluare care se desfășoară pe parcursul întregului itinerar pedagogic”, aceasta este frecventă și îi permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat, reducând riscul de declanșare a unui proces cumulativ. Evaluarea formativă furnizează informația de care elevul și profesorul au nevoie pentru a afla dacă obiectivele urmărite au fost atinse și susțin continuitatea demersului pedagogic [189, p. 34].

G. de Landsheere, având ca reper teoriile lui B. Bloom, descrie evaluarea formativă ca o activitate de divizare a unei sarcini, a unui curs sau a unei materii în unități și determinarea pentru fiecare unitate în parte, a măsurii în care elevul depășește o dificultate, oferind feedback atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic. În același timp, paralel definiției *evaluării formative*, introduce și conceptul de *evaluare normativă*, care interpretează scorul obținut în urma unui test clasic, de inventariere a cunoștințelor sau a inteligenței. Abordarea realizată de G. de Landsheere lasă deschisă problema cum evaluarea formativă, care împarte fiecare fază a învățării, poate facilita evaluarea finală și care este raportul dintre acestea două [193, p. 120]. În aceeași perioadă, termenul „*evaluare formativă*” a fost folosit în mod obișnuit în învățământul superior din Regatul Unit al Marii Britanii, pentru a descrie „orice evaluare înainte de cea mare”, însă termenul nu a fost considerat un punct de interes pentru cercetători și practicieni. În anii '70 și începutul anilor '80 ai secolului trecut, termenul „*evaluare formativă*” se referea, în general, la utilizarea unor proceduri formale de evaluare, cum ar fi testele.

Evaluarea formativă, în opinia lui R. Tousignant, este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; aceasta reprezintă o succesiune de intervenții periodice care verifică eficacitatea metodelor de predare, îi informează pe elevi în legătură cu progresele realizate și îi susține în eforturile lor de a atinge obiectivele propuse, fiind o evaluare indirectă unei învățări invizibile. Evaluarea formativă se face atât la începutul învățării, pentru a-l ajuta pe profesor să aleagă activitățile de învățare adecvate nevoilor fiecărui elev, cât și pe parcursul învățării, pentru a identifica noi activități potrivite pentru remedierea dificultăților întâmpinate de elevi, devenind astfel o evaluare diagnostică. Evaluarea formativă criterială, care poate fi utilizată chiar de elevi prin autoevaluare, devine o practică ce pune în valoare participarea elevului la propria formare [199, p. 28]. Astfel, R. Tousignant accentuează faptul că elevul este cel care devine actorul evaluării formative, definindu-i astfel funcțiile acesteia.

G. Scallon descrie evaluarea formativă drept un proces de evaluare continuă (și nu o succesiune de controale făcute la întâmplare), care urmărește să asigure progresul fiecărui individ angajat într-un proces de învățare, cu intenția de a modifica situația de învățare sau ritmul acestui progres, pentru a aduce îmbunătățirile sau corecțiile potrivite. *Evaluarea formativă se bazează pe o concepție despre educație, care face din eșec un dușman declarat.* Funcția ei de bază este să descrie, cât mai exact cu putință, aptitudinile unui individ [198, p. 18]. G. Scallon face diferența dintre proces și produs, diferențiind evaluarea formativă de cea sumativă.

Evaluarea formativă are *funcție reglatoare, integrată sau amânată*, specifică L. Allal. Reglarea este integrată pe tot parcursul itinerariului pedagogic. Modificările operate de către elev în propriul model de învățare sunt o consecință imediată a interacțiunilor sale cu profesorul, cu colegii și cu materialul didactic [122, p. 13]. *Reglarea interactivă* se bazează, în cele mai multe cazuri, pe demersuri neformale de evaluare, din partea elevilor angajați într-un proces de autoevaluare sau de evaluare reciprocă. Instrumentul ciclului evaluare/ reglare îl constituie, în primul rând, structurarea lecției: consemnele oferite elevilor, exigențele impuse temelor, resursele aflate la dispoziție, modul de organizare sau de funcționare solicitat, acceptabil sau respins. *Reglarea amânată* se face la sfârșitul unei evaluări sistematice inserate, la un moment dat, în derularea unei secvențe de activități de formare. Acțiunea de reglare este, deci, amânată în raport cu lecția/ secvența de lecții și în raport de momentul evaluării [125, p. 46].

Această viziune a evaluării formative a determinat-o pe cercetătoarea L. Allal să facă distincția dintre diferite tipuri de reglare externă, în principal, în funcție de momentul în care se desfășoară. *Reglarea proactivă* apare atunci când, colectarea de informații face posibilă ajustarea predării chiar la începutul procesului de predare și învățare, în raport cu un anumit obiect, pentru a ține cont de diferențele dintre elevi. *Reglarea interactivă* are loc în timpul interacțiunilor dintre elev și componentele situației (colegi, profesori, material de promovare a autoreglării etc.), permițând adaptări continue ale predării în timpul învățării (obiective de adaptare, criterii, instrumente etc.). Reglementarea este descrisă ca *retroactivă* atunci când, se realizează la sfârșitul unei secvențe de predare și învățare, pentru a identifica învățarea realizată/ nerealizată de către elev. Aceasta mai implică și faptul că, „selecția mijloacelor și abordărilor servesc la corectarea sau depășirea dificultăților de învățare” [33, p. 45].

Evaluarea formativă se realizează în funcție de caracteristicile contextului educațional și poate include următoarele tipuri de reglări:

- reglări efectuate de profesor (asociate cu termenul evaluare);
- reglări efectuate de perechi de elevi (asociate cu termenii interevaluare și evaluare mutuală);

- reglări efectuate de elevul însuși (asociate cu termenul autoevaluare) [167, p. 15].

Pentru cercetătorii L. Allal și M. Lopez, diferite procese legate de reglarea învățării intervin pentru a modifica decalajul dintre nivelul real al elevilor și ceea ce se așteaptă de la ei. Totodată, e de menționat că, în acest proces, ei disting :

- acțiunile efectiv întreprinse de profesor și elevi pentru a reduce gradul de subiectivism al evaluării;
- gradul de implicare activă a elevului în aceste acțiuni;
- utilizarea de către elevi a instrumentelor și resurselor disponibile în mediu, pentru a-și adapta sau îmbogăți activitățile de învățare;
- semnificația dată de elevi și profesori evaluării și diverselor sale aspecte;
- modalitățile prin care profesorii și elevii negociază evaluarea (discută criteriile și cerințele, construiesc o reprezentare comună a ceea ce este de așteptat) [107, p. 272].

Într-o lucrare semnificativă, intitulată „Evaluarea formativă și proiectarea sistemelor instructive”, D. Sadler (1989) susținea că termenul de *evaluare formativă* ar trebui să fie intrinsec și integrat într-o instruire eficientă. Astfel, în opinia cercetătorului, evaluarea formativă se referă la modul în care, judecățile cu privire la calitatea răspunsurilor elevilor (performanțe, piese sau lucrări) pot fi utilizate pentru a modela și a îmbunătăți competența elevului, prin scurtcircuitarea aleatorității și ineficienței învățării, prin încercări și erori [241, p. 120]. Autorul a subliniat, de asemenea, că utilizarea eficientă a evaluării formative nu ar putea fi o responsabilitate exclusivă a profesorului, ci a recomandat schimbări și în rolul elevilor. Condițiile indispensabile pentru îmbunătățire constau în faptul că, elevul ajunge la un concept de calitate aproximativ similar cu cel deținut de profesor, este capabil să monitorizeze continuu calitatea a ceea ce se produce în timpul actului de producție, își construiește are un repertoriu de alternative sau strategii, la care să apeleze în orice moment. Altfel spus, elevii trebuie să fie capabili să gândească asupra calității propriului produs și să poată gestiona desfășurarea lui.

Schimbările de paradigmă anunțate de postmodernism, prin abordarea sistemică și integratoare a problematicii educației, a permis înțelegerea globalității sistemului educațional, care funcționează ca o totalitate de unități, elemente, domenii ce se intercondiționează în producerea de rezultate școlare, cunoașterea complexă (filosofică, psihologică, socială, antropologică, culturală etc.) a fenomenului educativ și a fundamentat corelarea, în procesul educațional, a evaluării formative cu evaluarea normativă și centrarea ambelor tipuri de evaluare pe formarea/ dezvoltarea strategică a competențelor.

Pentru a exprima funcția prioritară a evaluării formative, anume cea de a-l ajuta pe elev, G. Nunziati oferă acesteia calificativul de *formatoare*. Astfel, evaluarea formatoare reprezintă

cea mai adecvată formă de evaluare formativă, în care elevul este implicat activ în propriul său proces de învățare și utilizează informațiile obținute din evaluare pentru a-și gestiona progresul în învățare. Esența evaluării formative constă în faptul că elevul înțelege scopul evaluării, are încredere că poate corecta deficiențele în procesul său de învățare și este capabil să remedieze greșelile identificate. Astfel, elevul este încurajat să devină un partener activ în procesul său de învățare, luând inițiativa în autoevaluare și auto-reglare pentru a-și atinge obiectivele de învățare [Apud. 122, p. 33].

Evaluarea formative este din ce în ce mai mult invocată în ultima perioadă, în acord cu achizițiile științei și cu evoluțiile din planul teoriei și a practicii educaționale, idee specificată de I. Spinei în *Politici educaționale în evaluarea rezultatelor școlare. Studiu de politici publice*. Evaluarea formative este considerată o formă desăvârșită a evaluării formative, reprezintă o nouă etapă, superioară de dezvoltare a evaluării formative, care „va fi funcțională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins, și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Evaluarea formative are drept scop: promovarea activității de învățare, ca motor motivațional pentru elev, un sprijin în conștientizarea metacognitivă, autoreglare; valorizarea relației predare-învățare, articularea fazelor evaluării în funcție de eficacitatea pedagogică” [173, p. 163]. În opinia cercetătoarei M. Bocoș, evaluarea formative este o evaluare formativă, puternic personalizată, care îl poate ajuta pe evaluat să își anticipeze, realist și obiectiv, rezultatele învățării și, în acest fel, să parcurgă un traseu de învățare și formare apropiat și adecvat [18, p. 271].

Profesorul M. Manolescu subliniază că pedagogiei prin obiective îi este specifică evaluarea formativă care se concentrează pe comportamentul observabil, iar evaluarea formative se concentrează pe competență și produs. Dacă, în evaluarea formativă reglarea demersului didactic se realizează, cu prioritate, prin intermediul strategiilor proiectate de către cadrul didactic, în evaluarea formative reglarea este asigurată prin intermediul strategiilor propuse de către elev [111, p. 60].

Obiectivul principal al procesului de evaluare continuă este să faciliteze progresul fiecărui participant la procesul educațional. Acesta vizează ajustarea situației educaționale sau a vitezei de progres, oferind, după caz, îmbunătățiri sau corecții necesare pentru a asigura eficacitatea învățării. Evaluarea formativă presupune evaluări periodice și interactive ale progresului și înțelegerii elevilor, cu scopul de a identifica nevoile de învățare și de a adapta corespunzător procesul de predare.

Termenul „formativ” în contextul evaluării se referă la un tip de evaluare care are ca scop să ofere informații, un feedback pentru îmbunătățirea continuă a procesului de învățare. Acest tip de evaluare este adesea asociat cu activități planificate în timpul predării, cu scopul de a monitoriza și ghida progresul elevilor, fiind numită și „*evaluare pentru învățare*”. Astfel, termenul „*evaluare pentru învățare*”, reprezintă *procesul de căutare și interpretare a dovezilor pentru a fi utilizate de către elevi și profesori pentru a decide la ce etapă elevii sunt în învățare, unde trebuie să meargă și ce trebuie să facă pentru a ajunge acolo*.

Evaluarea pentru învățare reprezintă un proces în continuă evoluție, în special când este comparat cu evaluarea învățării. Schimbarea denumirilor nu modifică în mod fundamental responsabilitatea pentru definirea acestora. Este important să recunoaștem, așa cum au arătat și alți specialiști în domeniu, că există diferențe semnificative între evaluarea pentru învățare și evaluarea învățării, la fel cum sunt diferențe între evaluarea formativă și cea sumativă. Aceste distincții sunt fundamentale și reflectă diverse abordări ale evaluării în context educațional.

Distincția anterioară se referă la scopul pentru care se efectuează evaluarea, în timp ce al doilea se referă la funcția pe care o servește. Black, Wiliam și colegii lor au clarificat relația dintre evaluarea pentru învățare și evaluarea formativă, după cum urmează: *Evaluarea pentru învățare* este orice evaluare pentru care, prioritară este promovarea învățării calitative a elevilor. Astfel, aceasta diferă de evaluarea concepută, în primul rând, pentru a servi scopurilor de răspundere, de clasificare sau de competență de certificare. O activitate de evaluare poate ajuta învățarea dacă, furnizează informații pe care profesorii și studenții lor le pot folosi ca feedback în evaluarea ei și în schimbarea activităților de predare și învățare în care sunt implicate. O astfel de evaluare devine *evaluare formativă* atunci când, dovezile sunt folosite, de fapt, pentru a adapta munca didactică la nevoile de învățare [122, p. 10].

Evaluarea continuă este formativă sau informativă precizează Bélanger și Lussier. Este formativă atunci când se utilizează instrumente – liste de verificare, grile, chestionare, formulare de autoevaluare, iar în absența instrumentelor - informativă și include observația, feedbackul și schimburile spontane pe tot parcursul procesului de învățare [174, p. 28].

În spațiul românesc, până la 1900, evaluării în general îi era atribuit conceptul de apreciere, care în teoriile normative, nu era bazată pe măsurare [138, p. 63]. După 1900, pedagogia a fost orientată spre investigații de laborator similare cu cea din psihologia experimentală, devenind o știință descriptivă, asigurând trecerea de la ceea „cum trebuie să fie” omul educat la ceea „cum este el”, astfel necesitatea cunoașterii copilului marcând recurgerea la „măsurare”. Procedura prin care este comparat ceea „cum este” cu ceea „cum trebuie să fie”, este *apreciat* rezultatul comparării și luată o decizie, se numește „procedură de evaluare” [138, p. 64].

În perioada 1918-1939, *aprecierea școlară* în sistemul de învățământ din Moldova, ca parte a Regatului României, s-a aliniat la standardele și reformele educaționale naționale implementate în acea vreme. Aceste reforme vizau modernizarea și uniformizarea evaluării elevilor în toată țara. Reformele au introdus metode standardizate de evaluare cu scopul de a asigura o măsurare consistentă și echitabilă a performanței elevilor. Acest lucru a inclus utilizarea unor scale de notare uniforme și criterii clar definite pentru aprecierea lucrărilor școlare. Respectiv, în acea perioadă a fost promovată utilizarea caietelor de sarcini și a portofoliilor de lucrări ale elevilor ca parte a evaluării continue.

În perioada 1939-1988, sistemul de învățământ din Moldova a trecut prin schimbări semnificative, marcate de două ere diferite: al doilea război mondial și perioada sovietică ce a urmat. În 1940, Basarabia a fost anexată de Uniunea Sovietică, iar sistemul educațional din regiunea, care a devenit Republica Sovietică Socialistă Moldovenească, a fost restructurat conform modelului sovietic. Acesta a avut un impact profund asupra tuturor aspectelor educației, inclusiv a metodelor de apreciere școlară. În această perioadă, evaluarea în școlile din Moldova a fost realizată conform standardelor sovietice. Acest sistem pune accent pe evaluarea sumativă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, folosindu-se notele de la 1 la 5 (unde 5 era cea mai bună notă și 1 cea mai slabă). Evaluările erau frecvente și se concentrau pe reținerea cunoștințelor, mai degrabă decât pe gândirea critică sau aplicarea practică a informațiilor.

În Republica Moldova, tranziția către evaluarea formativă și reformele în sistemul de învățământ au început să capete contur în 1989, în contextul prăbușirii regimului sovietic și al mișcării naționale pentru independență. Această perioadă a fost marcată de o reevaluare a structurilor și metodologiilor educaționale moștenite din era sovietică, cu un interes crescut pentru adaptarea la standardele și practicile occidentale în educație [138, p. 65].

Odată cu obținerea independenței în 1991, Republica Moldova a început să redefină obiectivele sistemului de învățământ, punând accent pe dezvoltarea competențelor și abilităților elevilor, în locul memorării mecanice promovate în perioada sovietică. Evaluarea formativă, care încurajează monitorizarea progresului elevului într-un mod continuu și oferă feedback regulat pentru îmbunătățire, a început să fie recunoscută ca o componentă importantă a procesului de învățare. Aceasta contrasta cu modelul tradițional sovietic, care se concentra mai mult pe evaluarea sumativă, la sfârșitul unităților de învățare sau anului școlar.

Eforturile inițiate din 1989 și continuarea lor în anii '90 au pus bazele pentru un sistem educațional mai adaptativ și centrat pe elev, reflectând o schimbare fundamentală față de abordările anterioare, și au marcat începutul unui proces de modernizare educațională care continua să evolueze.

O analiză a publicațiilor din perioada 1995-2023 ne demonstrează un interes constant pentru evaluare: de la evaluarea centrată pe obiective la evaluarea axată pe competențe, de la demersul centrat pe învățare, la procesul complex de reglare și autoreglare a cunoașterii. Publicațiile în domeniul evaluării formative au apărut constant în revistele de specialitate și au fost prezentate/ discutate la diferite foruri științifice. Reforma curriculară în învățământul preuniversitar, stipulează I. Spinei, inițiată în perioada 1997-2001, nu a reușit trecerea la paradigma modernă de construire a conținuturilor de învățare [173, p. 12]. Printre problemele acestei perioade se enumeră axarea excesivă a evaluării formative și sumative a învățării pe cunoștințe și pe reproducerea de conținuturi, în detrimentul evaluării de competențe. Evaluarea bazată pe conținuturi solicită, în mod excesiv, memorizarea informației, însușirea automată a unor reguli, definiții, legi, legități, cifre, date, autori, evenimente etc. Demonstrarea nivelului atins se rezumă la expunerea materiei, reproducerea orală/ în scris a celor însușite. Același autor enumeră câteva deficiențe ale sistemului de evaluare din acea perioadă, condiționate de abordarea psihometrică tradițională, incluzând comparațiile între elevi în detrimentul descrierii nivelului de performanță individual, discordanțele între curriculum și conținutul testelor, testarea unui număr limitat de obiective și conținuturi curriculare, dificultatea demonstrării faptului că testele realizează scopul pentru care au fost create: să furnizeze dovezi obiective și sigure privind achizițiile evaluate; influența scăzută a metodelor tradiționale de evaluare asupra orientării acțiunilor de predare și stimulare a activităților de învățare [173, p. 19]. Printre aspectele vulnerabile, același autor specifică că evaluarea curentă și cea sumativă se prezintă ca părți separate ale sistemului de evaluare.

I. Gantea subliniază că, prin activitățile propuse pentru efectuarea evaluării formative, învățătorul urmărește progresul elevilor, iar accentele acestui proces sunt axate pe tratarea diferențiată, munca independentă, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, prin direcționarea propusă de cadrul didactic, raționamentele elevului și feedbackul cadrului didactic [71, p. 23].

Democratizarea învățământului, reconceptualizarea interacțiunii elevului cu profesorul, reformele educaționale, o nouă viziune asupra locului evaluării în educație, lipsa unor documente integratorii referitor la evaluare, iar, pe de altă parte, cercetările teoretice și pe teren, care au dezvoltat problemele practicii evaluării, toate în ansamblu au impulsivat apariția unui document important pentru Republica Moldova – *Conceptia evaluării rezultatelor școlare*, care a oferit sugestii pentru integrarea sistemului național de evaluare în sistemul mondial de evaluare școlară. Acest document prezintă cadrul conceptual general pentru instituirea unui nou sistem național de evaluare școlară, pentru elaborarea actelor legislative și normative ale evaluării

școlare, pentru reconceptualizarea evaluării pe discipline școlare, pentru elaborarea/ selectarea/ combinarea/ aplicarea instrumentelor și metodologiilor generale și specifice de evaluare, precum și pentru diverse activități de evaluare școlară, în învățământul general. Valoarea teoretică și practică a documentului vizat constă în prezentarea unor repere epistemologice, care permit specialiștilor teoreticieni și practicieni comunicarea într-o limbă terminologică unică. Ideea definitorie a *concepției* corespunde pedagogiei contemporane, centrate pe elev, pe abordarea holistică și participarea personală a elevului la propria formare. Concepția pune accentul pe transferul de la aprecierea „nivelului de cunoștințe” și al „priceperilor” elevilor, înțelese ca achiziții statice finale, de la aprecierea ca sancțiune – la o evaluare formativ-productivă, armonizată teleologic, axiologic și tehnologic, conformă necesităților individuale de autoidentificare și de formare/ dezvoltare (de cunoaștere, profesionale și culturale-spirituale) ale elevilor și a demersurilor social-economice și cultural-spirituale ale comunității naționale și mondiale, evaluare în care elevul se produce ca subiect activ al propriei formări și autoevaluări [Cf.137].

În anul 2010, odată cu modernizarea curriculumului pentru învățământul primar, se accentuează necesitatea valorificării *evaluării autentice*. Principiul de bază al evaluării autentice îl constituie conceptul de *educație centrată pe subiect* (elev) și autenticitatea demersului. Cu toate că, revizuirea curriculară s-a axat pe încorporarea conceptului de competențe, începând de la competențele-cheie, vizate de documentele europene, până la competențele specifice ale disciplinelor școlare și așa-numitele „subcompetențe”, sistemul de monitorizare, evaluare și asigurare a calității rezultatelor școlare nu a fost racordat la prevederile concepției evaluării, ceea ce a generat probleme la nivelul evaluării continue, de progres [90, p. 15].

I. Achiri subliniază că evaluarea este un proces permanent, dimensiunea esențială a procesului educațional și o practică efectivă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național, astfel, indirect subliniind importanța evaluării formative la nivelul micro și macro structural [1, p. 5].

Aprecierea autorilor V. de Landsheere și G. de Landsheere, conform căreia „nu există evaluare corectă fără obiective clare”, evidențiază relația directă dintre evaluare și obiectivele procesului didactic. În același timp, este cvasiunanim recunoscut faptul că pedagogia centrată pe obiective pedagogice comportamentale, concrete, a amplificat relaționarea evaluării la acestea, având un impact major atât asupra proceselor de predare-învățare, cât și asupra modului de realizare a acțiunilor evaluative [193, p 18].

Validitatea și credibilitatea unui demers evaluativ performant este asigurat de către o serie de principii care vizează relevanța evaluării, pertinența, concludența, autenticitatea și

actualitatea acestuia în raport cu personalitatea elevului. Cercetătoarea O. Dandara menționează că, pentru a asigura multidimensionalitatea evaluării, procesele evaluative trebuie să fie realizate astfel încât, oricare ar fi obiectivele lor imediate, să susțină și să stimuleze activitatea de predare-învățare; acțiunile evaluative să fie realizate continuu și permanent, iar funcția de reglare a procesului didactic, pe care acțiunile evaluative o îndeplinesc, să presupună nu doar cunoașterea rezultatelor, ci și explicarea acestora prin factorii și condițiile care le generează, precum și predicția rezultatelor probabile în secvențele următoare ale activității [62, p. 7].

În învățământul primar, reforma evaluării, inițiată în 2014, a avut ca scop schimbarea complexă a sistemului existent și nu simpla revizuire sau îmbunătățire a acestuia. Astfel, în premieră s-a trecut de la evaluarea cantitativă, la evaluarea calitativă, contribuind la schimbarea de accente atât în percepțiile elevilor și ale părinților acestora, privind rezultatele la învățătură, cât și asupra evaluării formative în general. Achizițiile și capacitățile formate elevilor în procesul de studii devin puncte-cheie; or, calificativele exprimă doar nivelul la care se poziționează aceștia la un moment dat. Noul sistem are la bază criteriile unitare la nivel național, de apreciere a performanțelor elevilor, numite *descriptori de performanță*. Aceștia sporesc obiectivitatea evaluării și furnizează informații relevante despre nivelul de pregătire la care au ajuns. Deci tendința este evidentă: de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele, cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce se numește în literatura de specialitate „standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul de reușită al unui elev într-o anumită situație [144, p. 104]. Învățătorul utilizează evaluarea continuă cu caracter formativ pentru a sesiza dificultățile de învățare și pentru a urmări progresul. În această ordine de idei, evaluarea formativă, la nivelul învățământului primar, este cel mai reprezentativ mod de evaluare, care se realizează prin evaluarea participării zilnice a elevilor la clasă, prin evaluări orale și scrise, prin teme practice sau proiecte, și are ca scop supravegherea și îmbunătățirea procesului de predare-învățare oferind feedbackul direct dintre cadrul didactic și elev.

Abordată ca un proces dinamic, holistic, continuu și complex, evaluarea criterială, este orientată spre valorificarea particularităților individuale de învățare ale copilului, în vederea sporirii performanțelor lui individuale. Înscrișă în paradigma evaluării formative, acest tip de evaluare, acordă prioritate dimensiunii formative a aprecierii rezultatelor școlare. În opinia autorilor, evaluarea criterială este orientată spre *formarea motivației intrinseci, dezvoltarea respectului de sine în baza educării capacităților de autoevaluare, favorizarea competențelor interpersonale în contextul evaluării reciproce, sprijinirea competențelor de învățare, dinamizarea autonomiei învățării și a autoeducației* [14, p. 104].

Evaluarea formativă, ca și concept, a evoluat pe măsură ce înțelegerea procesului de învățare a avansat. Analizând istoric evoluția conceptului respectiv, vom asigura o înțelegere complexă și holistică a învățării, prin prezentarea impactului teoriilor învățării asupra conturării caracteristicilor evaluării formative, la etapa actuală. În baza informațiilor detaliate structurate în *Anexa 1. Evaluarea formativă în raport cu teoriile învățării*, putem rezuma că fiecare dintre teoriile analizate au avut un impact major în dezvoltarea conceptului de EF și în derularea procesului de EF. În contextul *behaviorismului*, EF se concentrează pe observarea, măsurarea și modificarea comportamentelor specifice, utilizând feedback frecvent și constructiv, recompense și corecții, pentru a influența și a ghida învățarea elevului, adaptând instruirea la nevoile individuale ale elevilor.

Teoria experiențială a adus îmbunătățiri semnificative în EF prin adoptarea unei abordări practice, concentrată pe dezvoltarea competențelor, subliniind importanța reflectării și a conexiunii între procesul de învățare și experiență. Prin trecerea de la o evaluare statică, bazată pe teste, la una dinamică, fundamentată pe experiență și care promovează reflecția, aplicarea și progresul continuu, teoria experiențială a învățării influențează profund modul în care evaluarea formativă este înțeleasă și implementată. Aceasta încurajează o abordare comprehensivă a evaluării, având în vedere întregul proces de învățare și nu numai rezultatele finale.

Teoria învățării autoreglate a influențat EF, prin încurajarea dezvoltării abilităților de auto-reglare, responsabilitate și autonomie în învățare, evidențiind importanța personalizării și adaptării feedbackului și a evaluării, în funcție de nevoile individuale ale elevilor, precum și promovarea autonomiei, autoevaluarea și reflecția, cu accent pe adaptarea și ajustarea continuă, în scopul îmbunătățirii performanței în învățare.

Teoria cognitivistă a avut un impact semnificativ asupra modului în care înțelegem și implementăm EF în procesul de învățare. Această teorie se concentrează pe modul în care oamenii procesează informațiile, înțeleg și memorează cunoștințele și cum aceste procese pot fi îmbunătățite, prin intervenții educaționale adecvate. În ceea ce privește evaluarea formativă, teoria cognitivistă a adus o serie de concepte și abordări care, au îmbunătățit modul în care furnizăm un feedback și ghidăm învățarea elevilor.

Conectivismul a influențat profund modul în care abordăm evaluarea în era digitală, punând accentul pe conexiuni, participare și capacitatea de a naviga în rețelele de informații. Evaluarea formativă, în acest context, se concentrează mai puțin pe acumularea statică de cunoștințe și mai mult pe învățarea dinamică în rețea, și pe abilitățile necesare pentru a prospera în astfel de medii.

Teoria constructivistă a influențat evaluarea formativă în sensul că a schimbat accentul de la simpla măsurare a cunoștințelor la sprijinirea și facilitarea procesului de învățare continuă. Evaluarea formativă, în acest cadru, nu este doar un instrument de măsurare, ci o parte integrantă a procesului de învățare.

Relația dintre teoriile învățării și modelele de evaluare didactică este esențială pentru procesul de învățământ, având în vedere că modul în care percepem și înțelegem învățarea, influențează modul în care evaluăm acea învățare. Teoriile învățării reprezintă abordări teoretice care explică cum are loc procesul de învățare și de dezvoltare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor la indivizi, iar modelele de evaluare didactică sunt structuri utilizate pentru a măsura și evalua performanța și progresul elevilor/ studenților, în ceea ce privește obiectivele de învățare. Alegerea unei teorii a învățării și a unui model de evaluare corespunzător este esențială pentru a se asigura că evaluarea reflectă în mod corect procesul și produsele învățării. Așadar, teoriile învățării și modelele de evaluare didactică sunt strâns legate și se influențează reciproc.

Tabelul 1.1 Tabelul sintetic al modelelor de evaluare

Modelul evaluării	Note definitorii care fundamentează modelul pedagogic de formare a competenței de evaluarea formativă
<i>Modelul centrat pe obiective instrucționale și curriculare (Tayler-Mager) [Cf.178].</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluarea este parte integrantă a procesului de învățământ; - compararea rezultatelor sau comportamentelor observate cu criteriile stabilite în obiectivele predeterminate; - obiective formulate într-un mod specific, astfel încât să fie clar ce trebuie realizat. Cu cât sunt mai detaliate, cu atât este mai ușor să se evalueze progresul și să se stabilească direcții clare de acțiune; - crearea unei legături strânse între obiectivele educaționale, experiențele de învățare, conținuturile selectate și metodologiile de instruire. Această abordare este crucială pentru a asigura că procesul de învățare este eficient și că studenții pot atinge obiectivele stabilite.
<i>Modelul evaluării centrat pe decizie/ Modelul CIPP (Context, Input, Process, Product) (D. L. Stufflebeam, 1960).</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Informația furnizată trebuie să fie formulată în mod clar și să fie accesibilă pentru toți studenții/ elevii, indiferent de nivelul lor de înțelegere sau de abilități. - implică patru tipuri de decizii (planificare, structurare, implementare și reciclare, care vizează: - studiul contextului (C) - se concentrează pe înțelegerea contextului general al programului sau proiectului; - studiul intrărilor (I) - această fază se axează pe elementele care au fost planificate și introduse în program sau proiect; - studiul procesului (P) - se examinează modul în care programul sau proiectul este pus în aplicare și modul în care se desfășoară activitățile planificate; - studiul produselor/ rezultatelor (P) - evaluarea rezultatelor și a efectelor pe termen lung ale programului sau proiectului.

<i>Modelul evaluării strategice (R. E. Stake, 1970) [161, p. 39].</i>	<ul style="list-style-type: none"> - centrat pe student/ formabil; - valorifică rezultatele activității la nivelul faptelor pedagogice (situația reală în clasă); - evidențiază corelația existentă între problemele de instruire și strategia de învățare; - permite apariția unor modalități alternative de evaluare.
<i>Modelul evaluării calitative (J-M. de Ketele, J. M. Roegiers etc.) [245, p. 29].</i>	<ul style="list-style-type: none"> - valorifică patru procese graduale, complementare – observarea fenomenului pedagogic (FP), descrierea FP observat, interpretarea FP observat și descris, aprecierea estimativă a FP observat, descris și interpretat. - poate conduce la un „demers pluralist” și la elaborarea unui model de evaluare managerial (global-optim-strategic), bazat pe coerența externă și internă, consistența funcțională și structurală, relevanța operațională.
<i>Modelul evaluării autentice [93, p. 8; 178, p. 29].</i>	<ul style="list-style-type: none"> - măsoară competențele și reflectă într-adevăr aplicarea cunoștințelor în contexte relevante și practice. Acest tip de evaluare încurajează, gândirea critică, rezolvarea de probleme și aplicarea activă a cunoștințelor; - sunt stabilite criteriile de evaluare clare, iar studenții sunt informați despre ceea ce se așteaptă de la ei în contextul evaluării autentice; - studenții sunt implicați activ în procesul de evaluare, având adesea ocazia de a alege sau de a contribui la definirea sarcinilor de evaluare; - feedbackul este oferit în timp real sau în etapele intermediare ale procesului, permițând studenților să-și îmbunătățească performanța pe măsură ce progresa și să reflecteze asupra propriilor performanțe, participând la procesul de autoevaluare.

Modelele de evaluare enunțate prezintă caracteristici distincte, care doar prin interdependență relevă complexitatea acțiunilor evaluative, or, acestea nu vizează doar rezultatele evaluării, dar și factorii, și circumstanțele pe care se axează aceste acțiuni: condițiile învățării, motivația subiecților învățării și calitatea instruirii.

Notele definitorii ale modelelor de evaluare selectate ne-au permis să fundamentăm epistemologic abordarea noastră prin următoarele argumente deductive: teoriile învățării recunosc că învățarea este un proces în evoluție, care a influențat pe parcursul evoluției istorice evaluarea formativă; modelele de evaluare didactică, în special cele formative, pot fi folosite pentru a măsura progresul în timp și pentru a identifica unde este necesar un sprijin suplimentar sau o intervenție.

În concluzie, putem specifica faptul că rolul fundamental al evaluării formative constă în asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, cât și factorilor de decizie, și publicului larg. În procesul educațional, componenta *evaluare* ocupă un loc concludent, atât prin prisma psihopedagogică și profesională, cât și prin prismă socială, având un caracter *formativ*, indiferent de criteriul temporal al acțiunilor specifice.

Abordată din perspectiva unui demers plurinoțional, integrat, comprehensiv, centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale elevului și, pe autoreglarea cunoașterii, or, reprezentată în termeni de procese și nu de proceduri de măsurare a rezultatelor învățării, evaluarea formativă își demonstrează eficiența în reglarea procesului de constituire a schemelor cognitive și procedurale.

Incursiunea istorică în teoria evaluării atestă un traseu sinergic integrativ al predării-învățării-evaluării, confirmând schimbarea în educație prin trecerea evaluării de la pedagogia tradițională a ascultării, la pedagogia interactivă a acțiunii și spre pedagogia pentru dezvoltarea competențelor. Concepțiile despre evaluarea educațională evoluează de la examinare și notare, la înțelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare a judecăților de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor, pe baza unui referențial calitativ, de la *cultura testării*, la *cultura evaluării* și la *evaluarea autentică* [132, p. 10]. Această evoluție reflectă o mișcare de la o abordare mai tradițională și limitată la o viziune mai cuprinzătoare și contextualizată a evaluării educaționale. Evaluarea a devenit înțeleasă ca o activitate cu un impact profund asupra învățării și dezvoltării elevilor, îndreptându-se spre o perspectivă mai holistică, orientată spre calitate.

1.2. Exigențe actuale în formarea profesională inițială bazată pe competențe

Republica Moldova își direcționează politicile educaționale în aliniere cu standardele europene și internaționale, cu o accentuare asupra ameliorării calității și asigurării durabilității sistemului de învățământ. Acest angajament este clar reflectat în documentele de dezvoltare strategică ale sistemului de învățământ. Învățământul superior își asumă o misiune importantă în ceea ce privește calificarea profesională, definită în conformitate cu normele legale ca un ansamblu de competențe profesionale care permit individului să îndeplinească activități specifice în una sau mai multe ocupații. Aceste competențe sunt descrise într-un cadru standard și sunt alinate cu cerințele pieței muncii. Formarea inițială a personalului didactic se bazează pe modelul abordării prin competențe și pe ideea de dezvoltare progresivă a nivelului de competență profesională [154, p. 240].

Problema formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice a fost abordată la scară largă, la nivel internațional și național, de către o serie de autori: J. Sandberg, A. Reunier, P. Perrenoud [233], F. Frumos [70], M. Bocoș, D. Jucan [18], A. Ardelean, O. Mândruț, D. Potolea, I. Neacșu, R. B. Iucu, I. O. Pânișoara [150], F. Voiculescu [190], A. Oproiescu [132], Vl. Pâslaru, I. Achiri [137], Vl. Guțu [83], V. Goraș-Postică [76, 77], L. Saranciuc-Godea [168, 169], V. Gh. Cojocaru [44], L. Cuznețov [57], R. Dumbrăveanu, V. Cabac, Vl. Pâslaru [138] etc. Pentru înțelegerea adecvată a conceptului de competență și a modalităților prin care aceasta poate fi formată, cercetările realizate stipulează următoarele

caracteristici: *competența se afirmă într-un context profesional real, evoluează treptat, se situează într-un continuum, care evoluează de la simplu la complex, și se bazează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale și atitudinale.*

Definițiile conceptului de competență profesională variază în funcție de perspectiva și, domeniul de activitate a teoreticienilor care le-au elaborat. De cele mai multe ori, ele gravitează în jurul unor cuvinte-cheie cum ar fi: *cerință standard, performanță în serviciu, combinație de cunoștințe, abilități și comportamente/ atitudini*, dar se articulează și prin noțiuni precum *calificare, abilitate în contextul unei anumite funcții* etc., ceea ce face tratarea sa consecventă mai dificilă [152, p. 287].

În literatura de specialitate, se operează cu câteva concepte frecvente: *competență profesională, competență didactică, competență pedagogică*, care pot fi abordate și înțelese din diverse perspective ce se completează reciproc și care sunt operaționalizate prin intermediul unui set de trăsături sintetice. Aceste trăsături sunt elaborate într-un mod care include ierarhizări clasice și vizează un sistem de calități multiple, dezvoltate la nivelul politicii educației, evidențiind importanța acestora în definirea unui cadru educațional coerent. *Competența didactică* include cunoștințele de specialitate ale cadrului didactic, priceperile, deprinderile și abilitățile de a lucra cu elevii, aptitudinile pedagogice pe care le posedă, trăsăturile lui personale, dar și contextul profesional în care acestea sunt implicate. Prin *competență profesională* se înțelege capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată a ansamblului integrat, coerent, dinamic și deschis de cunoștințe, abilități (ex: abilități cognitive, acționale, relaționale) și alte achiziții (ex: valori și atitudini), specifice unei activități profesionale, în vederea rezolvării cu succes a situațiilor problemă, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate [1 p, 24]. G. Cristea definește *competența pedagogică* ca aptitudine de proiectare și realizare a activităților didactice în sens curricular, pornind de la obiective clar formulate, selectând conținuturi de bază și metodologii de predare-învățare-evaluare, adecvate în raport cu specificul clasei de elevi. Această aptitudine este adecvată, în special, în activitatea de operaționalizare a obiectivelor care solicită creativitatea profesorului [49, p. 24].

Noțiunea de competență profesională este un termen propriu pieței muncii. Angajatorii solicită angajatului deținerea competențelor profesionale necesare ocupației/ funcției, definite în fișa postului prin sarcini, atribuții, nivel de responsabilitate și, cerințe specifice [225, p. 24] .

Tabelul 1.2 Abordări conceptuale ale competenței profesionale

Sursa	Competența profesională
VI. Pâslaru	Achiziție necesară unei profesii, grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Ea nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală, dinamică, cu prelungire ulterioară, capabilă să treacă la un

	nivel superior de formare [136, p. 34].
M. Bocoș	Calitate individuală sau colectivă de a selecta, mobiliza, combina și utiliza eficient, într-un context dat, un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini. Acestea acceptă efectuarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme/ situații [16, p. 24].
Ghidul metodologic pentru tran-spunerea competențelor profesionale în rezultate ale învățării	Capacitatea confirmată de a folosi cunoștințele, abilitățile și atitudinile personale și sociale, în situații de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională și/ sau personală [225, p. 6].
Vi. Guțu	Abilitatea de se comporta într-un anum fel într-o situație pedagogică [86, p. 445].

Așadar, sintetizând esența pedagogică a definițiilor de mai sus, putem conchide că, *competența profesională* reprezintă o achiziție comportamentală (abordare psihologică a competenței), este complexă, nedesecabilă, indivizibilă și neoperațională. Structura competenței poate fi stabilită în raport cu o definiție/ o abordare sau alta a acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate și cu formele de manifestare.

A fi competent într-un domeniu profesional, subliniază cercetătoarea V. Goraș-Postică, înseamnă: a aplica cunoștințe de specialitate, a folosi deprinderi specifice, a analiza și a lua decizii, a fi creativ, a lucra cu alții ca membru al unei echipe, a comunica eficient, a te adapta la mediul de muncă specific, a face față stresului personal și profesional și situațiilor neprevăzute [39, p. 31].

Ca expresie a competenței profesionale, unii autori prezintă elementele competenței pedagogice diferite. Noțiunea de *competență pedagogică* este utilizată în prezent cu sensul de standard profesional minim, deseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât, societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient de pregătiți .

Tabelul 1. 3 Abordări conceptuale ale competenței didactice

Sursa	Competența pedagogică
D. C. Andronache	Ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini pedagogice care, interacționând dialectic la nivel sistemic și structural/ funcțional, asigură realizarea constantă și eficientă a diverselor sarcini, solicitate de caracteristicile contextului procesului de învățământ [12, p. 7].
I. Jinga	Ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia [100, p. 65].
M. Diaconu	Competența pedagogică în sens larg, reprezintă „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens

	restrâns, ea se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [66, p. 35].
--	---

Analizând abordările terminologice prezentate mai sus, conchidem că atât competența profesională, cât și competența didactică, *constituie un construct multidimensional, actualizat în continuu prin comportamente eficiente, constituit dintr-un ansamblu de cunoștințe, abilități și deprinderi profesionale specifice, însușite în mod temeinic, ce contribuie la performanță și la succesul îndeplinirii unei sarcini profesionale sau a unui rol profesional determinat*, în cazul nostru a profesiei didactice. În continuare, pe parcursul cercetării vom opera cu noțiunea de *competență profesională a cadrului didactic (CPCD)* pentru a asigura o coerență în abordarea problematicii.

Teoriile psihopedagogice moderne stabilesc linia de continuitate existentă între competența profesorului și aptitudinea pedagogică, valorificând categoriile de capacități operaționale: *capacitatea de a se raporta la realitatea educațională cu mijloacele inteligenței sale generale; capacitatea de a cunoaște și de a borda elevul simultan cu realitatea intelectuală, afectivă, emoțională, caracterială; capacitatea de a transmite o cunoaștere de tip superior, bazată pe unitatea dintre teorie și practică* [171, p. 163].

Competența profesională a cadrului didactic, după N. Silistraru, constituie dezideratul tuturor programelor de formare profesională, care este o realitate dinamică și flexibilă, însă greu de surprins și de cuantificat. Dezvoltarea cumulativă a nivelului de competență profesională este un deziderat al programelor de formare profesională inițială, iar profilul de competență a viitorului cadru didactic trebuie să cuprindă atât competențe standardizabile (măsurabile, observabile), cât și competențe nestandardizabile (cu un coeficient mare de subiectivitate) [171, p. 162].

M. Stroe demonstrează că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însușiri caracteristice, ce vizează întreaga structură de interioritate a personalității și implică, în egală măsură, planul cogniției și al creativității, planul vectorial activator, planul operațional-performanțial ca și planul interpersonal și, relational valoric. El definește competența ca pe o condiția asiguratorie pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci și intrinseci, determinativi pentru conduita umană. „Este evident faptul că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însușiri caracteristice, vizând întreaga structură de interioritate a personalității și implicând, în egală măsură, planul cogniției și creativității, planul vectorial activator, planul operațional-performanțial, planul interpersonal, relațional-valoric” [177, p. 35].

R. Dumbrăveanu, Vl. Pâslaru și V. Cabac în *Competențele pedagogilor: abordări europene* evidențiază că, competențele profesionale ale cadrelor didactice sunt combinații dinamice de abilități cognitive și metacognitive, care presupun patru caracteristici fundamentale: de a învăța să gândești; să cunoști; să simți și să acționezi în calitate de pedagog [66, p. 35].

Clasificarea competenței profesionale a cadrului didactic este prezentată de cercetătorii I. Botgros și L. Franțuzan, și aceasta include: *competența epistemologică* (de specialitate, psihopedagogică și de cultură generală), *competența managerială* (de a conduce procesul de formare/ dezvoltare a personalității elevului, atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare), *competența comunicativă* (include măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale, în funcție de caracteristicile mediului psihopedagogic), *competența de investigare* (valorificarea cercetărilor pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ, dar și realizarea diverselor investigații, cu scopul de a eficientiza activitatea educațională) [24, p. 54].

Profilul de competență al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergență dintre statut/ rol și personalitate, fiind reprezentat de macrocompetențele: competența psihopedagogică, competența de specialitate, competența socio-managerială și competența de formare continuă. În acest sens, în opinia lui V. Gh. Cojocaru „competența didactică joacă un rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare, sub forma comportamentelor educaționale și înglobează: competențe de proiectare curriculară, competențe interpersonale, competențe de management al învățării și al clasei de elevi, competențe de reflecție pedagogică și didactică, competențe de management al carierei, competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale” [46, p 10].

E. Joița prezintă, prin prisma pedagogiei competențelor, un model de formare a cadrelor didactice bazat pe trei dimensiuni: dimensiunea cognitiv-axiologică - cuprinde capacitățile biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacitățile cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale); dimensiunea motivațional-axiologică - conține capacități reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volitiv, valoric, atitudinal, al orientării în problematică; dimensiunea acțional-strategică - constituie competențe acțional-metodologice (în prognosticarea, proiectarea și, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în ghidarea elevilor, în finalizarea și reglarea acțiunilor) [102, p. 210].

Aceste structuri de competență oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitor roluri profesionale, posibil de realizat în momentul oportun [129, p. 210]. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să rezumăm faptul că „competențele derivă din rolurile-cheie ale

cadrului didactic și sunt definite în termeni care țin de contextul specific și de criteriile de performanță stabilite” [168, p. 136].

Abordările teoretice multiple ale profilului de competență a cadrului didactic sunt fundamentate pe complexitatea procesului educațional, care susțin *paradigma triadică predare–învățare–evaluare* și fac parte dintr-un câmp de interferență între procesul educațional și postul ocupațional, afectând în mod direct procesul de evaluare, în general și pe cel de evaluare formativă, în particular.

Standardul de calificare este veriga de legătură dintre cererea de competențe profesionale necesare pieței muncii, expusă în Standardul ocupațional/ de competențe și Programul de formare profesională oferit de prestatorul de servicii educaționale, care asigură obținerea rezultatelor învățării, ce duc la formarea respectivelor competențe profesionale [244].

Standardul de calificare (SC), Nivel 6 CNCRM, calificarea Pedagogia Învățământului primar, Domeniul de formare profesională Pedagogia în Învățământul primar, stabilește pentru formarea inițială a specialistului, achiziții din multiple domenii, care asigură pe de o parte o pregătire privind cunoașterea particularităților de dezvoltare și de comportament al elevilor de vârstă școlară mică, pe de altă parte, pregătirea necesară pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional, pentru această categorie de vârstă. Sistemul de competențe, solicitat de către calificarea respectivă, are la bază cunoștințele teoretice și abilitățile din domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticilor particulare (componenta psihopedagogică și cunoștințe teoretice) și abilități din domeniile care servesc drept sursă pentru conținuturile educaționale.

Capitolul III al SC detaliază trei competențe transversale, după cum urmează:

CT 1. Executarea responsabilă a sarcinilor profesionale în condiții de autonomie.

CT 2. Executarea rolurilor și activităților specifice muncii în echipă și distribuirea sarcinilor între membrii acesteia pe nivele subordonare.;

CT 3. Conștientizarea nevoii de formare cocontinuuă și utilizarea eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare, pentru dezvoltarea personală și profesională [153, p. 236].

Competențele profesionale generale sunt detaliate în competențe profesionale specifice și rezultate ale învățării, care răspund expectanțelor actuale ale societății, referitor la profilul de competență a cadrului didactic, care este orientat spre asigurarea calității procesului educațional.

Abordând strategic procesul de formare a competențelor profesionale, pornim de la structura procesului instructiv-educativ, care include componentele activității de instruire, susținând *paradigma triadică predare–învățare–evaluare*. În dinamica ei, „practic, predarea,

învățarea și evaluarea sunt procese care se află într-o relație de interdependență” tipică modelului de proiectare curriculară afirmat în didactica postmodernă (contemporană) [149, p. 145].

Interdependența dintre laturile procesului instructiv-educativ conferă fiecărei activități un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile pe care le-ar putea îndeplini oricare din ele, dacă ar fi tratată în mod distinct. Relația dintre aceste trei componente poate fi văzută ca un ciclu continuu, dat fiind faptul că, între ele nu se pot stabili granițe rigide: predarea influențează învățarea, învățarea este măsurată și reflectată prin evaluare, iar feedbackul din evaluare informează și îmbunătățește predarea. Interacțiunile și interdeterminările dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt multiple, multe forme realizându-se nu numai în modalități conștiente, ci și prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme nuanțate.

Acest lucru, grafic, ar avea următoarea configurație:

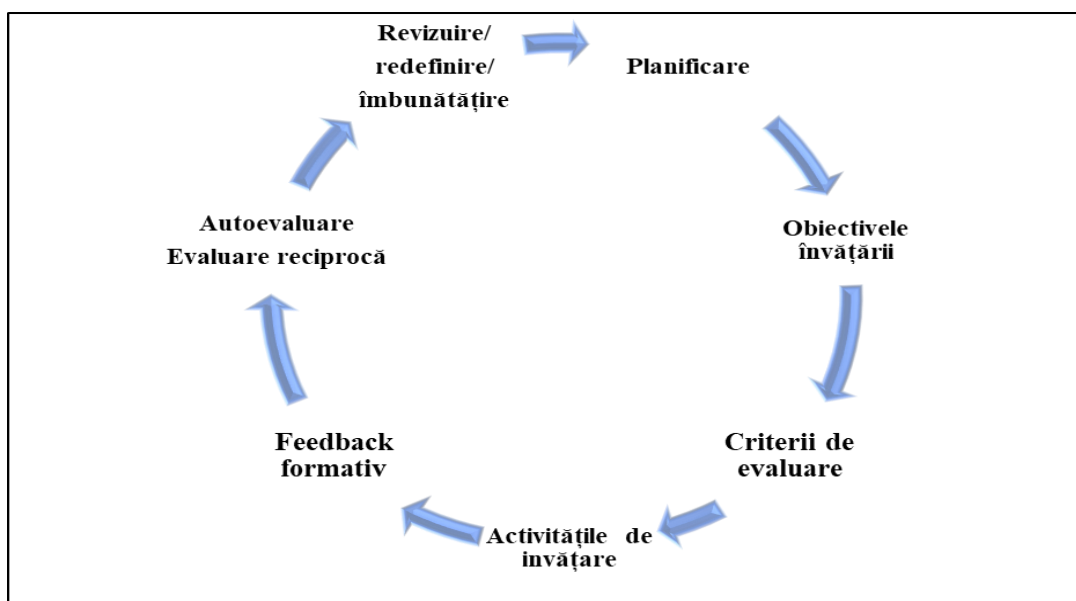


Figura 1.1 Structura procesului instructiv-educativ din perspectivă postmodernă

Este important să precizăm în contextul aprofundării cercetării noastre și faptul că *planificarea* este unul din elementele esențiale al procesului instructiv-educativ, care ajută la organizarea, structurarea și eficientizarea învățării, asigurând că aceasta se desfășoară în mod coerent, eficient și eficace pentru a atinge obiectivele educaționale. Prin definirea *obiectivelor* clare și măsurabile, planificarea asigură că ceea ce se predă este relevant și potrivit pentru dezvoltarea elevilor și include strategii utile pentru evaluarea progresului elevilor. Aceste obiective trebuie să fie specifice, măsurabile, realizabile, relevante și limitate în timp *ierarhizate după sarcinile de conținut ale instruirii* [50, p. 136]. În același timp, trebuie să fie definite *criterii de succes* clare și activități de învățare pentru fiecare obiectiv. Criteriile de succes furnizează o

bază obiectivă pentru a evalua performanța elevilor. Acestea definesc standardele sau nivelurile de realizare pe care elevii ar trebui să le atingă pentru a considera că au îndeplinit cu succes un obiectiv. Alinierea *activităților de învățare* la obiectivele educaționale și criteriile de succes este o practică esențială în planificarea și implementarea procesului de învățare. Aceasta asigură coerență și relevanță între ce se predă, cum se predă și cum se evaluează. Criteriile de succes servesc ca repere sau standarde pentru evaluarea formativă. Acestea permit cadrelor didactice să evalueze progresul elevilor în raport cu obiectivele stabilite și să identifice zonele care necesită îmbunătățiri. Prin utilizarea criteriilor de succes, cadrele didactice pot monitoriza, în mod regulat învățarea, elevilor în timp real, asigurând intervenție promptă și o ajustare a instruirii. Criteriile de succes furnizează baza pentru generarea de feedback relevant și constructiv elevilor, și contribuie la implementarea unei evaluări autentice, în care procesul de evaluare reflectă activitățile și provocările reale pe care elevii le vor întâlni în practica de zi cu zi. *Acțiunile evaluative* intervin, astfel, în termeni de sarcină de învățare, având drept obiectiv informarea educabilului și a cadrului didactic asupra gradului de stăpânire așteptat și, eventual, de a descoperi unde și de ce un elev prezintă dificultăți de învățare, având în vedere propuneri sau strategii care să-i permită progresul.

Feedbackul formativ este o un element-cheie al evaluării formative, care are scopul de a ajuta elevii să se dezvolte și să-și îmbunătățească competențele. El creează un mediu de învățare în care elevii pot experimenta, se pot implica activ și pot progresa în mod eficient, furnizează informații concrete și detaliate cu privire la performanța elevilor. Comunicarea, într-un mod constructiv și empatic, stimulează elevii să fie implicați activ în procesul lor de învățare. Aceștia sunt încurajați să experimenteze, să exploreze, să-și pună întrebări și să-și dezvolte gândirea critică. Ei sunt încurajați să reflecteze asupra propriei învățări și să identifice punctele lor tari și zonele care necesită îmbunătățire.

J. Hattie și H. Timperley prezintă patru niveluri utilizate în feedbackul formativ:

1. Feedbackul pentru sarcina de rezolvat – acest nivel se concentrează pe propriile acțiuni ale elevilor și pe modul în care au abordat o sarcină sau o activitate de învățare specifică. Aici, feedbackul se referă la ceea ce elevii au făcut sau nu au făcut și cum au gestionat sarcina.
2. Feedbackul pentru procesarea sarcinii – la acest nivel, feedbackul se extinde pentru a clarifica și a oferi informații cu privire la procesul de învățare. Se concentrează pe aspecte precum strategiile utilizate, modul de abordare a sarcinii și procesele cognitive implicate în rezolvarea problemei.

3. Feedbackul pentru auto-reglare – acest nivel are ca scop să ajute elevul să își regleze înțelegerea. Se concentrează pe îmbunătățirea conținutului, extinderea gândirii sau ajustarea abordărilor pentru a atinge niveluri mai înalte de performanță.
4. Feedbackul despre sine ca persoană – acest nivel de feedback se referă la informațiile care ghidează elevul spre îmbunătățirea generală a învățării. Este orientat spre dezvoltarea abilităților metacognitive, stimulând gândirea critică și susținând învățarea autonomă. Feedbackul la acest nivel are un impact semnificativ asupra creșterii performanțelor [125, p. 136].

Feedbackul formativ încurajează și dezvoltă abilitățile de autoevaluare ale elevilor și de evaluare a colegilor. Atunci când elevii se autoevaluează, sunt provocați să gândească critic și să analizeze în mod obiectiv propriile performanțe. Acest proces îi ajută să înțeleagă de ce au obținut anumite rezultate și ce ar putea face pentru a le îmbunătăți. Autoevaluarea este strâns legată de abilitatea de auto-reglare a învățării. Elevii învață să-și seteze obiective de învățare, să planifice strategii de atingere a acestor obiective și să monitorizeze progresul lor. Acesta îi ajută să devină mai conștienți de propriile lor progrese și de modul în care își pot îmbunătăți performanța. Evaluarea reciprocă sau *peer feedback* promovează învățarea activă și stimulează colaborarea în rândul elevilor. Evaluarea colegilor poate aduce perspective diferite și poate dezvolta abilitățile de comunicare și empatie ale acestora.

Revizuirea, redefinirea și îmbunătățirea obiectivelor în procesul instructiv-educativ sunt etape critice pentru asigurarea relevanței, eficacității și eficienței procesului de învățare. Acest proces poate fi realizat atât de către cadrul didactic, cât și de către elevi și poate avea loc pe parcursul întregului ciclu de învățare. În același timp, această etapă nu asigură finalul ciclului, dar constituie premise pentru proiectarea activităților ulterioare.

Așadar, evaluarea depășește statutul de etapă finală a procesului instructiv-educativ, devenind *formativă*, care valorizează și sprijină învățarea și progresul învățării prin reglarea imediată și interactivă, prin evidențierea aspectelor pozitive ale procesului de învățare și prin sprijinirea învățării formative. Fiind parte integrantă a procesului de predare - învățare, evaluarea formativă *reglează condițiile învățării* și se înserează coerent de la începutul până la sfârșitul secvenței de predare-învățare, asigurând adaptări și ameliorări pe parcursul întregului proces.

Abordarea postmodernă a didacticii subliniază necesitatea dezvoltării la cadrul didactic, la etapa pregătirii inițiale, a unui set de competențe care să asigure caracterul formativ al procesului instructiv-educativ. Fără a diminua importanța competențelor profesionale ale cadrului didactic în ansamblu, ne vom referi, în continuare, la *competența de evaluare formativă*, aceasta reprezentând domeniul nostru de interes și vizează măiestria și arta profesorului de a

aprecia situația educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale. Analizând literatura de specialitate, observăm, de-a lungul timpului, diverse interpretări ale competenței de evaluare, fără a se valorifica competența de evaluare formativă.

În *Modelul structural de formare inițială a cadrelor didactice CBTE* (formarea cadrelor didactice centrată pe competențe), competența de evaluare este parte componentă a competenței de a produce modificări măsurabile asupra elevilor, prin indicatorul care vizează efectele măsurabile, care se constituie din criteriu de evaluare, în urma relațiilor pedagogice [158, p. 257].

I. Jinga descrie *competența psihopedagogică*, care este rezultată a cinci capacități, printre care: capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selectarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.), la fel ca și capacitatea de a *evalua obiectiv* programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și a șanselor lor de reușită [99, p. 87].

În anul 2000, Cadrul internațional al competențelor cadrelor didactice stipula, în lista competențelor, competența de evaluare și de monitorizare a rezultatelor performanței, care vizează capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare, precum și de oferire a feedbackului pozitiv și constructiv [211, p. 2].

Astfel, N. Mitrofan detaliază următoarele competențe pedagogice:

- competența euristică (nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă);
- competența de comunicare și empatică (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii, de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului – calea verbală și nonverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate – și stăpânirea de către profesor a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles);
- competența epistemică (repertoriul de cunoștințe în domeniul cunoașterii profesat, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor);
- competența teleologică (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice, care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogice, rațional gândite și operaționalizate);
- competența instrumentală și de conducere (de cunoaștere a unor limbi străine și de utilizare a ansamblului de metode și de mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvată scopurilor urmărite);

- competența operațională (capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe, dar nu de a o modifica sau crea);
- competența decizională (alegerea între cel puțin două variante de acțiune, în funcție de valoarea sau de utilitatea mai mare pe care o au în a afecta comportamentul elevilor);
- competența de evaluare, în viziunea autorului, se axează pe operația de măsurare corectă a rezultatelor învățării atât din perspectiva cadrului didactic, cât și din perspectiva elev-elev [172, p. 182].

Cercetătorii I. Negură, L. Papuc și Vl. Pâslaru prezintă următoarele competențe pentru profesia de cadru didactic, care, după noi, cuprind esențialul profilului profesional:

- Competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social.
- Competențe pentru profesia de cadru didactic.
- Competențe de specialitate.
- Competențe psihopedagogice și metodice.
- Competențe psihorelaționale [128, p. 12].

Distincțiile dintre aceste categorii de competență nu sunt distinse tranșant, ele interacționează în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul de învățământ. De asemenea, între planul teoretic, operațional și creator delimitările sunt relative, acestea manifestându-se în conexiuni diverse, în diferite momente ale formării profesionale inițiale și continue și în diverse situații educaționale.

G. Cristea avansează opinia conform căreia *competența pedagogică* implică aptitudinea de proiectare și realizare a activităților didactice în sens curricular, pornind de la obiective clar formulate, selectând conținuturi de bază și metodologii de predare-învățare-evaluare adecvate, în raport cu specificul clasei de elevi, această aptitudine este probată mai ales în activitatea de operaționalizare a obiectivelor care solicită creativitatea profesorului [51, p. 166].

În SUA, Comisia de Standarde pentru Competențele de evaluative a cadrelor didactice a identificat un număr de șapte competențe/ standarde care se reflectă prin următorii indicatori: alegerea adecvată a metodelor de evaluare; elaborarea metodelor și a probelor de evaluare; administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării obținute prin instrumentele dezvoltării de profil sau utilizând teste elaborate extern; utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adaptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii; dezvoltarea și aplicarea procedurilor de notare a elevilor; comunicarea rezultatelor evaluării, având în vedere diferite categorii de audiență: elevi, părinți,

administrație, comunitate; cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile nonetice, ilegale sau efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare [153, p. 348].

Observăm că, cu excepția ultimei competențe, care indică mai mult obligativitatea respectării unui cod deontologic/ etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor instrumentelor de evaluare.

L. Antonesei este de părerea că educatorul poate *deveni un model* numai dacă suntem dispuși să evidențiem că, profesia sa presupune manifestarea autentică a unui set de *cinci tipuri de competențe (competența culturală, competența psihopedagogică, competența psihoafectivă și de comunicare, competența morală și competența managerială)*, indicatori ai competenței evaluative, atribuite competenței psihopedagogice.

Cadrul European al calificărilor pentru învățământul superior, în baza Principiilor comune europene pentru formarea competențelor și calificarea cadrelor didactice, propune ca indicator al competenței profesionale - capacitatea de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional. Acest indicator, capacitatea evaluativă cuprinde, fie și în termeni mai generali, aspecte ce țin de planificare și realizare a actului evaluativ propriu-zis [Cf. 211].

Documentele Comisiei Europene *Supporting the teaching Professions for better learning outcomes* specifică faptul că, cadrul didactic are nevoie de tot mai multe competențe de evaluare și de implementare a materialelor de învățare dintr-o gamă mai largă de surse, precum și de atitudini critice bazate pe dovezi, care să le permită să răspundă la interpretările elevilor, cu scopul de a adapta propriile practici de predare-învățare, în conformitate cu particularitățile elevilor. În opinia noastră, această ipoteză vizează direct competența de evaluare a cadrului didactic, care trebuie să poată să realizeze un feedback constructiv, în vederea stimulării și motivării pentru învățare a elevilor.

V Primerov evidențiază capacitatea de elaborare și aplicare în practica educațională a modalităților oportune de măsurare a succesului școlar cu funcția de instruire, dezvoltare, motivare, stimulare și de corecție, și o identifică ca indicator al competenței cvalimetrice, ultima la rândul ei, fiind legată de măsurarea și cuantificare calității [204. p. 15].

În acest context, competența evaluativă vizează condițiile de proiectare și de realizare a actului evaluativ, care trebuie să fie conforme atât cu principiile educației incluzive, cât și cu principiile generale ale evaluării rezultatelor școlare (*centrarea pe personalitatea celui educat, caracterului pozitiv al evaluării, obiectivitate, flexibilitate, transparență* etc.), dar, mai ales, să respecte cerințele unei instruiți și evaluării autentice. Și, în viziune incluzivă, evaluarea pedagogică trebuie înțeleasă ca *un proces complex, continuu de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a datelor*, privind rezultatele procesului de predare-învățare. În literatura rusă, J.

Ahmadieva descrie competența de evaluare ca activitatea de evaluare și disponibilitatea de a utiliza metode raționale de evaluare [200, p. 249].

În viziunea profesorului Vl. Guțu, competențele de predare-învățare-evaluare reprezintă o categorie aparte, cu indicatori pe diferite dimensiuni *cunoaștere/ înțelegere-proiectare/ elaborare-aplicare/ realizare-evaluare/ monitorizare-formare continuă*. În acest context, indicatorii care detaliază competența vizează: aplicarea aplicarea diferitelor tehnici de evaluare în raport cu diferite aspecte de predare-învățare; aplicarea metodelor eficiente de evaluare a rezultatelor școlare; realizarea evaluării centrate pe competențe; aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate; evaluarea/ autoevaluarea lecției/ lecțiilor în cadrul unității de învățare; stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectarea didactică ulterioară [86, p. 452].

Structural, competența de evaluare, stipulată în Standardul de calificare, o putem prezenta astfel:

Tabelul 1.4 Competența de evaluare a cadrului didactic. Standardul de calificare PÎP [244]

Competențe transversale	Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Rezultatele învățării cunoștințe abilități	Nivel minim de recunoaștere/ evaluare
CT 1.1 - Asumarea responsabilității pentru activitatea educațională realizată, promovarea politicilor educaționale și a cadrului valoric. - 1.2.Realizarea managementului educațional în conformitate cu prevederile normative. 1.6.Estimarea și corectarea activității educaționale în raport cu schimbarea finalităților și contextului educațional. CT 2.1 - Realizarea activităților educaționale cu aplicarea principiilor și normelor de deontologie profesională.; CT 3.4. - Respectarea principiilor	- Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine, spirit critic și responsabilitate. - Evaluarea procesului educațional, prin raportarea la cadrul normativ și metodologic aprobat, în vederea luării unor decizii de	CPS 1. Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, în învățământul primar. CPS 6. Evaluarea procesului educațional, realizat cu elevii de vârstă mică, prin aplicarea metodologiei specifice de evaluare în învățământul primar.	- Cadrul legislativ-normativ în domeniul educației; - Analiza critică a documentelor de politici în domeniul educațional. - Utilizarea documentelor normativ-reglatorii, privind evaluarea în învățământul primar. - Integrarea componentei evaluare în proiectele de lungă și de scurtă durată.; - Realizarea diverselor tipuri de evaluare, cu	- Utilizează prevederile actelor normative, de politici educaționale, curriculumul național și curriculumul pentru învățământul primar în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului didactic. - Realizează activități de evaluare în corespundere cu metodologia aprobată pentru învățământul primar.

de bază ale eticii și deontologiei pedagogice în cadrul activității educaționale.	eficientizare.		accent pe evaluarea formativă. - Asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferire de feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale.	
---	----------------	--	---	--

Standardul de calificare Pedagogia Învățământului primar abordează structura competenței de evaluare la general, axându-se pe actul de evaluare în deplinătatea complexității sale, în conformitate cu prevederile actelor normative ale învățământului primar, care pun accentul atât pe evaluare rezultatelor învățării (evaluarea finală), precum și pe evaluarea învățării în general (evaluarea curentă/ de progres/ formativă).

Din perspectiva evaluării formative, CNC stipulează ca rezultate ale învățării: *realizarea diverselor tipuri de evaluare, cu accent pe evaluarea formativă și asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferirea unui feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale* [Cf. 212].

Analizând cele cinci domenii de competență, specificate în *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriatele educaționale., identificăm că, competența de evaluare este atribuită domeniului de competență 1. *Proiectarea didactică* și domeniului de competență 3. *Procesul educațional* [213, p. 8].

Indicatorii care detaliază aceste domenii de competență vizează proiectarea demersului evaluativ și a rezultatelor școlare și evaluarea/ oferirea conexiunii inverse, în vederea sporirii performanțelor elevilor. Acești indicatori sunt măsurati prin intermediul a o serie de descriptori, ce reprezintă o descriere a unor operații, specifice unui aspect concret. Pentru fiecare dintre indicatorii circumscriși standardelor se propune un set de descriptori, specificați pe niveluri de performanță: *de bază, avansat și performant*.

Tabelul 1.5 Indicatorii competenței de evaluare a CD [213, p. 8]

Indicator 1.2. <i>Cadrul didactic proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare</i>	Indicator 3.5. <i>Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor</i>
--	---

1.2.1 Proiectează evaluarea rezultatelor școlare în proiectarea de lungă și de scurtă durată.	3.5.1 Diversifică metodele și instrumentele de evaluare inițială, formativă și sumativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor.
1.2.2 Elaborează obiectivele de evaluare, probele de evaluare respectând particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, în baza curriculumului disciplinar.	3.5.2. Asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/ elevilor.
1.2.3 Proiectează evaluarea didactică, cu indicarea criteriilor, strategiilor și instrumentelor necesare.	3.5.3. Asigură corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării.
1.2.4. Proiectează diferite forme și strategii de evaluare reciprocă și de autoevaluare.	3.5.4. Analizează continuu performanțele subiectului, urmărindu-i progresul educațional.
	3.5.5. Oferă sistematic conexiuni, despre rezultatele școlare, subiecților abilitați.
	3.5.6. Aplică standardele de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu documentele reglatoare.

Structura competenței de evaluare detaliată atât în CNC, precum și în *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, ne permite să elaborăm o definiție proprie cu caracter sintetic a acesteia, pornind de la indicatorii ei: *Competența de evaluare reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a proiecta evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare, de a gestiona eficient situațiile de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, precum și de a oferi conexiuni inverse, în vederea sporirii performanțelor subiecților supuși procesului evaluativ.*

Astfel spus, competența evaluativă a cadrului didactic îi permite acestuia să abordeze evaluarea didactică ca act operațional complex, integrat organic în procesul de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, care evidențiază valoarea acestora, la un moment dat – în mod *curent, periodic și final* – oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

În funcție de momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic, evaluării îi sunt specifice următoarele acțiuni specifice:

Tabelul 1.6 Acțiunile specifice evaluării în funcție de momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic [Apud. 5, 14, 42, 85, 180, 185]

Evaluarea inițială	Evaluarea curentă	Evaluarea finală
- Se realizează la debutul unui curs, subiect, ciclu de învățământ. - Stabilește nivelul de dezvoltarea a	- Este integrată în proces ca dimensiune cauzală și metodologică. - Evaluează procesul învățării, care duce la produsul învățării. - Permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția lor și	- Evaluează produsul activității elevului. - Permite aprecieri cu privire la prestația profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de

<p>sistemului cognitiv al elevilor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se raportează la finalitățile curriculare însușite anterior, determinate ca pre-achiziții necesare pentru succesul elevilor, în noul parcurs de învățare. - Identifică condițiile în care elevii pot să se pregătească și să se integreze optimal în activitatea de învățare, în programul de instruire care urmează. 	<p>înainte de declanșarea unui proces cumulativ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul. - Este orientată spre ajutorul pedagogic imediat. - Contribuie la ameliorarea învățării, prin furnizarea unor indicatori de reușită și eșec, identificând cauzele deficiențelor și sporind motivația pentru învățare. - Oferă posibilitatea tratării diferențiate. - Dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi. - Reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării - Sesizează punctele critice în învățare. - Triază informația, cu privire la lacunele și obstacole, în învățare. - Permite modelarea și adaptarea predării prin reglări imediate și interactive. 	<p>studii;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferă o recunoaștere socială a meritelor. - Vizează realizarea unui bilanț al achizițiilor școlare raportate la obiectivele formării. - Estimează nivelul de dezvoltare a competențelor prin interpretarea performanțelor elevilor la probele de evaluare terminale. - Măsoară capacitatea elevilor de a aplica cunoștințele și abilitățile dobândite la finalul unei unități(de curs, ciclu, etc). - Oferă rezultate consistente și exacte, atunci când este utilizată în contexte relevante.
--	--	---

Rolul cadrului didactic în contextul evaluării elevilor este complex și semnificativ. Responsabilitățile specifice variază în funcție de tipul de evaluare, dar toate contribuie la optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare și la asigurarea unui cadru didactic de calitate.

Tabelul 1.7 Acțiunile/ responsabilitățile cadrului didactic în cadrul procesului de evaluare

[Cf. 5, 10, 13, 14]

Evaluarea inițială	Evaluarea curentă	Evaluarea finală
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborează, aplică și examinează detaliat rezultatele testului predictiv elaborat. - Interpretează și valorifică rezultatele evaluării inițiale pentru proiectarea activității de predare-învățare. - Stabilește programe compensatorii. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crează și elaborează situații de evaluare, pentru evaluarea procesului de învățare. - Monitorizează progresul individual al elevilor. - Caracterizează nivelul de performanță atins de elev. - Analizează continuu performanțele subiectului, urmărindu-i progresul educațional. - Modelează și adaptează predarea prin reglări imediate și interactive. - Sprijină elevii în revizuirea și perfecționarea strategiilor de învățare utilizate. - Interpretează și valorifică rezultatele evaluării formative pentru optimizarea învățării. - Asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplică strategii de evaluare pentru a identifica rezultatele învățării. - Identifică funcționalitatea strategiilor aplicate. - Compară performanțele manifestate de fiecare elev, cu performanțele așteptate. - Oferă feedback sumativ.

	autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/ elevilor. - Realizează un feedback formativ imediat.	
--	--	--

Implicarea elevului atât ca subiect, cât și ca obiect, în cadrul acțiunilor evaluative, este fundamentală pentru a asigura un proces de evaluare calitativ și relevant. Această implicare nu numai că valorifică perspectiva și contribuția elevului la procesul evaluativ, dar aduce și numeroase beneficii atât pentru elev, cât și pentru întregul proces de învățare. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să evidențiem următoarele beneficii:

- Responsabilizare și implicare activă: atunci când elevul este implicat atât ca subiect, cât și ca obiect al evaluării el devine mai responsabil pentru propria sa învățare și se implică activ în procesul de autoevaluare și auto-reglare.
- Îmbunătățirea învățării: implicarea activă a elevului în evaluare îi permite să-și înțeleagă mai bine progresul și să identifice punctele forte și slabe. Această conștientizare îl ajută să-și îmbunătățească performanța și să-și atingă mai bine obiectivele de învățare.
- Ghidare și feedback personalizat: Elevul beneficiază de feedback și ghidare personalizată, adaptată la nevoile și provocările sale individuale. Acest lucru îl ajută să corecteze greșelile și să își îmbunătățească abilitățile într-un mod eficient.
- Dezvoltarea abilităților de gândire critică și auto-reflecție: prin implicarea în evaluare, elevul are ocazia să dezvolte abilități precum gândirea critică și auto-reflecția. Aceste abilități sunt esențiale pentru înțelegerea profundă a materiei și pentru dezvoltarea continuă a cunoștințelor și competențelor.
- Creșterea motivației și încrederea în sine: fiind recunoscut și implicat în procesul evaluativ, elevul se simte mai motivat și mai încrezător în propriile capacități. Acest lucru poate duce la o creștere a încrederii în sine și a dorinței de a se angaja în învățare pe termen lung.

Astfel, promovarea implicării active a elevului în evaluare este esențială pentru a asigura un proces de învățare autentic și eficient. Prin valorificarea rolului elevului ca subiect și ca obiect al evaluării, putem crea un mediu propice pentru dezvoltarea sa holistică și pentru atingerea succesului în învățare.

Toate cele trei tipuri de evaluare au o valoare formativă importantă, oferind informații utile pentru optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare. Utilizarea strategică a fiecărui tip de evaluare, în funcție de specificul contextului educațional, permite o abordare holistică a evaluării formative și contribuie la maximizarea potențialului fiecărui elev.

Tabelul 1.8 Valoarea formativă a rezultatelor evaluării

Evaluarea inițială	Evaluarea curentă	Evaluarea finală
<ul style="list-style-type: none"> - Cunoașterea nivelului de realizare a învățării prealabile și a nivelului cognitiv inițial. - Cunoașterea pregătirii anterioare a elevilor și a nevoilor de învățare. - Identificarea premiselor favorabile unei noi învățări. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compararea performanței elevului cu un prag de reușită prestabilit. - Remedierea lacunelor în învățare. - Diferențierea și individualizarea predării și învățării. - Sugerează proceduri de corecție sau remediere imediată. - Contribuie la formarea unei imagini de sine cât mai corecte, - Ajută elevii să-și formeze un stil de învățare propriu. - Stimulează elevii în a-și ameliora rezultatele învățării. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorificarea integrală a resurselor de care dispun elevii. - Informațiile din evaluările sumative pot fi utilizate în mod formativ în ghidarea eforturilor și activităților în cursurile ulterioare.

Competența de evaluare poate fi interpretată ca *premisă a eficacității profesionale a cadrelor didactice*, aceasta asigurând eficientizarea procesului de evaluare în sinergia acțiunilor de predare-învățare-evaluare, subliniind aspectul formativ al acestuia.

Evaluarea didactică postmodernă se concentrează pe aspectul formativ, accentuând importanța și susținerea procesului de învățare și a progresului acesteia. Evaluarea se realizează printr-o ajustare promptă și interactivă de către cadrul didactic, care pune în evidență, înainte de toate, elementele pozitive ale procesului educațional și susține dezvoltarea învățării formative. După cum specifică M. Bocoș, evaluarea formativă este posibilă numai în condițiile predării formative, care să asigure învățarea formativă, autogeneratoare de noi strategii, abordări, tehnici, motivații etc. [16, p. 266]. Așadar, evaluarea formativă este parte integrantă a procesului de predare – învățare, ea ținând să regleze condițiile acestuia, mai exact condițiile învățării, fiind un proces care se inserează coerent în procesul educațional, de la începutul până la sfârșitul secvenței de predare – învățare, permițând adaptări și ameliorări de-a lungul întregii sale desfășurări. Aceste abordări ne permit să justificăm dezvoltarea competenței de evaluare formativă, care *reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a asigura corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării formative prin proiectarea, selectarea și reconceptualizarea metodelor și instrumentele de evaluare formativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de învățare, precum și gestionarea eficientă a situațiilor de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, feedbackul prompt și*

constructiv, ajustând instrucțiunile în funcție de rezultate și implicarea elevului în procesul de evaluare.

1.3. Competența de evaluare formativă a cadrului didactic - indicator în asigurarea calității procesului instructiv-educativ

Evaluarea didactică, în calitatea sa de demers continuu integrat procesului de predare învățare, asigură caracterul unitar și sistemic al acțiunii educaționale, dat fiind faptul că orice proces, acțiune sau secvență educațională presupune coeziunea acestor trei funcții și componente ale procesului de învățământ.

Sferele principale de activitate care se disting în cadrul procesului de învățământ sunt: cea a cadrului didactic și cea a elevului, având ca punct de inflexiune performanțele obiectivate ale elevului. Punctul de maximă concentrației informațională, pentru desfășurarea celor doi actori ai binomului educațional, este reprezentat de zona performanțelor obiectivate sau efective.

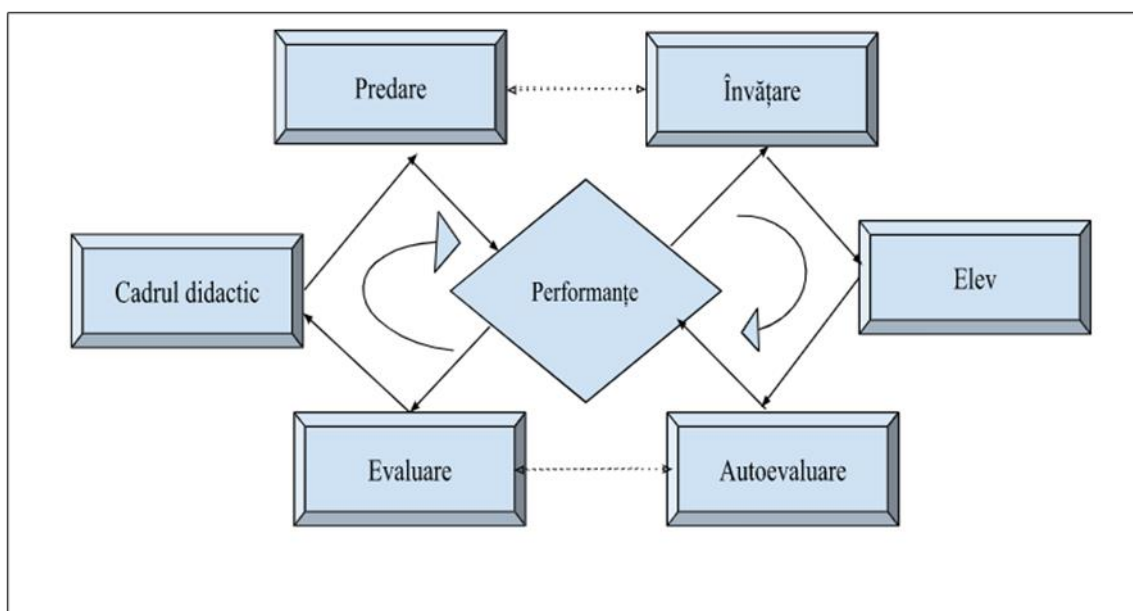


Figura 1.2 Componentele procesului de învățământ (după A.Stan) [6, p. 240]

Analizând această figură, remarcăm evidențierea rolului cadrului de didactic și al elevului în procesul de predare-învățare-evaluare. Elevul desfășoară o activitate de învățare care se concretizează la nivelul performanțelor pe care le supune propriului demers autoevaluativ. Evaluarea didactică, în acest caz continuă, solicitându-se, în acest caz a fi una *formativă*, totodată și constată nivelul performanțelor obiectivate, iar cadrul didactic își restructurează sau își menține modul de predare, monitorizând, în continuu, prestația efectivă a elevilor. Nivelul performanțelor este monitorizat prin intermediul autoevaluării didactice și de către elev, care în funcție de constatările înregistrate aduce modificări activității sale de învățare. Demersul

autoevaluativ al elevului este ghidat, de cele mai multe ori, nu numai de nivelul performanțelor obiectivate, ci și de cele potențiale.

Autoevaluarea, în opinia cercetătoarei O. Dandara, este o parte integrantă a procesului educațional, un subsistem al sistemului de evaluare. Autoarea își fundamentează opinia pe rolul autoevaluării în cadrul acțiunii educaționale, ca și conexiune inversă internă. Încadrată în aceleași limite definatorii ale conceptului de evaluare, autoevaluarea are un anumit grad de autonomie, deoarece se realizează datorită unor mecanisme, dar și prin intermediul unor tehnici specifice, realizând un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Elevul acționează în funcție de scopul sau de proiectul pe care și-l propune să-l realizeze și nivelul de aspirație, pe care dorește să-l atingă [60, p. 7].

M. Bocoș conceptualizează actul evaluativ drept un parteneriat între student, în rolul de evaluat, și profesor, în rolul de evaluator. Această colaborare se desfășoară în beneficiul tuturor participanților la procesul educațional, inclusiv în faza de evaluare, fiind fundamentată pe un efort comun ce stimulează și optimizează învățarea. În contextul evaluării școlare, ca și în alte forme de evaluare, este esențial să dispunem de criterii obiective de judecată. Colectarea simplă de date despre performanța elevului nu constituie în sine o evaluare; este imperativ să se formuleze o judecată de valoare, conform unei scale de valori, fie ea explicită sau implicită. Evaluarea formativă reconfigurează acțiunea evaluativă, transformând-o dintr-un proces predominant descriptiv într-unul diagnostic, care susține învățarea. Astfel, evaluarea devine nu doar un complement al activității didactice, ci un element integrant și esențial al acesteia. [17, p. 226].

Astfel, A. Oproescu accentuează despre necesitatea dezvoltării culturii evaluative a cadrului didactic, care, desemnează o *concepție sistemică și generalizată asupra evaluării pedagogice*, ce asigură realizarea funcțiilor evaluării școlare prin: *calitatea procesului de evaluare a rezultatelor școlare, interpretată la nivelul valorizării principiilor evaluării pedagogice, a indicatorilor culturii evaluării și a criteriilor evaluării obiective de natură pedagogică, docimologică și sociologică, aplicarea cărora permite proiectarea strategiilor moderne de evaluare și anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective și calitatea produselor evaluării școlare, în termeni de valori, definite din perspectiva cadrului didactic și a elevilor* [132, p. 12].

În ultimul deceniu, la nivel global, teoria și practica evaluării rezultatelor școlare au cunoscut o dezvoltare accentuată în plan conceptual, metodologic și strategic, fenomen dictat de noile orientări în educație și de tendințele modernizării procesului de evaluare, inclusiv a rezultatelor școlare. Acestea din urmă se manifestă sub următoarele aspecte:

- centrarea demersului evaluativ pe măsurarea și aprecierea achizițiilor finale ale elevilor;
- schimbarea de accent de pe evaluarea standardizată pe cea formativă;
- diversificarea metodelor și a instrumentelor de evaluare și aplicarea procedurilor de evaluare autentică;
- corelarea tuturor tipurilor de evaluare pedagogică în vederea asigurării unei evaluări complexe a rezultatelor învățării [91, p. 9].

Principalii indicatori pedagogici, în baza cărora se poate asigura controlul asupra calității procesului de învățământ, sunt acțiunile specifice evaluării didactice de măsurare–apreciere–luare de decizie, având ca reper un ansamblu de criterii specifice domeniului, care constată eficiența procesului de învățământ, eficiența școlară și relevanța socială a rezultatelor învățării.

Astfel, reconceptualizarea evaluării la treapta primară din perspectiva formării de competențe presupune:

- extinderea evaluării de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiilor purtătoare de succes, evaluarea elevilor dar și a obiectivelor, a conținutului, metodelor, situației de învățare și a evaluării însăși;
- luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive și a altor indicatori, precum: personalitatea și atitudinea elevului, aplicarea în practică a celor învățate, diversificarea tehnicilor de evaluare formativă și adecvarea acestora la situații concrete;
- deschiderea evaluării spre viață: formularea sarcinilor de învățare cu conținuturi aferente situațiilor reale, disponibilități de integrare socială, comunicarea activă profesor–elev;
- centrarea evaluării pe aspecte pozitive, motivaționale și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare: prin autoevaluare [223, p. 137].

Codul Educației al Republicii Moldova, *articolul 16. Evaluarea și scara de notare* stipulează că scopul evaluării este de a orienta și de a optimiza învățarea, iar în învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori [216].

Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar, ordinul MECC nr. 70 din 30.01.2020, stipulează că evaluarea rezultatelor învățării este definită ca „o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și de interpretare contextuală a acestora, în vederea adoptării unor decizii semnificative, conform finalităților educaționale și scopului acțiunii de evaluare” Ritmicitatea aplicării evaluării este stabilită în

conformitate cu numărul de ore, specificul disciplinei și a reperelor metodologice de organizare a procesului educațional, aprobate de către ministerul de resort [237].

Curriculumul național. Învățământul primar stipulează că, în clasele I-IV, se acordă prioritate dimensiunii formative a aprecierii rezultatelor școlare. Astfel, școlarului mic i se oferă șanse sporite pentru succes în contextul individual al formării [56, p. 205].

Același document menționează că strategia de evaluare formativă, se diferențiază prin:

- *evaluarea formativă în etape* este una instrumentală, raportată la câteva unități de competențe; evaluările formative în etape trebuie să asigure „pregătirea” evaluării sumative la finele parcursului de învățare respectiv;
- *evaluarea formativă punctuală* este una instrumentală, raportată la o unitate de competență;
- *evaluarea formativă interactivă* este una non-instrumentală, cu un feedback emoțional, de conținut, de activitate, de atitudine, raportat la obiectivele lecției [56, p. 205].

În contextul Codului Educației al Republicii Moldova, ECD este abordată ca un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare și de valorificare a particularităților individuale de învățare ale copilului, în vederea sporirii performanțelor lui individuale. Astfel, ECD reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării, prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor. Evaluarea criterială prin descriptori se înscrie în paradigma evaluării formative, de aceea în clasele I-IV se acordă prioritate dimensiunii formative a aprecierii rezultatelor școlare. Astfel, școlarului mic i se asigură condiții favorabile pentru edificarea comportamentului performanțial de succes, într-un ritm confortabil și în contextul individual al formării personalității. Efectele urmărite vizează menținerea sănătății psihofiziologice a școlarii mici, formarea motivației intrinseci, dezvoltarea respectului de sine, în baza educării capacităților de autoevaluare, favorizarea competențelor interpersonale în contextul evaluării reciproce, sprijinirea competențelor de învățare, dinamizarea autonomiei învățării și a autoeducației [115, 116, 117, 120, 121, 248, 249].

Procesul de evaluare în cadrul educativ se caracterizează printr-o adaptabilitate în cadrul procesului de instruire și educație, având o natură procedurală și incluzând o varietate de operații interconectate. În funcție de abordarea teoretică adoptată și de aspectele considerate esențiale, C. Cucuș (2008) identifică etapele esențiale ale evaluării didactice ca fiind măsurarea, evaluarea și luarea deciziilor. D. Ungureanu (2001) subliniază importanța verificării, orientării și măsurării, în timp ce M. Bocoș (2017) evidențiază aprecierea, verificarea, măsurarea și notarea ca operații cheie în procesul de evaluare. Cercetătorul A. Stan propune un model secvențial, structurat pe

patru niveluri intercorelate: *verificare, măsurare, semnificare și argumentare*, ceea ce reprezintă o detaliere și o completare a operațiilor cunoscute la nivel de teorie a evaluării (Figura 1.3).

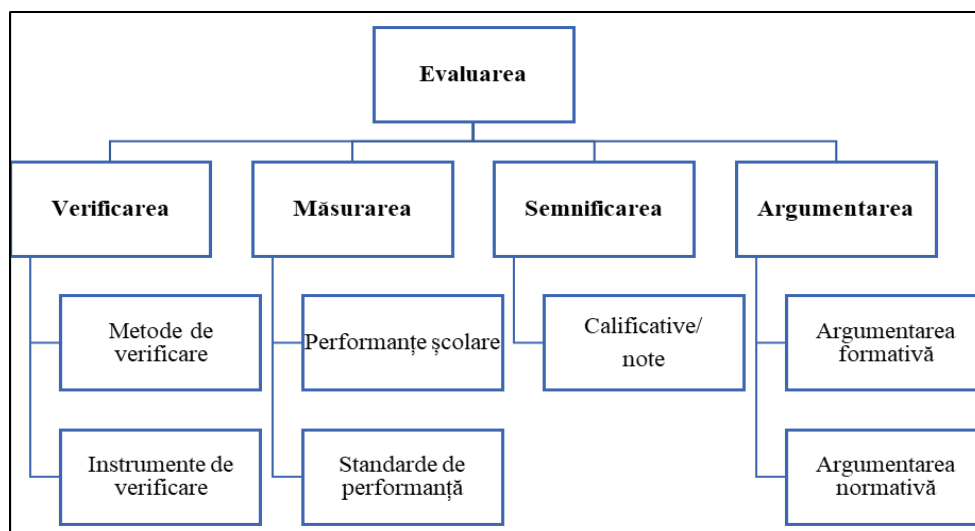


Figura 1.3 Modelul secvențial al evaluării [6, p. 240].

Prima operație propusă de A. Stan se referă la *verificare*. Verificarea este ansamblul modalităților efective de culegere a informațiilor, cu referire la nivelul rezultatelor școlare de ordin performanțial al elevilor. Raportată la evaluarea formativă realizată în clasele primare, etapa *verificării* condiționează utilizarea, pe parcursul procesului de instruire, a oricăror tehnici docimologice cunoscute, rezultatele obținute oferindu-i informația necesară pentru reglarea imediată a predării. Reglarea imediată realizează ameliorarea continuă a evaluării formative, astfel operându-se remediile necesare în caz de probleme și dificultăți.

Pentru ca evaluarea școlară să devină mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral, se solicită imperios diversificarea metodologiei, dispozitivelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare. Ansamblul metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare stabilite de evaluator pentru a colecta, a prelucra, a interpreta, a prezenta și a valorifica informația evaluativă, referitoare la procesul și produsul învățării reprezintă *dispozitivul de evaluare*. După cum afirmă I. Neacșu, D. Potolea și M. Manolescu dispozitivul de evaluare conturează: *circumstanțele* (împrejurările) și momentele sau etapele când se realizează acțiunea evaluativă, *natura informației* ce trebuie culeasă și *instrumentele* cu ajutorul cărora se va realiza această activitate [148, p. 240].

Calitatea acțiunii evaluative este asigurată dacă este definit tipul de intervenție, sunt selectate metodele și instrumentele de evaluare, sunt determinate momentele când se face evaluarea și sunt stabilite modalitățile de valorificare a rezultatelor, obținute în urma acestui proces.

Dispozitivul de evaluare pertinent și calitativ realizează următoarele funcții de bază:

- articulează modalitățile stabilite pentru selectarea informației;
- prevede/ stabilește nivelurile și tipurile de „confruntare“ dintre obiectul de evaluat și referent și se axează pe următoarele criterii care stau la baza organizării unui tablou general al metodelor și instrumentelor de evaluare:
- *Criteriu temporal*, în funcție de care putem distinge mai multe momente/ etape potrivite pentru a culege informațiile, pe care ulterior evaluatorul le poate supune analizei și interpretării.
- *Criteriul domeniului comportamental*, în funcție de care putem diferenția și identifica instrumente specifice domeniului cognitiv, domeniului afectiv sau psihomotor.
- *Criteriul „strategii/ tipuri de evaluare“*, în funcție de care distingem instrumente ale căror tipuri și caracteristici sunt determinate de: evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă [180, p. 47].

Deplasarea accentului de pe evaluarea produselor pe evaluarea proceselor cognitive ale elevului, dezvoltate în timpul activității de învățare, solicită extinderea gamei metodelor și instrumentelor de evaluare utilizate de către cadrul didactic la clasă. Așadar, literatura de specialitate și practica educațională insistă pe complementaritatea metodelor și a instrumentelor tradiționale și moderne, astfel încât, să fie valorificat aspectul creativității, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individului, a culturii generale, formarea de abilități, atitudini, competențe, priceperi și deprinderi necesare integrării sociale a acestuia.

Indiferent de tipul metodelor și instrumentelor de evaluare utilizate, construcția și elaborarea probelor de evaluare vizează mai multe etape:

- Descrierea competenței specifice admite o concretizare a unităților de conținut asupra căruia va fi aplicată proba și permit să se decidă asupra obiectivelor de evaluare.
- Competențele specifice au o construcție care urmărește cunoașterea, aplicarea și integrarea, indicatorul fiind un comportament care evaluează prezența unei competențe.
- Obiectivele de evaluare descriu opțiunea sau expectanța ce trebuie să demonstreze ce știe sau ce poate face elevul, în cadrul unei situații de evaluare concrete.
- Fiecare obiectiv de evaluare poate fi testat printr-un spectru larg de probe: orale, scrise, practice.

Proiectarea și realizarea probei de evaluare trebuie să țină cont de *relevanță, validitate, fidelitate și obiectivitate*. Măsura în care evaluarea didactică, prin conținutul și modul său de

realizare, este capabilă să ofere elevului și cadrului didactic un plus informațional necesar, cu privire la nivelul de pregătire atins și la nivelul și posibilitatea de optimizare a procesului instructiv educativ în ansamblul său, asigură relevanța docimologică a evaluării. Validitatea oricărui instrument de măsură este expresia concordanței dintre rezultatele obținute, ca urmare a utilizării acestor probe de evaluare și nivelul real al performanțelor școlare ale elevilor. Fidelitatea docimologică desemnează stabilitatea așteptată a rezultatelor obținute, în cazul unor măsurări repetate. Obiectivitatea exprimă cerința eliminării sau limitării oricărui factori interni sau externi, care ar putea conduce sau contribui la denaturarea evaluării performanței școlare a elevilor. În situația ideală orice probă de evaluare propusă, notă sau calificativ obținut de un elev, trebuie să fie aceeași, indiferent cât de mare ar fi numărul evaluatorilor care corectează și notează proba respectivă [180, p. 77].

Componenta demersului evaluativ, *măsurarea*, este procesul de raportare a rezultatelor învățării/ performanțelor școlare ale elevilor la anumite standarde docimologice. Performanța școlară, în opinia autorului A. Stan, se referă la gradul de eficiență al comportamentului școlar situațional, eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv motivaționale ale elevului în situația confruntării cu o anumită sarcină școlară concretă. Referindu-se la performanța școlară, A. Ghicov o analizează, din perspectivă pedagogică, în două direcții de bază: rezultatele obținute de elevi în urma unei activități de învățare și rezultate de excepție, care depășesc nivelul atins în mod obișnuit. Performanța școlară include în componența sa trei subdomenii: *volumul de informații, gradul de înțelegere a respectivei informații și capacitatea de aplicare în practică a informației respective*. În acest sens, performanța nu este un scop în sine, ci un indicator al progresului elevului [73, p. 35].

Standardele de performanță sunt utilizate pentru a evalua eficiența procesului de predare-învățare. Ele servesc drept criterii normative pentru măsurarea progresului elevilor și pentru a asigura consistență și coerență în evaluare. Formulate în termeni preponderent calitativi, standardele de performanță pot face referire la nivelul minim de performanță admis, la nivelul mediu de performanță sau la nivelul superior al performanței. Recursul la standardele de performanță în cadrul operației de măsurare își dovedește utilitatea nu doar la nivelul micro, al clasei de elevi, ci și în cazul evaluării realizate la nivelul macro, al instituțiilor de învățământ. *Semnificarea*, a treia operație a evaluării, se referă la atribuirea de conotații valorizatoare nivelului de congruență dintre performanțele școlare ale elevilor și standardele docimologice aferente acestora exprimând rezultatele operației de măsurare sub forma unor aprecieri verbal - calificative. Prin acordare de calificative, evaluatorul recurge la o scală de măsură ordinară care, în raport cu un criteriu predefinit, descriptorii de performanță, permite instituirea unei relații de

ordine între subiect și evaluați. Conform MECD, *descriptorii* reprezintă criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim), constituind indicatori operaționali direct observabili: în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora [249, p. 12]. Astfel, descriptorii generali pentru învățământul primar descriu modul de manifestare a competențelor elevului în procesul realizării finalităților curriculare, pe două dimensiuni intercondiționate:

- dimensiunea formativă (formatoare, dinamică) vizează comportamentul performanțial al elevului și permite caracterizarea, prin descriptorii, a nivelurilor de performanță: independent; ghidat de învățător; cu mai mult sprijin;
- dimensiunea cumulativă (decizională) vizează nemijlocit performanțele elevului la disciplinele școlare și permite atribuirea de calificative: *foarte bine; bine; suficient* [116, p. 7]. Descriptorii de performanță, în calitate de repere evaluative concrete, permit acordarea calificativelor cu un grad ridicat de rigurozitate și obiectivitate, facilitând, astfel, radiografierea, cu acuratețe, a progresului școlar înregistrat de elev, dar și a eventualelor lacune survenite în pregătirea acestuia [117, p. 7].

Un instrument important, nu doar în realizarea unei evaluări obiective, dar și în demersul autoevaluativ al elevului, *baremul de notare* se referă la elaborarea unei liste maxim posibil de detaliată a criteriilor și elementelor performanțiale concrete în raport cu care se face notarea, precizându-se în cazul fiecărui indicator, punctajul/ ponderea, pe care acesta o deține, în acordarea calificativului final.

A patra componentă a demersului evaluativ, *argumentarea*, se referă la un demers de factură explicativ-justificativă, care are rolul de a facilita înțelegerea, la nivelul elevului, a motivelor care au stat la baza acordării unui anumit calificativ. Manifestată *normativ*, argumentarea este centrată pe domeniul justificativ. Efortul cadrului didactic este orientat asupra enunțării cu maximă claritate a normelor și criteriilor, care au stat la baza acordării calificativului, argumentarea îmbrăcând forma unei expuneri mult mai detaliate de motive, privind calificativul acordat. Argumentarea de tip normativ are rolul de a dezvolta capacitatea de operaționalizare a unor secvențe ale demersului evaluativ, realizat de către cadrul didactic.

Argumentarea formativă urmărește asigurarea mobilizării elevului în direcția depășirii permanente, până la nivelul de performanță atins de către acesta la un moment dat. Modul de expunere a argumentelor, evidențierea realizărilor, preocuparea de a-l ajuta în conștientizarea progreselor înregistrate și de a prezenta calificativul acordat, ca pe o recompensă și o premisă a obținerii în viitor a unor performanțe de nivel superior, în raport cu situația existentă la

momentul realizării evaluării, constituie structura argumentării informative. Realizată de obicei la sfârșitul secvenței instructiv-educative, pentru a identifica învățarea realizată, sau nu, de către elev, implică faptul că „selecția mijloacelor și abordărilor” servesc la corectarea sau depășirea dificultăților de învățare [6, p. 240].

În literatura de specialitate se abordează noțiunea de *conexiune inversă*, care în opinia S. Nastas, este sinonim total pentru conceptul de retroacțiune; conceptele Fu (feed up), Fb (feedback), Ff (feedforward) se află în raport de coordonare succesivă, fiind subordonate conceptului de conexiune inversă/ retroacțiune [125, p. 59].

Dacă Feed up-ul reprezintă stabilirea/ enunțarea unor obiective de învățare clare, atunci feedbackul este informația care se oferă elevilor despre performanța atinsă în realizarea activității/ sarcinii, cu scopul de a o îmbunătăți, iar Feed forwardul prezintă o analiza a rezultatelor obținute de elev și modificarea procesului de instruire pe viitor, de obicei realizată de către cadrul didactic. Așadar Feed up, Feedback și Feedforward sunt componente ale conexiunii inverse sau „forme de retroacțiuni” [125, p. 70].

În învățământul primar, prin asigurarea feedbackului cu referire la calitatea efortului întreprins, acesta se profilează ca un proces care susține activitatea realizată de către învățător și elev, și reprezintă un mecanism de autoreglare a activității didactice, de ameliorare a predării-învățării, deoarece constituie o sursă de informare pentru învățător și elev, și un temei de a lua decizii pentru îmbunătățirea procesului educațional [115, 116].

Oferirea feedbackului constructiv necesită practică și abilități dezvoltate, căci acest mecanism este esențial pentru a sprijini și pentru a stimula dezvoltarea elevilor într-un mod pozitiv și eficient. În oferirea feedbackului este necesar ca, cadrul didactic să fie specific și să evidențieze aspectele exacte care necesită îmbunătățire sau care au fost realizate cu succes. Aceste detalii ajută elevii să înțeleagă mai bine la ce trebuie să lucreze și ce au realizat bine. Înainte de a trece la aspectele care necesită îmbunătățire, se evidențiază lucrurile pe care elevii le-au făcut bine. Acest lucru nu doar crește încrederea elevilor, dar și susține o abordare echilibrată a feedbackului. În oferirea feedbackului se aleg cuvinte încurajatoare și motivaționale, axate pe principiul succesului în evaluare. Într-un feedback eficient se propun sugestii sau strategii de îmbunătățire. Aceasta le arată elevilor că, cadrul didactic este implicat în procesul lor de învățare și că le oferă resurse pentru a progresa. Un feedback constructiv promovează autoevaluarea. Evaluarea propriului progres și identificarea domeniilor care consideră că ar putea să ajute elevii să dezvolte abilități de autocorecție. Este important ca feedbackul să fie oferit în timp util, acest lucru le permite elevilor să-și aducă aminte mai clar de context și să își îmbunătățească abordarea într-un timp rezonabil. Un feedback constructiv, este

unul care promovează dialogul, în care cadrul didactic este deschis să răspundă întrebărilor, neînțelegerilor pe care le întâlnesc elevii și promovează un mediu în care greșelile sunt văzute ca oportunități de învățare.

Structura clasică a procesului de învățământ este centrată, preponderent, spre acțiunile externe ale elevului, căruia i se conferă o poziție caracterizată de pasivitate, în raport cu activismul cadrului didactic. Paradigma constructivistă, propune un model interacțional, capabil să ofere atât posibilitatea unei recuperări a demersului autoevaluativ al elevului, cât și oportunitatea redimensionării efective a strategiilor didactice ale profesorului. Analiza evaluării formative ca proces, prin prisma operațiilor care necesită a fi realizate, în vederea asigurării calității procesului de învățământ, justifică, intenția cercetării noastre, or pentru dezvoltarea abilităților necesare asigurării acestui proces, avem nevoie de o abordare contextualizată pentru a fi validată în timp, în perspectiva atingerii valorilor culturii docimologice, care să permită diminuarea subiectivității și dezvoltarea motivației pozitive și intrinseci pentru învățare a elevilor.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Analiza și generalizarea abordărilor teoretice cu referire la formarea competenței de evaluare formativă ne permit să formulăm următoarele concluzii, ca repere teoretice ale dezvoltării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi:

1. Evaluarea din perspectivă postmodernă constituie o oportunitate justificată de validare a justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic, precum și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor educaționale, de eficientizare a feedbackului, a traseului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a valorificării dispozițiilor psihice ale elevilor.
2. Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și codul Educației actualizat (2023) solicită o redefinire a conceptului și metodologiei evaluărilor din învățământul general. Accentul trebuie deplasat de la simpla evaluare a cunoștințelor teoretice către o evaluare a rezultatelor învățării. Implementarea unor proceduri care să asigure obiectivitatea, relevanța și veridicitatea rezultatelor evaluărilor este esențială. Integrată organic în procesul didactic, evaluarea devine o activitate complexă de formulare a unor judecăți de valoare privind procesul și produsul învățării elevilor. Această activitate se bazează pe un referențial calitativ, care definește standardele de performanță proiectate/ așteptate.
3. Realizând o sinteză a abordărilor din literatura de specialitate referitoare la competența didactică și competența de evaluare, putem concluziona că în structura competenței

didactice sunt integrate un set de capacități care definesc manifestarea practică a competențelor: stabilirea obiectivelor didactice, gestionarea conținuturilor (selectarea, structurarea, transmiterea efectivă), selectarea și utilizarea metodelor didactice, abilitățile relaționale (psihosociale, de comunicare), capacitatea de a adopta roluri variate, influențarea ușoară a elevilor și a grupului de elevi, stabilirea și menținerea relațiilor adecvate cu ceilalți, comunicarea eficientă cu fiecare elev și cu grupul de elevi prin utilizarea unor stiluri de conducere eficiente, abilități autoevaluative și abilități de autoformare, autoactualizare. . Un rol semnificativ în *structura competenței didactice* îl ocupă *competența de evaluare*. Aceasta se manifestă prin proiectarea și implementarea evaluărilor adaptate la necesitățile și obiectivele educaționale, interpretarea obiectivă a rezultatelor obținute și oferirea unui feedback constructiv și motivant. Aceste evaluări nu numai că măsoară progresul învățării, dar contribuie la îmbunătățirea continuă a procesului educațional. Prin urmare, noi definim în manieră sintetică, *competența didactică ca și concept complex, generat de aptitudinea pedagogică (cu nucleul său în comunicarea formativă) și care acționează ca un instrument de unificare, codificare și exprimare a datelor personalității individului în calitate de profesor, sub forma comportamentelor educaționale*.

4. În contextul învățării și evaluării autentice, *competența de evaluare formativă este esențială și reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a asigura corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării formative, prin proiectarea, selectarea, reconceptualizarea metodelor și instrumentele de evaluare formativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de învățare, precum și pentru gestionarea eficientă a situațiilor de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, un feedback prompt și constructiv, ajustând instrucțiunile, în funcție de rezultate și implicarea elevului în procesul de evaluare*.
5. În conformitate cu cele enunțate supra, considerăm că am contribuit la soluționarea problemei de cercetare privind fundamentele teoretice și metodologice ale competenței de evaluare formativă pentru studenții pedagogi, care vor activa în învățământul primar. Astfel, pentru soluționarea problemei de cercetare am realizat următoarele obiective cu caracter teoretic:
 - stabilirea cadrului teoretic și normativ al formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi;
 - argumentarea necesității respectării principiilor ce fundamentează formarea CEF, la studenții pedagogi.

2. REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI

2.1. Conceptul formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi

Calitatea sistemului educațional se axează pe calitatea componentelor, or, de eficiența și eficacitatea lui, depinde desfășurarea proceselor operaționale ale acestuia. În calitate de indicator al eficacității sistemului educațional, calitatea capitalului uman solicită angajarea în *cadrul sistemului/ instituției de învățământ a cadrelor didactice competitive*, motivate intrinsec pentru o activitate de calitate și pentru o formare și o dezvoltare continuă [8, p. 309]. Formarea inițială a cadrelor didactice constituie un element strategic esențial pentru eficacitatea sistemului educațional, important în aplicarea reformelor educaționale și în oferirea unor servicii educaționale de înaltă calitate. Gestionarea eficientă a calității se axează pe un complex de politici, procedee, reguli, criterii, instrumente și mecanisme de evaluare care, prin interdependența și interacțiunea lor, vizează garantarea și îmbunătățirea continuă a calității educației oferite de instituțiile de formare inițială.

Pe parcursul ultimilor ani, au fost depuse eforturi considerabile, în vederea asigurării calității pregătirii inițiale a cadrelor didactice, fiind elaborate o serie de acte normative și reglatoare. În această perioadă, a fost revizuit și actualizat Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (cadru general), Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul superior și a fost redactată Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul profesional tehnic, prin comasarea Metodologiei de elaborare a calificărilor profesionale în învățământul profesional tehnic secundar, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 4-5.1 din 18.08.2014, cu Metodologia de elaborare a calificărilor profesionale pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 4-5.2 din 18.08.2014. Aceste documente reglatorii, fiind revizuite și actualizate, urmează să fie aprobate prin Hotărâre de Guvern (CNCRM(cadru general)) și prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației (Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul superior și Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul profesional tehnic). Metodologiile nominalizate au permis descrierea calificărilor pe meserii/ specialități/ programe de studiu și au facilitat procesul de elaborare a programelor de studii [169, p. 136].

CNCRM are ca scop formarea unui sistem național de calificări unic, integru, deschis și flexibil, care cuprinde toate nivelurile și formele de învățământ profesional, orientat spre

satisfacerea unor necesități concrete în asigurarea cu cadre calificate ale pieței forței de muncă, în orientarea învățământului profesional la dezvoltarea economică a țării [208, p. 176].

Nivelurile de calificare, incluse în CNCRM, sunt definite în baza a trei indicatori ai rezultatelor învățării și formării pe parcursul vieții, relevante pentru calificările de la nivelul respectiv: competențe profesionale (cunoștințe, abilități) și competențe transversale. Finalitățile de studiu, corespunzătoare nivelurilor de calificare ale CNCRM, determină cerințele generale față de competențele profesionale (cunoștințe, abilități) și competențele transversale, pe care o persoană le poate demonstra după finalizarea procesului de învățare. Structura descrierii nivelurilor de calificare la capitolul *finalități de studiu* este similară cu cea din Cadrul European al Calificărilor: cunoștințele sunt prezentate ca fiind teoretice și/ sau faptice; abilitățile sunt descrise ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau practice (implicând dexteritatea manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente); competențele transversale sunt abordate din perspectiva responsabilității și autonomiei, interacțiunii sociale și a nevoii de dezvoltare personală și profesională continuă [208, p. 177].

Standardul de calificare joacă un rol esențial în asigurarea alinierii dintre cerințele pieței muncii și formarea profesională oferită de instituțiile de învățământ. În contextul unei economii și societăți în continuă schimbare, alinierea corectă și eficientă a cerințelor de pe piața muncii la formarea profesională este esențială [240, p. 10]. Elaborarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice în Republica Moldova este fundamentată pe relația CNC – piața muncii, această structură asigură că formarea profesională răspunde în mod direct și practic cerințelor pieței muncii, pregătind indivizii pentru o integrare reușită și eficientă în piața muncii, după finalizarea studiilor sau formării lor. Misiunea didactică și științifico-didactică a programului este formarea inițială a cadrelor didactice, capabile să se adapteze și să se integreze socioprofesional, și să fie deschise spre competiție, schimbare și inovare, în corespundere cu cerințele sistemului educațional și al societății [208, p. 178].

Formarea competențelor profesionale, ca finalitate a programului de formare profesională inițială a cadrului didactic, pornește de la cunoștințe, capacități, atitudini, valori, motivații ce asigură succesul interacțiunii în grup a studenților; a capacități de soluționare a activităților/situațiilor pedagogice, prin utilizarea metodelor eficiente; a capacități de organizare a procesului educațional; coraportul dintre teorie și practică în cadrul formării profesionale; corespunderea programului de formare cu nevoile reale de formare profesională; corelația funcțională dintre didacticile particulare cu alte discipline de specialitate și practica pedagogică; pregătirea absolventului pentru activitatea practică în domeniul învățământului primar.

Analiza planului de învățământ, prin prisma formării CEF pentru specialitățile „*Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară*”, învățământ cu frecvență la zi și cu frecvență redusă și *Pedagogie în învățământul primar și limba engleză*, învățământ cu frecvență, a permis să identificăm modul de organizare și de formare a CEF, la etapa formării inițiale [226, p. 3].

Componentele definitorii ale planului de învățământ sunt orientate spre dezvoltarea profilului de competență a cadrului didactic din învățământul primar, acestea fiind reprezentate de: componenta fundamentală (F), componenta de formare a abilităților și competențelor generale (G), componenta de orientare socio-umanistică (U), componenta de orientare spre specialitatea de bază (S1, învățământ primar). Competența de evaluare formativă, după cum am prezentat în Capitolul 1, este o competență profesională specifică, dedusă din competența profesională de evaluare a cadrului didactic. Analizând *Matricea corelării finalităților de studii și a competențelor formate în cadrul programului*, cu cele ale unităților de curs/ modulelor, am identificat unități de curs care au ca finalitate dezvoltarea competenței profesionale CP5. *Evaluarea situației educative, a finalității acțiunilor didactice și a randamentului academic al elevului*, atât din componenta fundamentală *Pedagogia, Didactica generală, Evaluarea în învățământ, Cercetarea pedagogică*, cât și din componenta de orientare spre specialitatea de bază: *didacticile particulare*, asigurându-se dezvoltarea unei perspective cuprinzătoare și integrate a competenței respective. Formarea competenței profesionale depinde de cadrul de organizare a demersului educațional, de strategia și metodologia utilizată, de principiile didactice care stau la baza actului educațional. Deoarece o competență profesională nu se formează la o singură disciplină și la o singură lecție, este judicios să se examineze aspectul interdisciplinar și integrator al fiecărei competențe. Astfel, relevăm faptul că dezvoltarea competenței de evaluare prin intermediul diferitor unități de curs asigură abordarea competenței din diferite perspective sau domenii și ajută studenții să înțeleagă competența într-un mod multidimensional, și să o aplice în diverse contexte; fiecare unitate de curs se poate construi pe ceea ce a fost învățat anterior, asigurând, astfel, coeziune și continuitate în dezvoltarea competenței. Studenții pot vedea conexiunile între diversele aspecte și etape ale competenței; fiecare unitate de curs poate fi adaptată pentru a se potrivi nevoilor și ritmului de învățare al studenților. Aceasta oferă oportunitatea de a personaliza învățarea în funcție de nivelul și stilul fiecărui student. Unitățile de curs pot include evaluări care pun accent pe aplicarea competenței în contexte concrete. Aceasta oferă o modalitate de a evalua în mod holistic dezvoltarea competenței, nu doar într-un singur moment, ci pe parcursul întregii perioade de învățare.

Analiza curriculumului unităților de curs ne-a permis să identificăm, în cadrul *finalităților cursului*, pe cele care vizează *formarea competenței de evaluare*, deoarece fiind dezvoltată gradual, acesta mobilizează, ciclic și repetat, toate componentele sale, în contexte din ce în ce mai variate, asigurând dezvoltarea complexă a acesteia:

- să deducă rolul evaluării în formarea competențelor elevilor din clasele primare (Pedagogie);
- să aplice metode și instrumente de evaluare eficiente, în procesul de evaluare a nivelului de cunoștințe și de capacități ale copiilor, conform standardelor de învățare (Didactica generală);
- să autoevalueze nivelul de pregătire profesională conform standardelor profesionale, potrivit domeniilor de competențe (Standarde educaționale);
- să evalueze corectitudinea utilizării diferitor metode de rezolvare; a raționamentului; a perfectării rezolvării (Bazele cursului elementar de matematică);
- să evalueze activitatea elevilor în procesul de predare-învățare-evaluare la lecțiile de Educație plastică/ Educație tehnologică (Didactica educației plastice/ Didactica educației tehnologice);
- să explice alegerea strategiilor de predare-învățare și impactul acestora, asupra formării conștiinței și conduitei morale (Didactica educației moral-spirituale);
- să elaboreze sarcini individualizate conform nivelurilor didactice, scării curriculare, stilurilor de învățare și a inteligențelor multiple (Educație incluzivă);
- să elaboreze proiecte de asigurare a calității activităților educaționale, utilizând principiile actuale de evaluare a calității (Didactica limbii române);
- să conștientizeze faptul că orice cadru didactic poate și trebuie să realizeze cercetări pedagogice care susțin și ameliorează predarea și care, pot conduce la schimbări pozitive în practicile sale educative (Cercetarea pedagogică);
- să proiecteze tehnologiile educaționale moderne în organizarea lecțiilor la diverse discipline școlare în clasele primare (Tehnologii educaționale moderne);
- să selecteze metode și forme specifice de predare-învățare-evaluare a conținuturilor (observarea, experiența elementară, modelarea, studiul de caz, jocul ecologic) (Didactica științelor);
- să elaboreze aplicații, pentru diferite secvențe de activitate, caracteristice procesului educațional la matematică: formarea deprinderilor de calcul, rezolvarea problemelor textuale de matematică, utilizarea diferitor metode didactice (Didactica matematicii);

- să evalueze comportamentul elevilor în procesul de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică (Didactica educației fizice)[226].

Finalitățile extrase din documentele analizate demonstrează preocuparea cadrelor didactice pentru formarea competenței de evaluare la studenții pedagogi, dar fără a evidenția *competența de evaluare formativă*, care are un rol esențial în activitatea profesională a cadrului didactic la nivelul învățământului primar. În baza celor analizate până acum, dar și a practicii cunoscute de noi, sugestia noastră ar fi introducerea la nivel de finalitate a cursului comportamente ce țin de: *monitorizarea progresului elevului, interpretarea datelor evaluării, facilitarea evaluării participative, oferirea feedbackului constructiv*.

Studierea curricula la unitățile de curs ne-a permis să stabilim și conținuturile destinate formării competenței de evaluare. Unitățile de curs la *Pedagogie și Didactica generală* abordează conținuturi precum: *Evaluarea în învățământ: concept, funcții principii, forme*, astfel, abordarea conceptelor fundamentale din evaluare în aceste unități de curs este esențială pentru orice cadru didactic. Înțelegerea conceptului, funcțiilor, principiilor și formelor de evaluare formează baza, pentru aplicarea eficientă a evaluării în orice domeniu de predare. Introducerea conceptelor de evaluare, a funcțiilor, principiilor și formelor sale în aceste unități de curs asigură că toți studenții au o înțelegere fundamentală a rolului și importanței evaluării în educație. Aceste discipline precedă unitatea de curs „*Evaluarea în învățământ*”, care se axează mai aprofundat asupra metodelor, tehnicilor și problemelor specifice evaluării. Având deja cunoștințele de bază, studenții pot explora teme avansate, provocări contemporane și practici inovative în evaluare. Structura secvențială facilitează transferul și aplicarea cunoștințelor și capacităților dezvoltate, și aprofundate într-o manieră logică și etapizată. Considerăm că acest curs crează condiții optime pentru dezvoltarea *competenței de evaluare formativă la studenți*, deoarece este succedat de didacticile particulare, care oferă oportunități concrete de aplicare practică a competenței dobândite. Această succesiune are un impact formativ, important asupra profilului de competență al studentului, deoarece oferă subiecților ocazia să aplice cunoștințele și abilitățile de evaluare formativă în contexte specifice și relevante, studenții pot înțelege cum competența de evaluare formativă se manifestă și se adaptează diferitelor contexte și materii, asigură *integrarea interdisciplinară*, oferind studenților o viziune holistică asupra educației, demonstrând că evaluarea formativă nu este izolată, ci este încorporată și adaptată în funcție de particularitățile fiecărui domeniu.

Așadar, *formarea competenței de evaluare formativă* se fundamentează pe *principii psiho-pedagogice și principii didactice, precum și pe principiile evaluării procesului educațional universitar*.

Tabelul 2.1 Principiile pe care se fundamentează formarea CEF

Principii psiho-pedagogice	Principii didactice	Principiile evaluării procesului educațional universitar
<ul style="list-style-type: none"> - principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vârstă; - principiul motivării pentru învățare; - principiul confidențialității; - principiul succesului; - principiul transparenței și al participării la procesul evaluării [116, 117]. 	<ul style="list-style-type: none"> - principiul relevanței și eficienței; - principiul integrității procesului educațional de predare-învățare-evaluare; - principiul priorității autoevaluării; - principiul personalizării demersurilor de proiectare și realizare a evaluării. 	<ul style="list-style-type: none"> - principiul integrității; - principiul echilibrului funcțional; - principiul continuității și consecutivității; - principiul asigurării calității prin evaluare etc.[236].

Principiile psiho-pedagogice se referă la înțelegerea proceselor cognitive și afective care influențează învățarea. Ele subliniază importanța factorilor motivaționali, a stilurilor de învățare și a nevoilor individuale ale elevilor. În contextul evaluării formative, aceste principii ne ghidează să concepem evaluări care să încurajeze învățarea și să ofere feedback într-un mod receptiv la nevoile cognitive și emoționale ale elevilor.

Principiile didactice se concentrează pe modul în care informația este prezentată și predată studenților. În cadrul evaluării formative, aceste principii ne ajută să ne asigurăm că evaluările reflectă și „fac bilanțul” însușirii obiectivele de învățare și sunt aliniate la metodele de predare utilizate de asemenea, ele subliniază importanța feedbackului ca instrument de învățare.

Principiile evaluării procesului educațional universitar [236, p. 5] se referă la standardele și practicile specifice contextului universitar, ele evidențiază importanța evaluării continue, a autoevaluării și a evaluării colegiale. Aceste principii ne ajută să adaptăm evaluarea formativă la cerințele specifice ale învățământului superior, asigurând relevanța și aplicabilitatea lor.

Așadar, principiile psiho-pedagogice furnizează cadrul teoretic pentru înțelegerea procesului de învățare a studenților, iar principiile didactice sunt orientate spre modul în care acest proces de învățare poate fi planificat și realizat în mod eficient. Se cere de menționat faptul că principiile evaluării sunt utilizate pentru a estima în mod obiectiv dacă procesul de învățare a avut succes și dacă obiectivele au fost atinse. Integrarea organică a principiilor psiho-pedagogice și didactice joacă un rol important în fundamentarea formării competenței de evaluare formativă, iar analizate per general, putem identifica legătura dintre acestea:

Principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vârstă este un principiu fundamental în procesul de evaluare și este strâns legat

de *principiul personalizării demersurilor de proiectare și realizare a evaluării*. Acest principiu subliniază importanța adaptării abordării de evaluare, pentru a ține cont de caracteristicile și nevoile individuale ale persoanei evaluate, inclusiv nivelul de dezvoltare și vârsta ei, iar *principiul personalizării demersurilor de proiectare și realizare a evaluării* este modalitatea practică de a aplica principiul centrării pe personalitatea celui evaluat. Acesta vizează adaptarea concretă a metodelor, instrumentelor și obiectivelor de evaluare, pentru a se alinia caracteristicilor și nevoilor individuale ale evaluatului.

Principiul succesului și principiul relevanței și eficienței pot colabora pentru a crea un mediu de învățare în care obiectivele sunt relevante pentru participanți și în care ei pot experimenta un succes semnificativ. Un proces de învățare relevant și eficient poate oferi oportunități pentru a atinge succesul în învățare.

Principiul echilibrului funcțional poate asigura că succesul în învățare nu este obținut prin „sacrificarea” altor aspecte ale învățării, ci prin integrarea armonioasă a acestuia în întregul proces de învățare. Un echilibru funcțional poate ajuta la *menținerea motivației* și la evitarea *suprasolicitării* sau a *utilizării inadecvate a resurselor*.

Principiul transparenței și participării la procesul de evaluare poate contribui la asigurarea calității prin evaluare, prin faptul că deschide procesul de evaluare pentru multiple perspective și feedback. Când mai mulți participanți au acces la informațiile despre evaluare și pot oferi feedback, acest lucru poate genera o evaluare mai echitabilă și mai robustă din prisma calității.

La rândul său, *principiul asigurării calității prin evaluare* poate susține transparența și participarea, prin furnizarea unor date și informații concrete despre modul în care se evaluează calitatea și ce măsuri se iau pentru a îmbunătăți această calitate. Astfel, toți cei implicați în procesul de evaluare pot înțelege mai bine procesul evaluării și rezultatele ei. *Principiul transparenței și participării la procesul de evaluare* este esențial pentru a fundamenta *principiul asigurării calității prin evaluare*, creând astfel un mediu în care calitatea procesului de învățare și predare poate fi monitorizată, analizată și optimizată în mod eficace și echitabil.

Principiul transparenței și participării la procesul de evaluare constituie o bază importantă pentru *principiul integrității*. Principiul transparenței și participării asigură că procesul de evaluare este deschis și vizibil, pentru toate părțile interesate. Aceasta contribuie la prevenirea influențelor nefaste și asigură o mai mare transparență a deciziilor luate în cadrul evaluării. Participarea activă, a diferitelor părți interesate în procesul de evaluare, poate ajuta la identificarea și remedierea potențialelor probleme legate de integritate. Prin contribuția reciprocă la monitorizarea și supravegherea procesului de evaluare, aceste părți interesate pot ajuta la

menținerea integrității evaluării. În acest fel, *principiul transparenței și participării* contribuie la *asigurarea integrității* procesului de evaluare și la prevenirea oricăror influențe sau acțiuni, care ar putea pune în pericol corectitudinea și obiectivitatea evaluării. Prin urmare, *principiul transparenței și participării* în procesul de evaluare este esențial pentru fundamentarea și menținerea *integrității* acestui proces, asigurând astfel credibilitatea și încrederea în rezultatele obținute prin evaluare.

Formarea competenței de evaluare formativă, printr-o integrare a principiilor psihopedagogice, didactice și cele specifice evaluării în contextul universitar, oferă un cadru extins și adaptat realităților și nevoilor educaționale moderne. Aceasta asigură că viitorii învățători sunt bine pregătiți să utilizeze evaluarea nu doar ca un instrument de măsurare, dar și ca un instrument central de facilitare și de îmbunătățire a învățării.

Formarea competențelor este un proces complex, care vizează dezvoltarea unei game variate de abilități, cunoștințe și atitudini la nivelul cadrelor didactice. Procesul de formare a competenței de evaluare formativă (CEF) se încadrează în această abordare complexă și presupune o înțelegere a principiilor de bază ale formării competențelor. Având în vedere natura multidimensională a competențelor, putem identifica următoarele principii:

Principiul unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare formativă (fundamentat de *Paradigma constructivistă a învățării*), care se referă la interacțiunea și interdependența componentelor, care formează o anumită entitate sau structură. În cazul formării competenței de evaluare formativă (CEF), acest principiu accentuează faptul că toate elementele sau componentele competenței sunt legate și se influențează reciproc. În contextul competenței de evaluare formativă, acest principiu implică:

Interacțiunea dintre cunoștințe, abilități și atitudini: pentru a realiza o evaluare formativă eficientă, un cadru didactic trebuie să dețină anumite cunoștințe teoretice despre evaluare, să aibă abilități practice în aplicarea acestor cunoștințe și să adopte o atitudine pozitivă și constructivă față de procesul de evaluare. Aceste componente nu pot exista izolat, ele se influențează și se completează reciproc.

Dinamica competenței: competența de evaluare formativă nu este statică, ea se dezvoltă și evoluează pe măsură ce cadrul didactic acumulează experiență și se adaptează la nevoile și cerințele studenților și ale contextului educațional.

Echilibrul dintre teorie și practică: Principiul dialectic subliniază faptul că teoria și practica nu sunt separate, ci se potențează și se îmbogățesc reciproc. O înțelegere teoretică solidă a evaluării formative poate ghida practica, în timp ce experiența poate oferi un feedback valoros pentru revizuirea și adaptarea teoriei.

Evoluția continuă: așa cum dialectica presupune o mișcare și o transformare continuă, la fel și competența de evaluare formativă se află într-o evoluție constantă, pe măsură ce se confruntă cu noi provocări, descoperiri sau schimbări în pedagogie.

Interconexiunea cu alte competențe: competența de evaluare formativă nu operează în vid, ea este strâns legată de alte competențe didactice, cum ar fi planificarea lecțiilor, comunicarea cu studenții sau gestionarea clasei. Astfel că, succesul într-o zonă poate influența și alte zone.

Astfel, principiul unității dialectice subliniază complexitatea și dinamica competenței de evaluare formativă, precum și necesitatea unei abordări integrate în formarea și dezvoltarea acestei competențe.

Principiul organizării ciclice a procesului de formare a competenței de evaluare formativă, fundamentat pe baza Teoriei Învățării experiențiale (D. Kolb), sugerează că formarea unei astfel de competențe nu este un proces liniar, ci unul care implică repetiție, reflecție și consolidare. Acest ciclu se repetă de mai multe ori, având o consecutivitate logică:

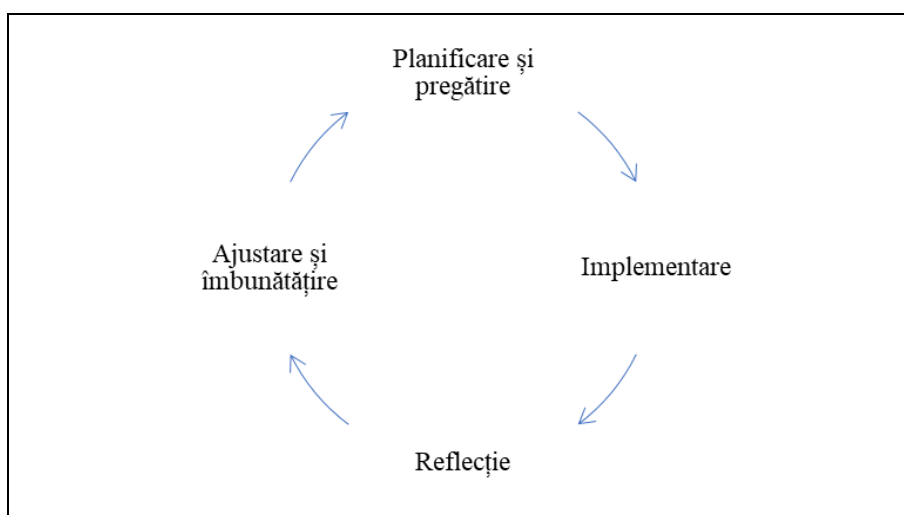


Figura 2.1. Fazele organizării ciclice a formării CEF

În cadrul fazei de *Planificare și pregătire*, cadrul didactic se pregătește pentru a aborda evaluarea formativă, acesta ar putea include alegerea metodelor de evaluare, elaborarea criteriilor de evaluare și familiarizarea cu instrumentele de evaluare.

Implementare: aici cadrul didactic aplică în practică tehnicile de evaluare formativă, monitorizând progresul studenților și colectând date pentru reflecție și analiză.

Reflecție: după implementare, este principal să se reflecteze asupra eficacității evaluării. Acest lucru ar putea implica revizuirea datelor colectate, analizarea rezultatelor și identificarea oricăror puncte tari sau arii de îmbunătățire.

Ajustare și îmbunătățire: pe baza reflecției, cadrul didactic face modificări sau ajustări în strategia sa de evaluare. Aceasta s-ar putea manifesta în adaptarea instrumentelor de evaluare, schimbarea metodelor sau chiar reconsiderarea obiectivelor de învățare. După ajustare, întregul proces este relansat printr-o nouă rundă de planificare și pregătire.

Pe măsură ce cadrele didactice parcurg aceste etape ciclic, acestea își dezvoltă o mai bună înțelegere a evaluării formative și își îmbunătățesc continuu competențele. În plus, abordarea ciclică permite adaptarea la noile situații, schimbările din curriculum sau nevoile specifice ale studenților. Într-o astfel de abordare, eșecurile sau deficiențele dintr-un ciclu nu sunt interpretate ca puncte terminale, ci ca oportunități de învățare și evoluție la un alt nivel. Această perspectivă pozitivă și orientată către creștere este esențială pentru dezvoltarea sustenabilă a competenței de evaluare formativă.

- *principiul formării experienței personale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la cea practică* subliniază importanța aplicării teoriei în situații reale, pentru a forma și consolida competențele. În contextul formării competenței de evaluare formativă, acest principiu recunoaște că înțelegerea conceptuală și teoretică este esențială, dar nu suficientă. Experiența directă este cea care aduce teoria la viață și o transformă în abilități aplicabile. Astfel, în contextul competenței de evaluare formativă, acest principiu implică:

Integrarea teoriei și practicii: Formarea începe adesea cu studiul teoretic, oferind cadrelor didactice o bază conceptuală despre evaluarea formativă, însă, această teorie devine cu adevărat valoroasă numai atunci când este aplicată în situații reale.

Activități practice ghidate: după învățarea teoretică, cadrul didactic ar putea participa la activități practice sub supraveghere sau ghidat, cum ar fi simulări, jocuri de rol sau observații asistate. Aceasta oferă o oportunitate de a experimenta și de a testa teoria într-un mediu controlat.

Reflecția asupra experienței: după ce au avut oportunitatea de a aplica teoria în practică, este imperios pentru cadrele didactice să reflecteze asupra experiențelor lor, ceea ce permite recunoașterea a ceea ce a funcționat, identificarea ariilor de îmbunătățire și integrarea experienței în înțelegerea lor teoretică.

Aplicarea în contexte autentice: după simulări și activități ghidate, cadrelor didactice le revine sarcina de a aplica evaluarea formativă în contexte reale și diverse, la clasa tradițională.

Feedback și adaptare: pe măsură ce cadrul didactic își aprofundează experiența în evaluarea formativă, feedbackul de la colegi, mentori sau chiar studenți, devine esențial. Acest feedback poate informa și ghida viitoarele eforturi și adaptări.

Relația dintre principiile psiho-pedagogice, principiile didactice și metodele didactice este riguroasă și complexă, deoarece aceste elemente sunt interconectate și influențează reciproc procesul de învățare și predare. Realizarea instrumentală a procesului de învățământ, trecerea de la cunoaștere la acțiune, transmiterea cunoștințelor, formarea competențelor, punerea în practică a demersului didactic de predare-învățare au loc prin intermediul metodelor, al tehnicilor și al procedeelelor didactice [182, p. 66]. Or, fiecare principiu, oricât de bine formulat și argumentat, neînsoțit/ neaplicat de/ prin strategii didactice funcționale poate rămâne o simplă cerință/exigență lipsită de funcționalitate. Pentru exemplificarea celor expuse și pentru a ne convinge de evoluția multitudinii de metode didactice, inclusiv cu funcție de evaluare formativă, la etapa actuală, oferim o analiză rezumativă a acestora după diverși autori.

Literatura de specialitate oferă un șir de clasificări ale strategiilor didactice specifice învățământului superior:

Tabelul 2.2. Clasificarea strategiilor didactice specifice învățământului superior

Autor	Criterii de clasificare	Clasificare
I. Cerghit [40] , C. Cucuș [53, 54, 55], S. Cristea [50], O. Pânișoară [150] și D. Potolea [149]	Criteriul istoric	<i>metode tradiționale și moderne;</i>
	Gradul de aplicabilitate	<i>metode generale și particulare;</i>
	Forma de organizare a muncii	<i>individuală, în grup, frontală, combinată;</i>
	Gradul de angajare a subiecților în procesul de instruire	<i>expozitivă/ pasivă și activă, interactivă;</i>
	Modul de angajare a activității mentale	<i>algoritmice, semialgoritmice și euristice</i>
C. Oprea [131, p. 254] clasifică metodele didactice interactive în:	Conform funcției didactice principale:	
	metode de predare-învățare	<i>Mozaicul, metoda Piramidei, Comerțul cu o problemă</i>
	metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare	<i>Harta conceptuală, tehnica Lotus, Metoda RAI</i>
	metode de rezolvare a problemelor prin stimularea creativității	<i>Brainstorming, explozia stelară, controversa academică, Metoda Frisco</i>
VI. Guțu [88, p. 58]	<i>În raport cu tipologia strategiilor didactice:</i>	
	strategii didactice axate pe activitatea dominantă în procesul de instruire	<i>de predare, de învățare, de evaluare</i>
	strategii didactice axate pe natura obiectivelor	<i>finalitățile dominante</i>
	strategii didactice axate pe modul de gestionare a învățării;	<i>metode active, metode reflexive metode interactive</i>
	strategii didactice axate pe raționamentul abordat	<i>studiu de caz, dezbatere structurată, proiecte de cercetare</i>
L. Cuznețov [57, p. 95]	disciplina de studiu, obiectivele, structura și natura unităților de conținut	<i>strategii de studiere a materiei noi: de recapitulare și de consolidare a cunoștințelor și competențelor; de verificare și de control și mixte</i>
	gradul de structurare a sarcinilor	<i>strategii algoritmice, expozitive,</i>

	și logica procesului de predare - învățare - evaluare	<i>euristice/ de descoperire, semiprescrise/ nealgoritmice, axate pe reflecție, axate pe modelare și/sau micro predare etc.;</i>
	acțiunile predominante, centrate pe cultivarea prospectivității profesionale/ învățarea pe parcursul vieții	<i>strategii cu caracter inductiv, deductiv; analitic, de sinteză; de elaborare a planurilor personale de auto perfecționare, determinare a posibilităților autoeficienței și autoactualizării etc.[57. p. 97].</i>

S. Cristea precizează că, clasificarea metodelor de instruire, realizabilă din perspectiva paradigmei curriculumului, solicită fixarea unor criterii reprezentative, complementare cu criteriul istoric/ cronologic, lansat în termeni de politică a educației, preluat și omologat necondiționat la nivelul „teoriei și metodologiei evaluării” [219], (Anexa 2). Selectarea celor mai adecvate metode și instrumente de evaluare reprezintă o decizie importantă, în vederea realizării unui demers evaluativ pertinent și util. T. Stanciu aprecia că „O evaluare corectă a învățământului nu va putea fi posibilă niciodată cu ajutorul unui instrument unic și universal. Trebuie să ne orientăm ferm spre o abordare multidimensională (...)” [182 p. 284].

Deci criteriul diacronic, care induce o delimitare valorică între „metodele de evaluare” tradiționale/ clasice și „metodele de evaluare” moderne/ alternative, poate fi revalorificat în contextul în care, orice metodă de instruire sau metodă didactică, abordată curricular, are calitatea de metodă de predare-învățare-evaluare.

Metodele de evaluare sunt valorificate la nivelul strategiilor de evaluare, integrate în structura activității de instruire, organizată în cadrul procesului de învățământ în diferite momente-cheie, la începutul, în timpul și la finalul acestuia, proces reprezentat prin: a) strategia evaluării inițiale/ predictive; b) strategia evaluării continue/ formative; c) strategia evaluării finale/ sumative.

În plan normativ, metodele de evaluare clasificate pot fi valorificate la nivelul celor trei strategii de evaluare, în raport cu: a) funcțiile specifice ale acestora; b) relațiile speciale existente între metodele de evaluare – formele de evaluare – stilurile docimologice, angajate în realizarea eficientă a funcțiilor respective (diagnostică și predictivă; formativă/ autoformativă; sumativă/ cumulativă) în orice context didactic (lecție, grupuri de lecții/ unități de instruire, modul de studiu, capitol, semestru, an, nivel de învățământ).

Analiza literaturii de specialitate ne permite să reliefăm faptul că, indiferent de clasificarea abordată aceasta nu este una *peremptorie*, or, există numeroase metode care pot fi încadrate în mai multe categorii [135, p. 391]. De exemplu, o metodă de învățare activă, cum ar fi învățarea bazată pe proiect, poate include elemente de învățare colaborativă, învățare

experiențială și învățare prin descoperire. Astfel, metodele didactice pot avea caracteristici, care se suprapun sau care se potrivesc în mai multe categorii. În selectarea strategiilor didactice influențează o serie de factori obiectivi și subiectivi, deoarece eficiența unei metode, depinde de contextul didactic în care este valorificată, de gradul de implicare a subiecților în procesul instructiv-educativ, de sistemul principiilor didactice generale și specifice unității de curs și de finalitățile cursului, iar toate acestea au relevanță directă și în procesul de evaluare formativă.

Ținând cont de aspectele specifice ale formării competenței de evaluare formativă vom structura grafic strategiile didactice, din perspectiva respectării principiilor didactice ale formării CEF la studenții pedagogi.

Tabelul 2.3 Corelarea principiilor didactice cu strategiile de predare-învățare-evaluare, din perspectiva formării CEF

Principiul didactic	Metode de predare-învățare-evaluare	Dimensiuni CEF
- Principiul relevanței și eficienței	- Discuții de grup; - Simularea; - Situațiile de integrare; - Expunerea cu oponent; - Problematizarea; - Studiul de caz; - Jocul de rol; - Controversa academică; - Graficul T.	- Cognitivă; - Acțională.
- Principiul integrității procesului educațional de predare-învățare-evaluare	- Studiul de caz, simulările, - Învățarea bazată pe probleme; - Jocul de rol; - Metoda interacțiunii observate (Pânișoară); - Metoda STAD; - Cardurile cu sarcini; - Diagrama cauzelor și efectului.	- Reflexiv- inovativă; - Cognitivă; - Acțional-strategică; - Motivațional-axiologică.
- Principiul priorității autoevaluării	- Testul de autoevaluare; - 3-2-1; - Jurnalul de reflecție; - Întrebări de autoevaluare; - Hărți mentale sau diagrame conceptuale; - Analiza SWOT; - Feedbackul formativ; - Jurnalul cu dublă intrare; - RAI; - Tehnica „Aici și acolo”; - Metoda „Linia Valorii”.	- Reflexiv -inovativă; - Acțional-strategică.
- Principiul personalizării demersurilor de proiectare și realizare a evaluării	- Testele de evaluare formativă; - Proiecte; - Portofolii; - Prezentări.	- Motivațional-axiologică - Acțional-strategică

Strategiile didactice selectate formează o perspectivă de ansamblu asupra posibilităților multiple de integrare în demersul didactic, în vederea formării CEF la studenții pedagogi la etapa inițială. Ceea ce ne propunem este o modalitate de a susține caracterul motivațional, formativ și interactiv al activității de formare, prin apelul la metode interactive, adecvate exigențelor didacticii postmoderne din perspectiva evaluării formative.

Cele enunțate anterior ne permit să subliniem faptul că abordarea metodologică pentru formarea CEF, care se aliază la competențele profesionale ale cadrelor didactice, nu doar validează importanța evaluării formative în educație, dar și subliniază angajamentul față de pregătirea eficientă și holistică a viitorilor învățători. Această abordare garantează că procesul de formare al CEF la etapa inițială este abordat prin complexitatea triadei predare-învățare-evaluare, unde evaluarea nu este percepută doar ca o sarcină la finalul unui modul, ci ca un instrument central de optimizare ulterioară a procesului de învățare și predare.

2.2. Modelul pedagogic al competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi

Fundamentele epistemice, care jalonează procesul de evaluare în învățământul primar, solicită de la cadrul didactic dezvoltarea unui set de cunoștințe, capacități, atitudini și valori capabile să asigure acest act prin prisma expectanțelor înaintate atât față de proces, cât și față de subiectul evaluării, definite ca competențe profesionale.

Competențele de bază ale cadrului didactic sunt derivate din obiectivele și conținutul învățământului, dat și din rolurile cadrului didactic. Aceste competențe se dezvoltă în cursul formării inițiale, iar pentru dezvoltarea lor este necesar un cadru de dezvoltare, care să detalieze condițiile pedagogice de formare, normativitatea procesului și finalitățile scontate.

În literatura psiho-pedagogică se analizează diverse modele ale instruirii la nivelul formării profesionale inițiale. D. Potolea consideră că formarea cadrelor didactice se axează pe modele centrate pe norme/ prescripții și, respectiv, modele centrate pe personalitate și modele de formare a cadrelor didactice [149, p. 141].

Cercetătoarea T. Veveriță consideră că modelul pedagogic se referă la modelele matematice și la cele logice, iar modelarea pedagogică cuprinde patru etape: (1) analiza domeniului cercetat; (2) identificarea relațiilor și formularea criteriilor; (3) determinarea șirului de competențe care oferă funcționalitate; (4) construirea nemijlocită a modelului [250, p. 51].

Analiza domeniului cercetat ne-a permis să definim *competența de evaluare formativă* a cadrului didactic ca *potențialul conștient al unui cadru didactic de a asigura corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării formative prin proiectarea selectarea, reconceptualizarea metodelor și instrumentele de evaluare formativă, pentru monitorizarea și evaluarea procesului*

de învățare, precum și gestionarea eficientă a situațiilor de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, feedbackul prompt și constructiv, ajustând instrucțiunile în funcție de rezultate și de implicarea elevului în procesul de evaluare, astfel asigurând condiții pertinente ce vor asigura prevenirea și diminuarea stresului elevului.

Structurat în baza operațiilor specifice *competența de evaluare formativă* este sintetizată dintr-un parcurs consacrat al analizei literaturii pedagogice, psihologice, filosofice și sociologice, convergența cărora a stimulat stabilirea indicatorilor, a descriptorilor și a valorilor CEF a studenților pedagogi, care au fost sintetizate într-un model pedagogic de formare.

La elaborarea *Modelului de formare a CEF la studenții pedagogi* ne-am bazat pe un set de principii pentru construirea unui model al procesului educațional, identificate de cercetătorul V. Belicov și anume: *integritatea modelului ca sistem; reproductibilitatea modelului într-un mediu specific pentru atingerea scopurilor educației; complementaritatea structurilor educaționale reflectate în model și prioritatea acelor factori și condiții care au impact direct asupra proceselor în curs de implementare; centrarea activității pe student, potențiala redundanță a informațiilor educaționale, care creează condiții optime pentru formarea cunoștințelor și aptitudinilor generalizate* [201, p. 28].

În calitate de repere metodologice, în elaborarea modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, au fost aplicate teoriile învățării (*cognitivistă; conectivistă, experiențială, behaviorismul, teoria învățării autoreglate, teoria învățării constructiviste*); modelele evaluării (*modelul centrat pe obiective instrucționale, curriculare (Tayler-Mager); modelul evaluării centrat pe decizie; modelul evaluării strategice, modelul evaluării autentice*), principiile evaluării criteriale prin descriptori, principiile evaluării universitare și principiile dezvoltării competențelor profesionale.

În opinia noastră, modelul pedagogic determină direcțiile de bază în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi și are ca finalitate *delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică, în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei, afirmă cercetătoarele V. Botezatu și N. Bîrnaz* [209, p. 26].

Obținerea rezultatelor învățării, de către studenți, și formarea competenței de evaluare este subordonată direct creșterii ierarhice a complexității achizițiilor. *Formarea competenței de evaluare formativă* la studenții pedagogi devine posibilă de realizat prin predarea/ învățarea/ evaluarea disciplinelor modulului pedagogic și solicită formarea unor capacități, deprinderi, abilități și atitudini profesionale la nivelul demersului didactic, facilitând, astfel, integrarea

viitorilor învățători în activitatea profesională. Direcțiile principale abordate în cercetările din domeniul pedagogiei în general și a competențelor de evaluare formativă la studenți în special, vizează formarea comportamentului evaluativ, prin diverse strategii de interacțiune educațională, astfel menționează și V. Cabac că, în intenția de a le forma studenților competențele preconizate, ei trebuie plasați, frecvent, în situații practice profesionale [34, p. 228].

În acest sens, în formarea competenței de evaluare formativă este necesară o abordare sistemică, procesuală și acțională, care se bazează pe *principiul unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare, principiul organizării ciclice a procesului de formare a competenței de evaluare, principiul formării experienței personale, prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formare teoretică la cea practică*. Fiecare principiu definește acele poziții care, sunt esențiale pentru funcționarea sistemului de formare a competenței de evaluare formativă.

Astfel, *principiul unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare formativă* se redă prin dimensiunile: **cognitivă**, **acțional-strategică**, **motivațional-axiologică** și **reflexiv-inovativă**, iar acestea, la rândul lor, fiind organizate în cicluri interdependente, formează un sistem. Unitatea dialectică se manifestă în teorie și în practică. Încălcarea raportului optim a componentelor reduce eficiența procesului de formare a competențelor de evaluare formativă. Principiul abordării sistemice atrage, încă o dată, atenția asupra faptului că formarea competențelor de evaluare formativă la studenți trebuie să se realizeze sistemic, pas cu pas, formulând scopurile și obiectivele, selectând formele și metodele de învățământ și respectând condițiile pedagogice de formare a competențelor de evaluare.

Principiul organizării ciclice a procesului de formare a competenței de evaluare formativă implică determinarea logica de organizare a procesului de formare a competenței de evaluare, construit în conformitate cu ciclul lui Deming, care se axează pe cele 4 etape: *planificare-efectuare-verificare-corecție* [180, p. 12]. Acest principiu dezvoltă ideea lui Deming prin următoarele ipoteze: înainte de a face ceva, avem nevoie de un plan și apoi urmează aplicarea acestuia și verificarea rezultatelor așteptate, dacă rezultatul reprezintă ceea ce s-a planificat atunci ciclul se încheie, în caz contrar, se fac corectări pentru următorul ciclu, care în mod constant se repetă, favorizând îmbunătățirea rezultatelor obținute.

Cel de-al treilea principiu, *formarea experienței personale și profesionale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formare teoretică la cea practică*, aprobă crearea condițiilor pentru formarea capacității de evaluare a rezultatelor școlare și acumularea de experiență în activitatea de evaluare. Viitorii formatori evaluează activitatea elevilor ciclului primar în cadrul practicii pedagogice, fiind antrenați în proiectarea evaluării, în elaborarea

instrumentelor de evaluare, în selectarea strategiilor de evaluare, în conformitate cu obiectivele lecției, iar, ulterior, însușesc modele mentale de evaluare corectă, devenind modele anticipative de acțiune, materializate prin comportament.

Crearea unui sistem propriu de evaluare este obligatorie și depinde direct de tipul de model de evaluare ales. Alegerea acestui „model de evaluare“ este crucială și definitivă, fiind determinată de obiectivele principale ale procesului evaluativ. Aceasta influențează definirea obiectului evaluării, stabilirea momentelor sau fazelor specifice, precum și elaborarea instrumentelor de evaluare.

Modelele care fundamentează formarea CEF sunt cele tradiționale și complementare ale evaluării descrise de către A. Stoica [177]: *modelul centrat pe obiective instrucționale, curriculare (Tayler-Mager); modelul evaluării centrat pe decizie (D. L. Stufflebeam, 1960); modelul evaluării strategice (R.E. Stake, 1970); modelul evaluării calitative (J-M. De Ketele, J.M. Roegiers etc.) și modelul evaluării autentice, descrise în Paragraful 1.1 (pag.30).*

Abordat prin prisma modelelor prezentate (P 1.1) anterior, procesul de formare a competenței de evaluare formativă se realizează prin intermediul următoarelor *funcții ale evaluării formative*:

- *gnoseologică* – asigură subiectul cu un bagaj de cunoștințe declarative și procedurale, necesare pentru realizarea cu succes a situațiilor de evaluare în activitatea profesională;
- *prognostică* - permite cadrului didactic să planifice activitatea evaluativă formativă și să realizeze o prognoză a rezultatelor acesteia;
- *organizatorică* - cuprinde acțiuni care determină implementarea scopurilor și obiectivelor stabilite în activitățile practice de evaluare, prin ajustarea acțiunilor și implementarea autoreglării;
- *comunicativă* - reprezintă interacțiunea profesorului cu subiectul acțiunii educaționale și transmiterea fluxului de informații necesar în procesul dezvoltării competenței evaluative;
- *reflexivă* - direcționează subiectul spre autocunoașterea și cunoașterea celorlalți, spre dezvoltarea normelor de comportament profesional și conștientizarea impactului activității de evaluare pe care o realizează.

Identificarea componentelor structurale ilustrează o condiție necesară pentru descrierea *Modelului pedagogic al CEF la studenții pedagogi*. Fundamentat pe teoriile învățării – cognitivism, construcționism, behaviorism, învățarea experiențială și teoria învățării autoreglate *MPFCEF* detaliază 4 dimensiuni principale ale evaluării: cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică, reflexiv-inovativă, care reflectă structura procesuală a evaluării formative în învățământul primar: verificarea – decizia – reglarea – autoreglarea.

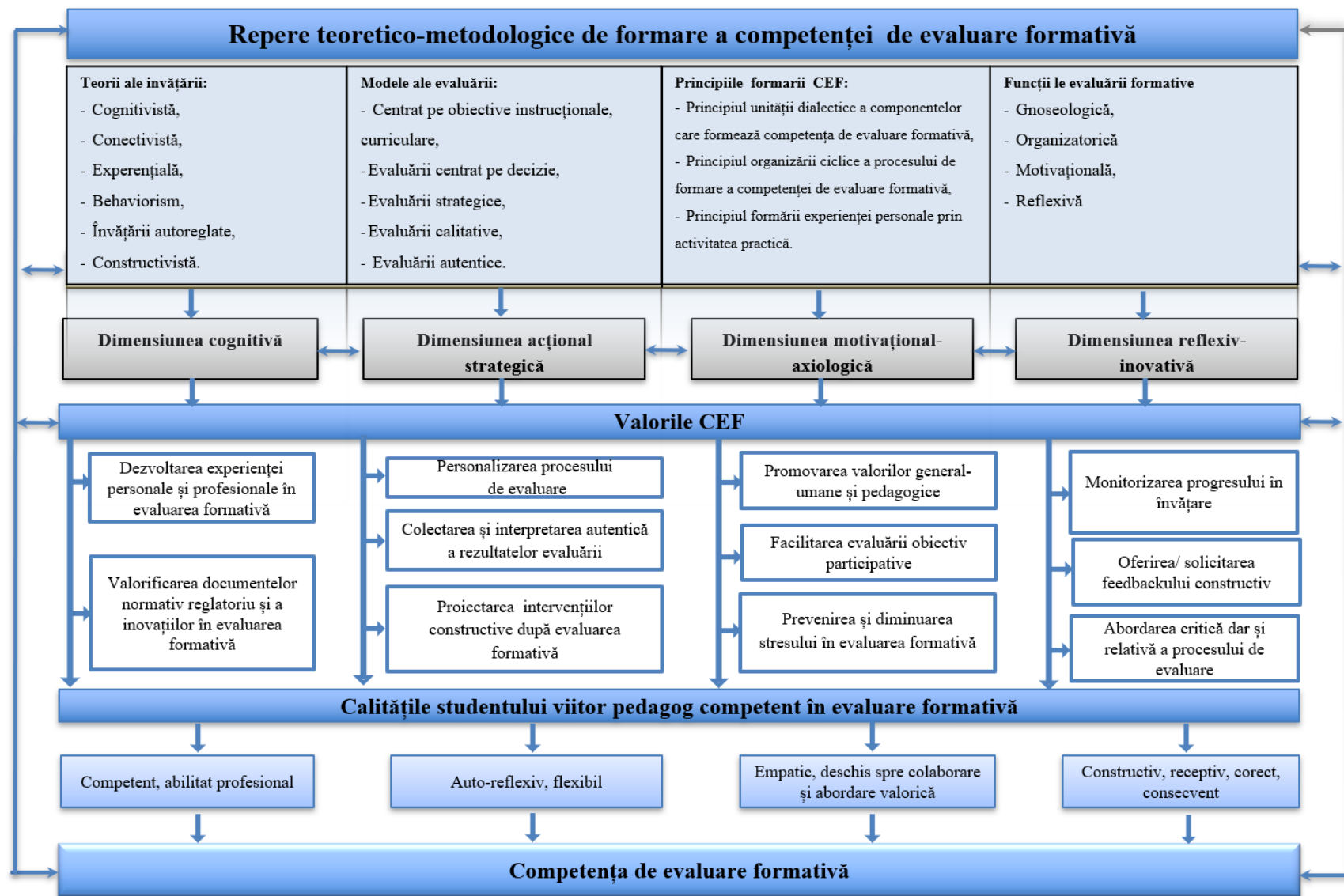


Figura 2.2. Modelul pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi (MPFCEF)

Dimensiunea cognitivă din Modelul pedagogic implică achiziția cunoștințelor și abilităților necesare, pentru a rezolva într-o manieră contextualizată, adecvată și inovatoare problemele specifice legate de învățare. Această dimensiune se fundamentează pe *valorificarea documentelor normativ – reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă*, care vizează nu numai ansamblu de cunoștințe fundamentale despre metodele și instrumente de evaluare formativă, dar și criteriile de selectare a acestora; delimitările conceptuale dintre rezultatele învățării, performanțe școlare, standardele învățării; distincția clară între standarde de performanță, indicatorii și descriptorii de performanță, bareme de notare, calificative, dar și *introducerea noutăților* în procesul de evaluare formativă, care să asigure ameliorarea substanțială a pregătirii elevilor printr-o situație de interacțiune și interactivitate. Inovațiile în evaluarea formativă, în opinia L. Pogolșa, trebuie să propună o *ameliorare care poate fi măsurată*, la nivel de proces de învățare, dezvoltarea autoreglării învățării etc. și trebuie să fie o *acțiune deliberată*, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi [143, p. 5]. Implementarea inovațiilor în evaluare formativă sunt teoretic fundamentate atât pe analiza documentelor reglatoare, cât și pe *Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă*, care pune accent pe furnizarea de feedback constant și specific, în vederea îmbunătățirii practicilor evaluative didactice și a rezultatelor elevilor. Dezvoltarea experienței personale, în evaluarea formativă a cadrului didactic, implică o serie de strategii și practici care încurajează pedagogii să reflecteze asupra propriilor acțiuni și să-și îmbunătățească abilitățile evaluative în mod continuu. În acest context literatura de specialitate specifică următoarele strategii:

Autorefecția: după cum specifică N. Vicol [187, p. 247], este o caracteristică personală reprezentată de un factor semnificativ al dezvoltării personale și al formării întregii culturi evaluative a cadrului didactic. Realizând autorefecția, cadrul didactic determină cât de consistent a fost impactul asupra elevilor și în ce măsură rezultatul dorit anterior a fost atins. În condițiile actuale, profesorul nu trebuie să aleagă numai metode de predare-învățare-evaluare în condiții specifice, ci și să își creeze propriile modificări. Acest lucru este posibil dacă profesorul:

- a beneficiat de formare adecvată;
- a stăpânit mijloacele și metodele de autorefecție în legătură cu activitățile sale;
- a posedat mijloacele de tranziție de la descrierea activităților la critica și raționalizarea acestora;
- a apelat la compararea metodelor pe care le-a dezvoltat, cu cele deja disponibile.

Autorefecția implică analiza a ceea ce a avut succes și a ceea ce poate fi îmbunătățit. Întrebări precum „Ce a funcționat în această lecție?” sau „Cum aș putea să abordez mai bine

acest concept?” îi pot ajuta să-și dezvolte gândirea critică și să identifice punctele forte și cele care necesită o atenție sporită.

Feedbackul din partea colegilor. Colaborarea cu colegii poate fi extrem de valoroasă în dezvoltarea competenței de evaluare formativă. Prin observarea reciprocă a lecțiilor și oferirea de feedback constructiv, profesorii pot obține perspective noi asupra propriei activități evaluative și pot învăța din practicile altora.

- *Feedbackul din partea elevilor.* Ascultarea și luarea în considerare a feedbackului oferit de elevi poate servi ca perspectivă benefică asupra experienței lor de învățare. Cadrele didactice pot utiliza chestionare, discuții sau alte modalități de colectare a feedbackului, pentru a înțelege mai bine nevoile și preferințele elevilor.
- *Participarea la sesiuni de formare și dezvoltare profesională.* Învățarea continuă este esențială pentru dezvoltarea experienței personale. Participarea la ateliere, seminare și cursuri de formare poate oferi profesorilor noi perspective, strategii și abordări pe care le pot integra în practicile evaluării formative.
- *Încurajarea inovației.* Cadrele didactice pot încerca noi metode de evaluare formativă, tehnologii sau strategii, pentru a-și diversifica abordările didactice. Experimentarea prin intermediul diverselor metode poate genera noi descoperiri și îmbunătățiri ale rezultatelor învățării și asigurarea stării de bine a elevului și promovarea extinsă a soluțiilor inovative.

Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă a cadrului didactic necesită o abordare proactivă, deschidere către inovație și o dorință constantă de perfecționare și adaptare. Aici ne referim nu numai la crearea situațiilor de evaluare, dar și la aplicarea evaluării formative în situații simulate sau autentice, precum și la influențele ameliorative și de reglare.

Dimensiunea acțional-strategică din Modelul propus reflectă trăsăturile construcției procesului evaluativ – formativ al profesorului care, ținând cont de obiectivele formării și educației, rezolvă probleme tehnologice de transformare (schimbare, dezvoltare) și găsește noi mijloace și soluții ale acestor probleme. Această dimensiune vizează capacitatea cadrului didactic de a selecta și de a aplica, în mod consecvent, metode și instrumente de verificare, în conformitate cu obiectivele evaluării formative; de a clarifica sarcina de lucru și de a preciza rezultatul așteptat, totodată, valorificând potențialul individual al elevului și pe cel al clasei de elevi, în scopul realizării autoevaluării și evaluării reciproce, dar și asigurând *personalizarea procesului de evaluare formativă*, care valorizează progresul individual, în detrimentul raportării la norma de grup, promovând importanța evaluării în procesul individual de învățare.

Procesul de evaluare necesită demersuri și atitudini metodologice concretizate în *colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării* prin parcurgerea unor etape definite, înregistrarea exactă și conservarea datelor, utilizarea de instrumente diverse, asigurarea validității, a relevanței, a fidelității demersului evaluativ, raportarea performanțelor școlare la anumite standarde docimologice; aplicarea metodelor de măsurare a învățării, exprimarea rezultatelor măsurării sub forma unor aprecieri verbale sau calificative precum și aplicarea standardelor de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu documentele reglatoare în vederea interpretării informațiilor despre progres/regres/stagnare și dificultăți de învățare a elevilor, sprijină elevii în revizuirea și perfecționarea strategiilor utilizate, asigurând individualizarea învățării, mecanismul de evaluare relevă standardele de eficiență a învățării [116, 117, 248, 249].

Evaluarea formativă permite identificarea operativă a lacunelor și a dificultăților de învățare ale elevilor, a disfuncționalităților predării și, în consecință, solicită cadrului didactic *proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă*, orientate să ajusteze metodele de predare pentru a se potrivi nevoilor de învățare elevilor. Evaluarea formativă implică colectarea de informații despre progresul elevilor în timpul procesului de învățare, cu scopul de a oferi feedback și de a adapta strategiile de predare pentru a îmbunătăți rezultatele. Procesul de proiectare demarează cu analiza rezultatelor evaluării formative, în cadrul căreia se identifică punctele forte și punctele slabe ale fiecărui elev sau ale grupului de elevi. Pe baza rezultatelor evaluării, se stabilesc domeniile sau competențele unde elevii au nevoie de îmbunătățire, se formulează obiectivele specifice pe care cadrul didactic dorește să le atingă cu intervențiile planificate. Următorul pas, permite cadrului didactic să aleagă strategiile de învățare și activitățile care vor ajuta elevii să își dezvolte competențele sau să depășească dificultățile identificate. Este important ca aceste strategii să fie potrivite pentru stilurile de învățare ale elevilor și pentru conținutul învățat. La necesitate, materialele de învățare pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor specifice de învățare ale elevilor. Acest lucru poate include resurse suplimentare, exerciții practice sau exemple relevante. Dacă elevii au nevoi diferite, se va lua în considerare individualizarea intervențiilor pentru a satisface elevilor nevoile specifice de învățare. Este necesar ca motivul intervențiilor să fie cunoscut elevilor, fiindcă doar așa vor asigura dezvoltarea lor. Pe măsură ce sunt implementate intervențiile, se monitorizează progresul elevilor, se colectează informații despre modul în care aceștia răspund la noile strategii de învățare. Feedbackul formativ, oferit elevilor, îi ajută pe aceștia să reflecteze asupra propriului proces de învățare și să identifice îmbunătățirile. Pe baza feedbackului și a observațiilor, se ajustează intervențiile, dacă este nevoie. Uneori, anumite strategii pot necesita modificări pentru a fi mai eficiente. Un aspect foarte important este implicarea elevilor în procesul de proiectare și

ajustare a intervențiilor, valorizând calitatea de subiect al acțiunii educaționale. La finalul ciclului, se analizează în ce măsură intervențiile au contribuit la progresul elevilor. Se stabilește dacă obiectivele au fost atinse și dacă intervențiile au avut efectul dorit. Intervențiile constructive trebuie să fie flexibile și adaptabile în funcție de nevoile și progresul elevilor. Scopul final este să se sprijine dezvoltarea continuă și să se ofere oportunități pentru îmbunătățirea procesului de învățare

Dimensiunea motivațional-axiologică reprezintă o axă importantă în prezentul model de formare, or, această componentă este orientată spre *facilitarea valorică a evaluării obiective și participative (din perspectivă general-umană și pedagogică)* pentru *prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă*. Facilitarea unei abordări participative asigură implicarea activă a elevilor în evaluarea propriilor lor experiențe școlare și de învățare. Această abordare încurajează dezvoltarea abilităților de gândire critică și asumarea responsabilității pentru propria învățare. Or, „axiologic și procedural, atitudinile elevului înglobează în formă sintetică cunoștințele și capacitățile sale”[141, p.30]. *Principiul transparenței și participării la procesul evaluării* este unul dintre principiile psiho-pedagogice ale evaluării criteriale prin descriptori, care fundamentează această abordare, evidențiind importanța susținerii motivației intrinseci a elevilor și a dialogului între cadrele didactice și elevi, în procesul de evaluare. Respectarea acestui principiu în evaluarea formativă se conturează prin:

- susținerea motivației intrinseci a elevului, unde inițiativa aparține elevului și este ghidată/sau nu de către profesor;
- negocierea și consensul constituie elemente importante, iar cadrul didactic discută cu elevii rezultatele și face recomandări;
- se axează pe surprinderea aspectelor esențiale, prin criteriile de evaluare și asigurarea unității cunoașterii;
- este centrată pe dialog, pe cercetarea calitativă, mai mult decât pe măsurarea cantitativă, folosește mai puțin metodele formale, formează la elevi sentimentul că și munca lor este importantă, nu doar rezultatele finale;
- sarcinile de evaluare sunt relevante pentru performanțele elevilor și elevii sunt puși în situații autentice: reflectează asupra a ceea ce învață și își pot exprima stilul de învățare, iar aptitudinile și interesele sunt evidențiate ca sursă de dezvoltare a competențelor și ca identificare a punctelor forte;
- rolul cadrului didactic este cel de facilitator din interior al procesului de învățare, mai mult decât un observator neutru. El facilitează învățarea și evaluarea, pornind de la premisa că, evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare, decât de sancționare și de speculare a greșelilor;

- implică judecata reflexivă, unde elevul reflectează asupra propriei transformări și, asupra propriei învățări;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare, adică elevii își analizează rezultatele, le compară și își revizuiesc strategia de învățare;
- elevii posedă criteriile urmărite în demersul de evaluare sau chiar contribuie la stabilirea lor, reușind astfel să le interiorizeze foarte bine [116, p. 17].

Prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă. Anxietatea față de evaluare, adesea numită și *anxietate de testare* sau *anxietate de examen*, este o stare de anxietate specifică legată de situațiile de evaluare sau testare. Acest tip de anxietate se poate manifesta cu diferite simptome și poate afecta elevii în diverse moduri. Teamă de performanțe scăzute și discrepanța gândurilor referitoare la autoaprecierea subevaluată, ceea ce implică nivelul scăzut al imaginii de sine, apreciază că subiectivismul în evaluare pot afecta respectul de sine, adică experiențele negative pot influența nefavorabil atât stima de sine, încrederea în sine, cât și reușita școlară. Sarcina cadrului didactic este de a preveni și de a diminua stresul generat de evaluarea formativă, prin a oferi fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine. Situația de succes experimentată de elev crește motivația pentru învățare și dezvoltă interesele cognitive, permite elevului să simtă satisfacție în cadrul activităților de învățare; sporește eficiența activității de învățare; ajută la anihilarea stărilor de teamă, nesiguranță, neîncredere în sine; dezvoltă inițiativa, creativitatea și sporește activismul; menține climatul psihologic favorabil în clasă, asigură succesul școlar al elevului [115, 116, 117]. Succesul școlar, în opinia A. Dabija și L. Darii, este condiționat de mai mulți factori: *biopsihologici și sociopedagogici* [63, p. 92]. Din lista factorilor *sociopedagogici*, competența de evaluare formativă a cadrului didactic este cea care asigură diagnoza anumitor dificultăți de învățare, cu care se confruntă elevii, adaptând procesul de instruire la particularitățile tipologice și individuale ale acestora.

În structura competenței de evaluare formativă, este imperios să evidențiem ***dimensiunea reflexiv-inovativă*** care fundamentează *monitorizarea progresului elevului, oferirea/ solicitarea feedbackului constructiv și abordarea critică dar și relativă a procesului și rezultatelor evaluării.*

Monitorizarea eficientă a progresului în învățare al elevului este esențială pentru a oferi un feedback constructiv, a ajusta strategiile de predare și pentru a se asigura că fiecare elev este pe drumul potrivit, pentru atingerea obiectivelor de învățare și evaluare. În realizarea monitorizării este esențial să se adopte o abordare centrată pe elev, adaptând metodele de învățare și evaluare la nevoile și stilurile individuale de învățare ale fiecărui elev. Mai mult decât atât, monitorizarea sistematică a progresului poate ajuta la identificarea timpurie a problemelor și la asigurarea că fiecare elev își atinge potențialul maxim. Este important să se înțeleagă că,

monitorizarea progresului elevului nu este doar despre evaluări și calificative, ci mai degrabă despre crearea unei imagini complete și dinamice a dezvoltării acestuia. Feedbackul constructiv și suportul continuu sunt esențiale pentru a avea siguranța că fiecare elev își atinge potențialul maxim în propriul ritm de învățare.

MECD consideră oportune următoarele trei componente structurale interconținute ale diagramelor pe discipline, care permit o abordare eșalonată a procesului de monitorizare:

Tabelul 2.4 Monitorizarea progresului în învățare a elevului [249]

Componentele monitorizării	Caracteristici	Înregistrarea rezultatelor	Instrumente
Monitorizarea etapizată a performanțelor	- este recomandată pentru toți elevii pe parcursul anului școlar, în cadrul evaluărilor formative, în etape.	- Nivelurile de performanță în raport cu fiecare produs școlar evaluat (prin cuvinte/ abrevieri/ culori).	- fișe de observare; - fișe de evaluare; - grila de observare; - fișa de autoevaluare.
Monitorizarea punctuală a performanțelor (selectiv)	- se recomandă a fi realizată, în special, la disciplinele de bază: Limba română și Matematică, pe parcursul anului școlar, în cadrul evaluărilor formative punctuale. Aceasta e recomandabil să fie efectuată în mod selectiv: pentru anumite produse și anumiți elevi.	- Nivelurile individuale conform descriptorilor: i – independent; g – ghidat de învățător; s – cu mai mult sprijin (înregistrate prin cuvinte/ abrevieri/ culori).	- produsul evaluat și criteriile de evaluare/ de succes; - rubrici de evaluare; - portofoliul elevilor; - scala de clasificare a performanțelor individuale ale elevului.
Sinteza performanțelor	- raportare la competențele specifice disciplinei și la produsele corespunzătoare la finele anului școlar	- Nivelurile individuale conform calificativelor: FB – foarte bine; B – bine; S – suficient; (ES) și descriptorilor (EF) i – independent; g – ghidat de învățător; s – cu mai mult sprijin.	- tabelul de performanță; - rubricile pe discipline; - portofoliu de performanță școlară.

Prin utilizarea instrumentelor de evaluare conform raportului strategiei formative, care oferă o reprezentare clară asupra elementelor de conținut și asupra dificultăților întâmpinate de elevi la nivelul clasei, dar și la nivel individual, se poate evidenția un sistem complex de control, prin care profesorul are un *feedback sistematic și constructiv* asupra eficacității predării, iar elevul asupra eficacității învățării. *Feedbackul constructiv* ajută elevii să-și identifice punctele

forte și zonele de îmbunătățire, să se simtă susținuți și să devină mai motivați în procesul de învățare. Este important să abordăm acest proces cu empatie, răbdare și deschidere. Scopul feedbackului constructiv este de a consolida comportamentele pozitive, care sporesc performanța elevilor sau elimină comportamentele negative – care scad performanța, iar feedbackul este considerat un liant în constituirea unor relații puternice și de durată. Feedbackul constructiv înseamnă să ții cont de anumite aspecte care să te ajute să fii parte din succesul celor din jurul tău. Modul în care se formulează este esențial, la fel și promptitudinea, caracterul specific cu care se oferă, întrucât este eronată ideea unei revizuirii pe termen lung a obiectivelor țintă [116. p. 79].

Operaționalizarea feedbackului constructiv în evaluarea formativă are mai multe beneficii comportamentale:

- sporește gradul de participare a elevilor în cadrul învățării;
- crește eficiența strategiilor de evaluare formativă utilizate;
- atrage atenția asupra unor dimensiuni importante ale performanței raportate la standardele învățării;
- încurajează atingerea scopului stabilit în învățare;
- motivează și încurajează învățarea continuă;
- identifică oportunități de dezvoltare personală eficientă;
- dezvoltă capacități reflexive și autoevaluative.

După cum specifică M. Bocoș, mecanismul de feedback include două bucle cu funcții specifice, aflate în interacțiune reciprocă, *bucla de feedback elev-profesor* (bucla de feedback emițător-receptor) și *bucla de feedback profesor-elev* (bucla de feedback receptor-emițător). Respectiv, acțiunea integrată a acestor două bucle, face ca atât cadrul didactic, cât și elevii să realizeze o cunoaștere operativă a modului în care s-a derulat procesul didactic, a rezultatelor procesului de învățare și a efectelor acestuia [17, p. 130].

Așadar, dimensiunile CEF: *cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică și reflexiv-inovativă* nu pot fi dezvoltate separat, or, ele interacționează și sunt intercorelate între ele și se condiționează reciproc. Astfel, formarea dimensiunii cognitive nu poate fi realizată fără cea motivațional-axiologică, iar cea reflexiv-inovativă - fără cea acțional-strategică.

Formarea CEF la studenții pedagogi conturează *profilul atitudinal al studentului viitor pedagog competent în evaluare formativă*:

- motivat - pentru perfecționare și formare continuă în domeniul evaluării formative;
- auto-reflexiv - analizează constant eficacitatea metodelor sale de evaluare și este dispus să le ajusteze sau să le schimbe, pentru a se potrivi nevoilor elevilor;

- flexibil - dispus să-și modifice planurile sau metodele de predare în funcție de rezultatele evaluării;
- obiectiv -oferă informații privind copilul, întemeiate pe o evaluare obiectivă, susținută științific și metodologic, precizând limitele afirmațiilor, concluziilor și recomandărilor;
- deschis spre colaborare - asigură un mediu prietenos elevului;
- manifestă empatie și susținere, încurajează elevii și le oferă sprijin emoțional;
- este orientat pozitiv, ascultă activ, manifestă empatie și receptivitate;
- manifestă relevanță și oferă soluții constructive: oferă feedback legat de obiectivele de învățare și de ceea ce este important pentru progresul elevului.

Analizând conceptul de competență, putem stabili esența și mecanismele de formare a acesteia, precum și fazele constituirii ei. Cercetătorii T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi [38, p. 15], V. Goraș-Postică [76, p. 31] susțin ideea potrivit căreia pentru formarea competenței este necesară parcurgerea succesivă a anumitor etape „conform algoritmului”:

Cunoștințe fundamentale + Cunoștințe funcționale + Conștientizare + Aplicabilitate + Comportament/Atitudine = Competență.

Altfel spus, formarea unei competențe presupune parcurgerea următoarelor faze:

- faza cognitivă, în care se realizează familiarizarea cu conținutul competenței, prin care subiectul, pe baza explicațiilor verbale corespunzătoare și demonstrarea modelului acțiunii, își formează o imagine aproximativă, care ulterior se transformă într-o reprezentare precisă despre ceea ce urmează să facă;
- faza învățării analitice, când competența se fragmentează pe unități mai mici care se însușesc pe rând; este etapa cu anumite erori, încordare voluntară, concentrarea atenției, consum mare de timp pentru însușirea fiecărei componente al competenței;
- faza organizării și sistematizării, în care se constată un efort de integrare a componentelor într-o structură unitară cu eliminarea greșelilor, dar cu un consum încă mai mare de timp și cu efort centrat pe realizarea legăturilor;
- faza sintetizării și automatizării, în care integrarea elementelor este deplină, acțiunea se desfășoară cu fluentă, solicitarea atenției scade treptat, controlul conștient se face numai în ansamblu;
- faza perfecționării competenței, în cursul căreia se ating toți parametrii solicitați: viteză, corectitudine, precizie [124, p. 176].

Analizând fazele formării competenței, ca și construct profesional, la general, susținem ideea prin care competența de evaluare formativă parcurge succesiv următoarele etape, similare cu cele ale formării oricărui alt tip de competență: *cunoaștere și înțelegere + aplicare/spirit pragmatic + motivație + autonomie și responsabilizare.*

Cunoașterea, conform taxonomiei lui B. Bloom, este reprezentată de „a ști ce” și are patru categorii: *factuală, conceptuală, procedurală și metacognitivă*.

- Cunoștințele factuale, care includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile evaluării, metodelor de evaluare și cunoștințe despre detalii specifice.
- Cunoștințele conceptuale, care constau în sisteme de informații, cum ar fi clasificările metodelor și instrumentelor de evaluare și categoriile.
- Cunoștințele procedurale care includ algoritmi, conversația euristică sau învățarea prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se utilizează aceste metode și procedee.
- Cunoștințele metacognitive care se referă la cunoștințele despre procesele de gândire și informații legate de gândire și la modul în care pot fi folosite aceste procese în mod eficient, în cadrul activității evaluative la clasă.

Înțelegerea este abilitatea de a forma propriul înțeles pe baza materialelor educaționale, precum lectura și explicațiile profesorului. Înțelegerea include: *interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea*.

Conform taxonomiei lui B. Bloom, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că, studentul poate *să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale și să analizeze cunoștințe metacognitive sau factuale*.

Aplicarea presupune operațiile de execuție și de implementare, prin utilizarea informațiilor sau a conceptului, într-o situație nouă. Raportat la evaluarea formativă, acest lucru poate implica aplicarea de evaluări formative la clasă, colectarea și analiza datelor și ajustarea tehnicilor de evaluare, pentru a se potrivi nevoilor specifice ale elevilor

Motivația este motorul care alimentează dorința de a învăța și de a se îmbunătăți. Un individ motivat va căuta constant să-și îmbunătățească abilitățile și să-și extindă cunoștințele, fiind conștient de necesitatea și avantajele evaluării/autoevaluării acestora.

În evaluarea formativă, motivația poate fi alimentată de dorința de a contribui la îmbunătățirea performanței elevilor, de a dezvolta metode de evaluare formative mai eficiente sau de a contribui la progresul pedagogic într-un domeniu anume.

Autonomia și responsabilizarea presupune că individul poate acționa independent, luând decizii informate, bazate pe cunoștințele și experiența sa anterioară. De asemenea, înseamnă că persoana înțelege și își asumă responsabilitatea pentru acțiunile sale. În contextul evaluării formative, acest lucru implică capacitatea de a proiecta, de a implementa și de a interpreta rezultatele evaluării formative, fără a fi necesară o supraveghere constantă, precum și capacitatea de a se adapta la situații noi, bazându-se pe expertiză și judecată personală, pe autoevaluare.

Astfel, putem afirma că, în baza modelului elaborat de noi, formarea competenței de evaluare formativă este un proces dinamic și multifazic, care implică nu doar cunoașterea teoretică și practică, ci și dezvoltarea atitudinilor și a comportamentelor adecvate. Aceste etape sunt interconectate și se pot suprapune în practică, din moment ce structura lor secvențială oferă un cadru util pentru înțelegerea și ghidarea procesului de formare profesională inițială. Astfel modelul elaborat de noi, ca structură pedagogică paradigmatică complexă, demonstrează aplicabilitatea și funcționalitatea sa holistă, dar și relevanța elementelor sale teoretice în sprijinul dezvoltării CEF la studenți pedagogi.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Analiza cadrului teoretic, precizarea structurii și a condițiilor de formare a competențelor profesionale la etapa inițială au permis elaborarea *Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi*, care a scos în evidență următoarele idei de bază:

1. Literatura de specialitate confirmă că noile teorii, concepte, strategii sau metodologii, care apar în domeniul evaluării, s-au diferențiat în funcție de tradițiile naționale sau de situațiile școlare specifice. Cert este faptul că sistemul de evaluare urmărește să se orienteze spre soluții inovative care se bazează pe sinergia dintre teoria și practica educațională actuală, în mijlocul cărora evaluarea devine, cu adevărat, o variabilă-cheie a procesului de instruire, în perspectiva asigurării calității.
2. Orientarea spre profilul de competență al unui cadru didactic eficient este o expectanță a societății actuale, iar pregătirea inițială a cadrului didactic se întemeiază pe modelul abordării prin competențe și evaluat ca rezultat al învățării și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență profesională.
3. Metodologia formării competenței de evaluare, stipulată în documentele reglatoare la nivelul învățământului superior, asigură condiții pentru formarea competenței de evaluare, dar necesită ajustare în raport cu CEF, deoarece complexitatea evaluării formative reclamă de la cadrul didactic deținerea unui ansamblu de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini, astfel încât, să poată asigura calitatea acestui proces la nivelul clasei de elevi și la nivelul sistemului de învățământ prin: *valorificarea documentelor normativ-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă, promovarea valorilor general-umane și pedagogice, personalizarea procesului de evaluare, monitorizarea învățării, colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării, proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă, Facilitarea evaluării obiectiv participative și nu în ultimul rând, prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă, abordarea critică dar și relativă a procesului de evaluare.*

4. Identificarea celor mai relevante teorii ale învățării ne-a permis să deducem și să formulăm un sistem de principii de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi: principiul unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare formativă (fundamentat de paradigma constructivistă a învățării), principiul organizării ciclice a procesului de formare a competenței de evaluare formativă și principiul formării experienței personale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la cea practică fundamentate pe baza teoriei Învățării experiențiale.
5. Modelul pedagogic elaborat de noi – MPFCEF, constituie axa cercetării noastre, totodată oferind un răspuns concludent la întrebarea *Ce este competența de evaluare formativă?*, Care sunt *componentele* ei structurale?, Prin intermediul căror *indicatori* poate fi evaluată, și dacă aceasta contribuie cu adevărat la soluționarea problemei științifice enunțate prin obiectivele anterior stabilite în cercetare?
6. Variabilele identificate, precum și specificul evaluării formative la nivelul învățământului primar au condus la elaborarea unui profil atitudinal al cadrului didactic competent în evaluare, care dau valoare demersului aplicativ al cercetării.

Sinergia acțională a componentelor *Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi* garantează reușita formării competenței de evaluare formativă la viitori pedagogi și „încununează opera” procesului de învățământ, cu caracter funcțional și cu efecte durabile, relevante dezvoltării personalității studentului. Toate acestea vor fi demonstrate practic prin rezultatele demersului experimental analizat în capitolul ce urmează.

3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI

3.1. Constatarea nivelului de manifestare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi

În acest capitol este prezentat procesul formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, valorificându-se experimentul pedagogic ca metodă praxiologică clasică, cu toate cele trei etape aferente. Prin instrumentele de cercetare s-a determinat gradul de formare a competenței de evaluare la etapa de constatare, acesta fiind comparat ulterior cu rezultatele etapei de control al experimentului.

Intervenția experimentală în stabilirea condițiilor psihopedagogice și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă s-a realizat prin intermediul implementării *Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi* și a finalităților de formare a competenței de evaluare formativă. Eșantionul cercetării a fost reprezentat de studenți, distribuiți în grupul experimental prin valorificarea și măsurarea intrării-ieșiri, subiecți care au susținut cercetarea în valorificarea premiselor teoretice și metodologice.

În vederea fundamentării praxiologice a condițiilor și metodologiei de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi a fost inițiat un demers experimental întemeiat pe următoarele obiective:

- constatarea gradului de manifestare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi;
- elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Programului experimental de formare a CEF la studenții pedagogi.

Conform ipotezei și obiectivelor formulate, baza experimentală a cercetării a fost constituită dintr-un eșantion de 96 de subiecți (studenți) de la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară*, învățământ cu frecvență la zi (FZ) și cu frecvență redusă (FR), din anii I-III de studii și de la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și limba engleză*, (FZ), anul III și anul IV de studii (conform planului de studii aprobat la Sedința senatului USARB PV.nr.1 din 30.08.2017).

În concordanță cu obiectivele și ipotezele formulate, cercetarea s-a desfășurat în patru etape experimentale, cu aplicare a instrumentelor cercetării pedagogice:

- I. de explorare/ constatare: octombrie – decembrie, 2017;
- II. de formare: septembrie, 2018 – mai, 2019;
- III. de validare a rezultatelor experimentului: septembrie, 2021 – martie, 2022;

IV. de finalizare a cercetării și elaborare a concluziilor: 2022-2023.

Demersul investigativ privind stabilirea condițiilor de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi s-a bazat pe o strategie complexă de cercetare, care îmbină metodele cantitative cu cele calitative de cercetare. Pentru a identifica gradul de manifestare a competenței de evaluare formativă, am stabilit indicatorii CEF și nivelurile de dezvoltare a acestora (Anexa 3). Tabelul 3.2 detaliază valorile CEF și *Profilul atitudinal al cadrului didactic competent în domeniul evaluării formative. Valorile CEF fac parte din categoria celor contextuale care se produc/apar în timpul activității educaționale, sursa lor fiind una din componentele curriculumului universitar [139, p. 89].*

Tabelul 3.1 Valorile CEF

Dimensiunile competenței	Valorile CEF	Profilul atitudinal al cadrului didactic competent în evaluare formativă
Dimensiunea cognitivă	<ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă; - valorificarea documentelor normativ reglatoriu și a inovațiilor în evaluarea formativă. 	<ul style="list-style-type: none"> - este competent în evaluare; - este abilitat profesional pentru a practica și a implementa evaluarea formativă într-un context educațional sau profesional; - utilizează limbaj psihopedagogic în situații autentice de evaluare.
Dimensiunea acțional-strategică	<ul style="list-style-type: none"> - personalizarea procesului de evaluare; - colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării; - proiectarea intervențiilor constructive, după evaluarea formativă. 	<ul style="list-style-type: none"> - este auto-reflexiv, analizează constant eficacitatea metodelor sale de evaluare și este dispus să le ajusteze sau să le schimbe pentru a se potrivi nevoilor elevilor; - este flexibil, fiind dispus să-și modifice planurile sau metodele de predare în funcție de rezultatele evaluării.
Dimensiunea motivațional-axiologică	<ul style="list-style-type: none"> - promovarea valorilor general-umane și pedagogice; - Facilitarea evaluării obiectiv participative; - prevenirea și diminuarea stresului generat de evaluarea formativă. 	<ul style="list-style-type: none"> - este <i>obiectiv</i>, oferă informații cu privire la copil, întemeiate pe o evaluare obiectivă, susținută științific și metodologic, precizând limitele afirmațiilor, concluziilor și a recomandărilor; - este <i>deschis spre colaborare și abordare valorică</i>, valorizează contribuțiile și perspectivele celorlalți, promovând un mediu transparent și echitabil asigurând un mediu prietenos elevului; - manifestă <i>empatie și susținere</i>, încurajează elevii și le oferă sprijin emoțional.
Dimensiunea reflexiv-inovativă	<ul style="list-style-type: none"> - monitorizarea progresului în învățare. - oferirea/ solicitarea feedbackului constructiv; - abordarea critică dar și relativă a procesului de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> - este <i>orientat pozitiv, ascultă activ, manifestă empatie și receptivitate</i>; - <i>manifestă relevanță și oferă soluții constructive</i>: oferă feedback legat de obiectivele de învățare și de ceea ce este important pentru progresul elevului

Valorile competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi ne-au permis să stabilim designul cercetării, prezentat structural în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.2 Designul cercetării

Dimensiunile cercetării	Valori ale competenței de evaluare formativă	Instrumente de investigație
Cognitivă	<ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă; - valorificarea documentelor normativ - reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă. 	Chestionar de evaluare inițială și finală a CEF la studenți. Inventar de autoevaluare. Fișă de observare a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice.
Acțional-strategică	<ul style="list-style-type: none"> - Personalizarea procesului de evaluare; - colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării; - proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă. 	
Motivațional-axiologică	<ul style="list-style-type: none"> - Promovarea valorilor general-umane și pedagogice; - Facilitarea evaluării obiectiv participative; - prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă. 	
Reflexiv-inovativă	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorizarea progresului în învățare; - oferirea feedbackului constructiv; - abordarea critică dar și relativă a procesului de evaluare. 	

Pentru a identifica nivelul dezvoltării dimensiunilor competenței de evaluare, la etapa de constatare, au fost utilizate două instrumente: *Chestionarul de evaluare inițială a CEF la studenți* și *Inventarul de autoevaluare*. Instrumentele au fost concepute luând în considerare nivelul de dezvoltare al studenților din anii II și III de studii, cu scopul final ca aceștia să activeze în învățământul primar.

Aplicarea Chestionarului de evaluare inițială a CEF la studenți (*Anexa 4*) a avut drept obiective:

- identificarea rolului competenței de evaluare formativă a cadrului didactic în dezvoltarea personalității elevului mic;
- stabilirea indicatorilor competenței de evaluare formativă a cadrului didactic;
- stabilirea componentelor structurale ale competenței de evaluare formativă a cadrului didactic;
- identificarea impactului formării inițiale în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la viitorii învățători/ învățătoare.

Chestionarul propus a inclus 10 întrebări care au valorificat variabilele cercetării. Întrebările factuale se referă la vârsta respondenților și experiența acestora (pentru studenții de la frecvență redusă). Întrebările de opinie vizează părerile, atitudinile respondenților asupra competenței de evaluare a cadrului didactic și impactul acesteia în formarea personalității elevului de vârstă școlară mică. După forma de înregistrare a răspunsurilor, chestionarul conține întrebări deschise, prin intermediul cărora subiecții își pot construi răspunsurile în maniera dorită și întrebări închise care permit alegerea unei singure variante de răspuns din mai multe variante posibile.

Eșantionul supus cercetării a fost constituit din 96 de respondenți (60 de studenți la FR și 36 de studenți la FZ). Repartizați conform vârstei și experienței didactice (pentru studenții FR), identificăm că majoritatea respondenților se încadrează în categoria de vârstă 18-25 ani (75%), 25% dintre respondenți sunt cu vârsta cuprinsă între 26-40 de ani, iar cu experiență de până la 5 ani am identificat 15% dintre respondenți (studenții de la FR).

La întrebarea *Cât de importantă este competența de evaluare formativă a cadrului didactic în asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare?*, răspunsurile variază de la foarte importantă – la importantă. Au fost înregistrate și răspunsuri din categoria: *neesențială* sau *sunt competențe mai importante decât competența de evaluare*:

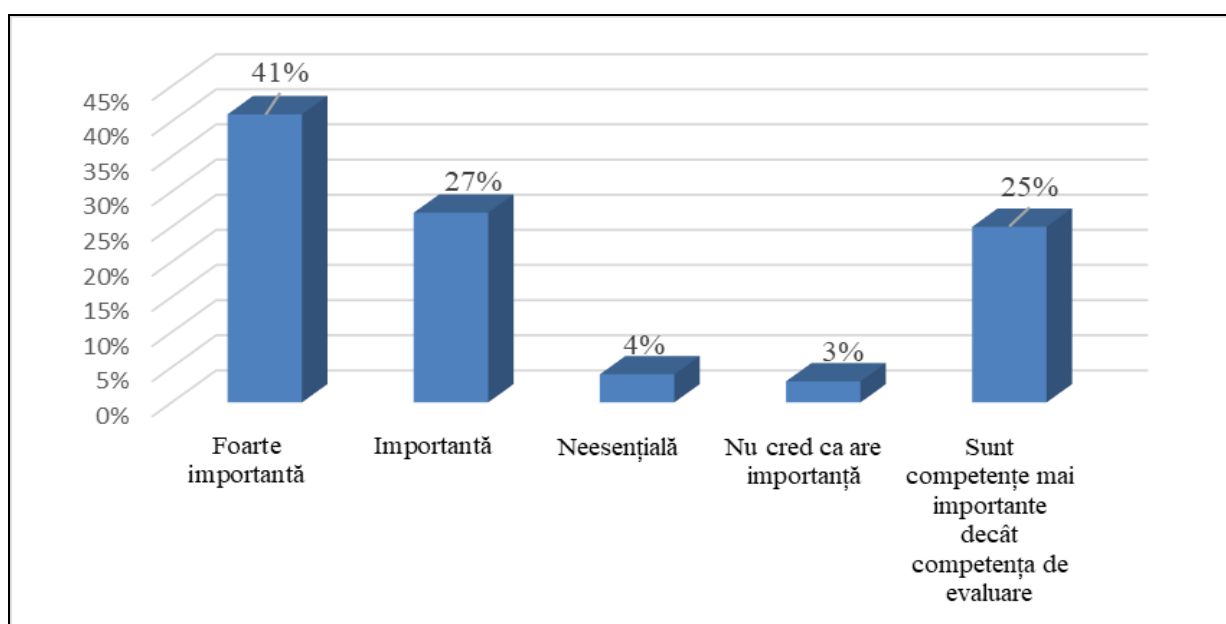


Figura 3.1. Importanța competenței de evaluare formativă pentru asigurarea calității procesului instructiv-educativ

Răspunsurile oferite de către studenți demonstrează că 68% dintre respondenți înțeleg locul și rolul evaluării formative în procesul de învățământ, sunt conștienți de funcțiile evaluării și de dimensiunea ce asigură calitatea activității profesionale. Acest lucru este îmbucurător, fiind un factor motivațional, care va susține dezvoltarea competențelor de evaluare formativă pe

parcursul cursului. Avem și respondenți care consideră că sunt competențe profesionale mai importante decât cea evaluativă. Din diagramă, observăm că 25% dintre respondenți susțin acest lucru.

Abordarea procesului de predare-învățare-evaluare, prin prisma eficienței și eficacității sale, se impune, astăzi, cu tot mai multă insistență. Proiectarea educațională include ca secvență intrinsecă detectarea și înregistrarea rezultatelor obținute. Acestea se obiectivează în comportamentul verbal și nonverbal al elevilor și îmbracă forma randamentului școlar sau a performanțelor școlare. Competența de evaluare formativă a cadrului didactic este unul dintre factorii externi care poate asigura performanțele școlare ale elevului. Am întrebat studenții dacă *Competența de evaluare formativă a cadrului didactic influențează succesul școlar al elevului*. Răspunsurile obținute s-au împărțit între *influențează în mare măsură/ influențează parțial și este definitorie*

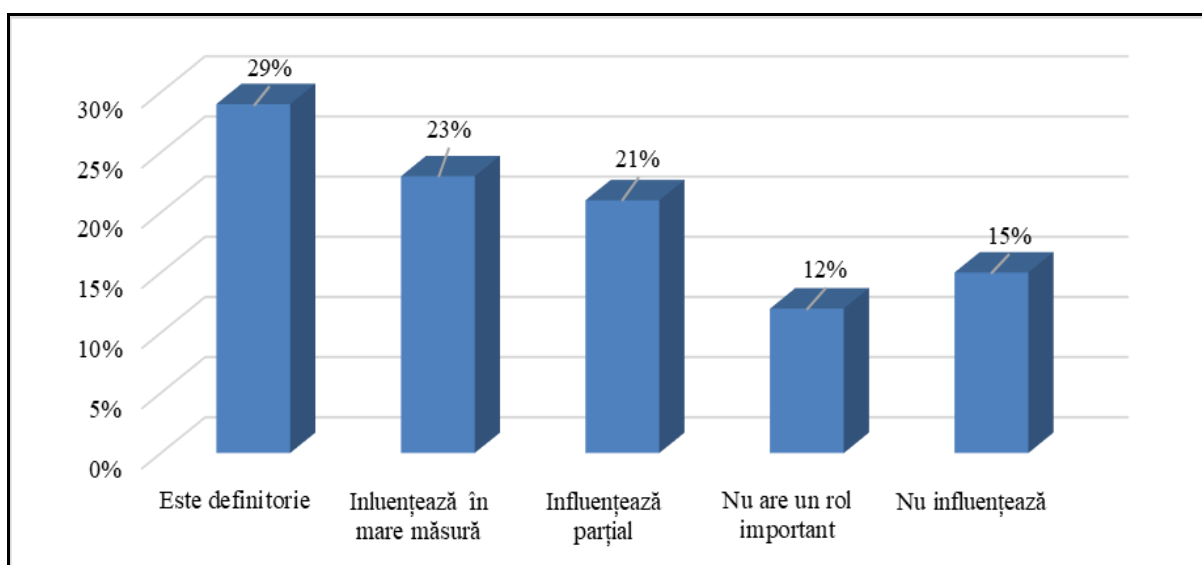


Figura 3.2. Competența de evaluare formativă a cadrului didactic și succesul școlar al elevului

Realizarea funcțiilor și operațiilor evaluării prin aplicarea principiilor evaluării formative obiective și respectarea cărora este posibilă prin proiectarea strategiilor moderne de evaluare formativă, ce anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective, asigurând calitatea produselor evaluării, fundamentează conduita evaluativă a cadrelor didactice. Am oferit respondenților o listă de indicatori ale CEF și le-am solicitat să stabilească gradul de importanță a acestora de la 1 la 5, în activitate profesională:

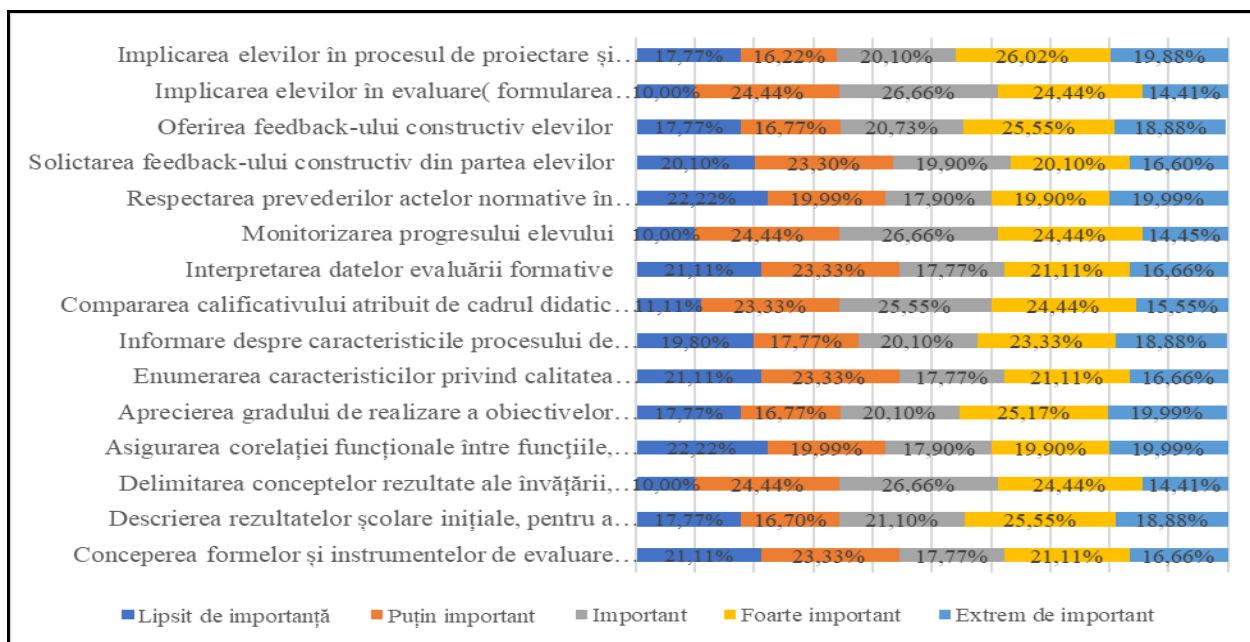


Figura 3.3 Indicatori CEF

Conform opiniei respondenților, observăm că de importanță maximă sunt indicatorii:

- conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale;
- asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative;
- aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale;
- descrierea rezultatelor școlare inițiale, pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor;

Indicatorii lipsiți de importanță, în opinia celor chestionați, sunt:

- asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar;
- informarea despre caracteristicile procesului învățării elevilor (control autocontrol);
- implicarea elevilor în procesul de proiectare și ajustare a intervențiilor recuperatorii;
- implicarea elevilor în evaluare (formularea obiectivelor, elaborarea criteriilor de evaluare (Fig 3.3)

La întrebarea *Când este cea mai optimă perioadă pentru formarea competenței de evaluare formativă?*, părerile sunt iarăși împărțite: majoritatea respondenților (52,22%) consideră că un moment de anvergură în formarea CEF rămâne a fi etapa inițială, 27,77% dintre respondenți considerând că această competență poate fi dezvoltată în timpul activității profesionale, 16,66 % - prin intermediul cursurilor de formare continuă, iar 2,22% sunt de părerea că prin intermediul activităților de autoformare este suficient/ sau pot să-și dezvolte această competență.

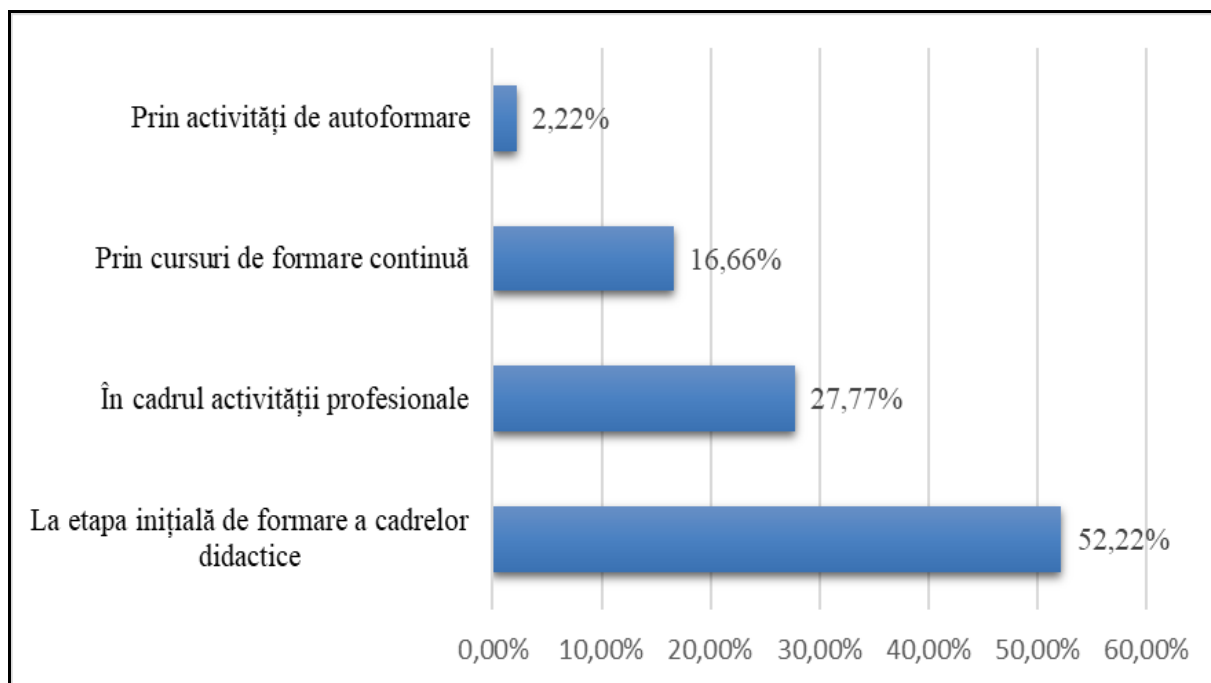


Figura 3.4. Formarea competenței de evaluare formativă

Considerată o componentă indispensabilă a profesionalismului cadrului didactic, competența de evaluare formativă necesită dezvoltarea tuturor componentelor acesteia, or, aplicarea holistică/ complexă a acestora în activitatea profesională asigură calitatea procesului instructiv-educativ în ansamblu.

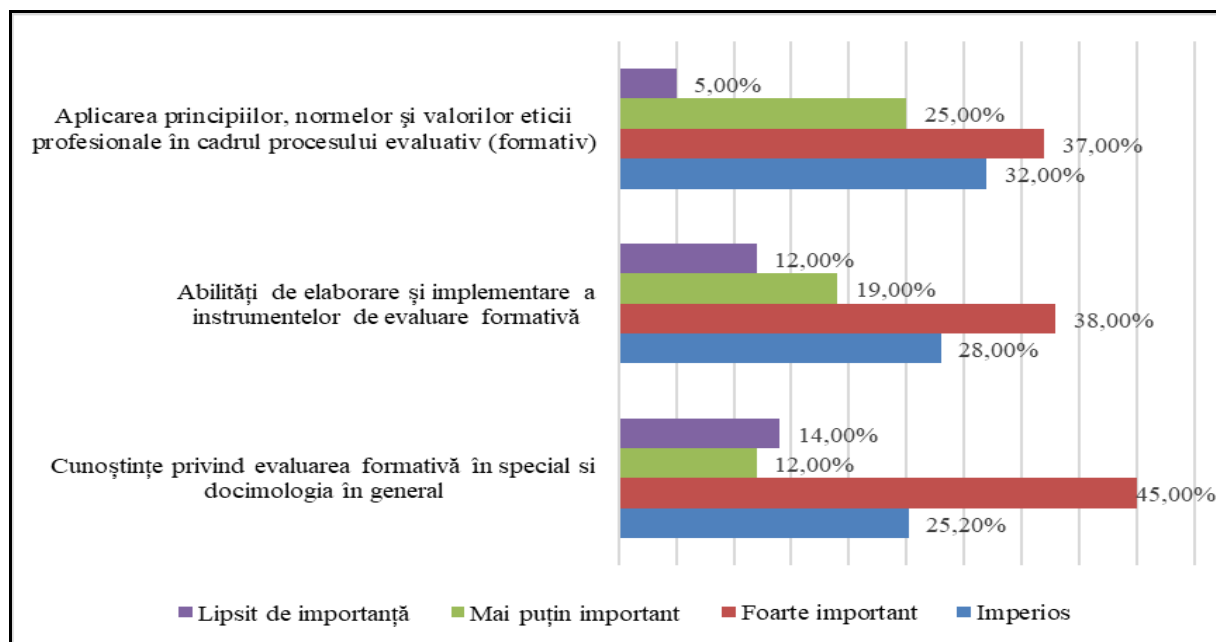


Figura 3.5. Componentele competenței de evaluare formativă importante pentru activitatea profesională

Opiniile respondenților privind aceste componente diferă: 45% din cei intervievați consideră foarte importante și cunoștințele despre/ la această competență), iar 14% sunt de

păreră că, cunoștințele sunt neimportante sau lipsite de importanță în structurarea demersului evaluativ.

Elaborarea și implementarea instrumentelor de evaluare reprezintă un indicator important în activitatea cadrului didactic, acest lucru fiind confirmat de 62% dintre respondenți, iar 66,5% consideră foarte importantă *aplicarea principiilor, normelor și eticii profesionale* în cadrul procesului evaluativ.

Analizând operațiile evaluării și acțiunile specifice acestora, am solicitat de la respondenți să identifice care dintre ele au o valoare mai mare în procesul instructiv-educativ, constatând că evaluarea rezultatelor școlare pe baza performanțelor și competențelor este indicatorul cu ponderea cea mai mare a răspunsurilor. La polul opus se înregistrează acordarea calificativelor: faptul că elevii trebuie să cunoască criteriile în baza cărora sunt evaluați este considerat important doar de 14,20 % dintre respondenți.

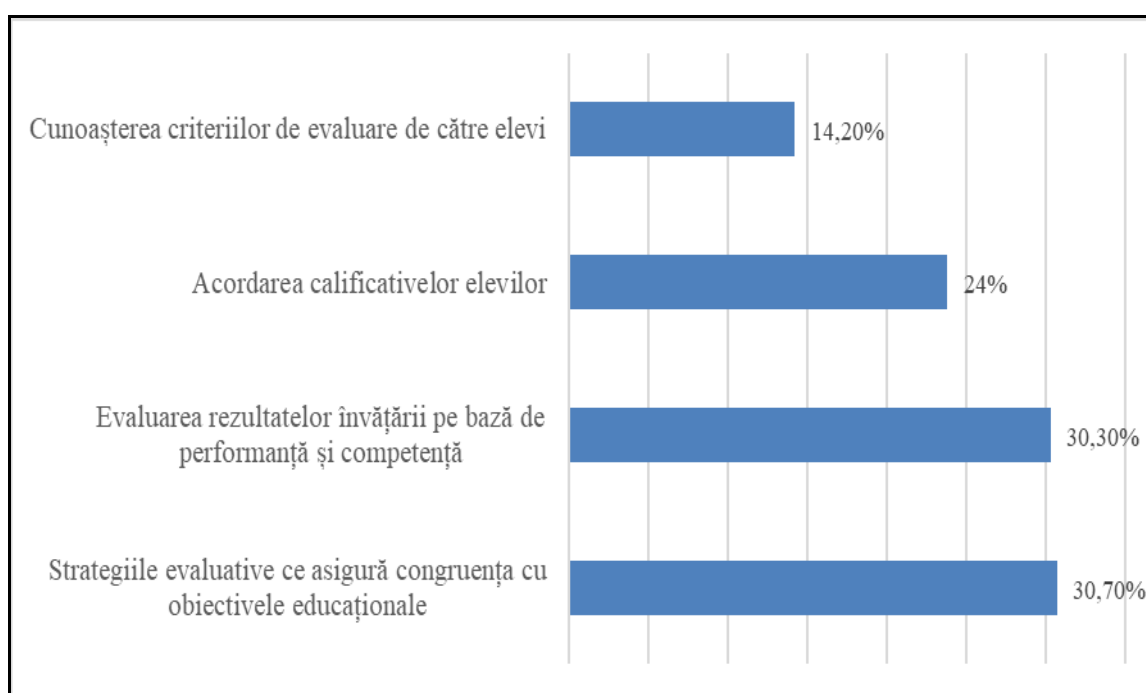


Figura 3.6. Aprecierea procesului integrat de evaluare predării-învățării școlare

Ultimul item propus respondenților a fost să identifice pe o scară de la 1 la 5 (1 - lipsit de importanță – 5 – foarte important) dimensiunile și valorile competenței evaluative pe care le consideră importante în a fi formate la etapa inițială.

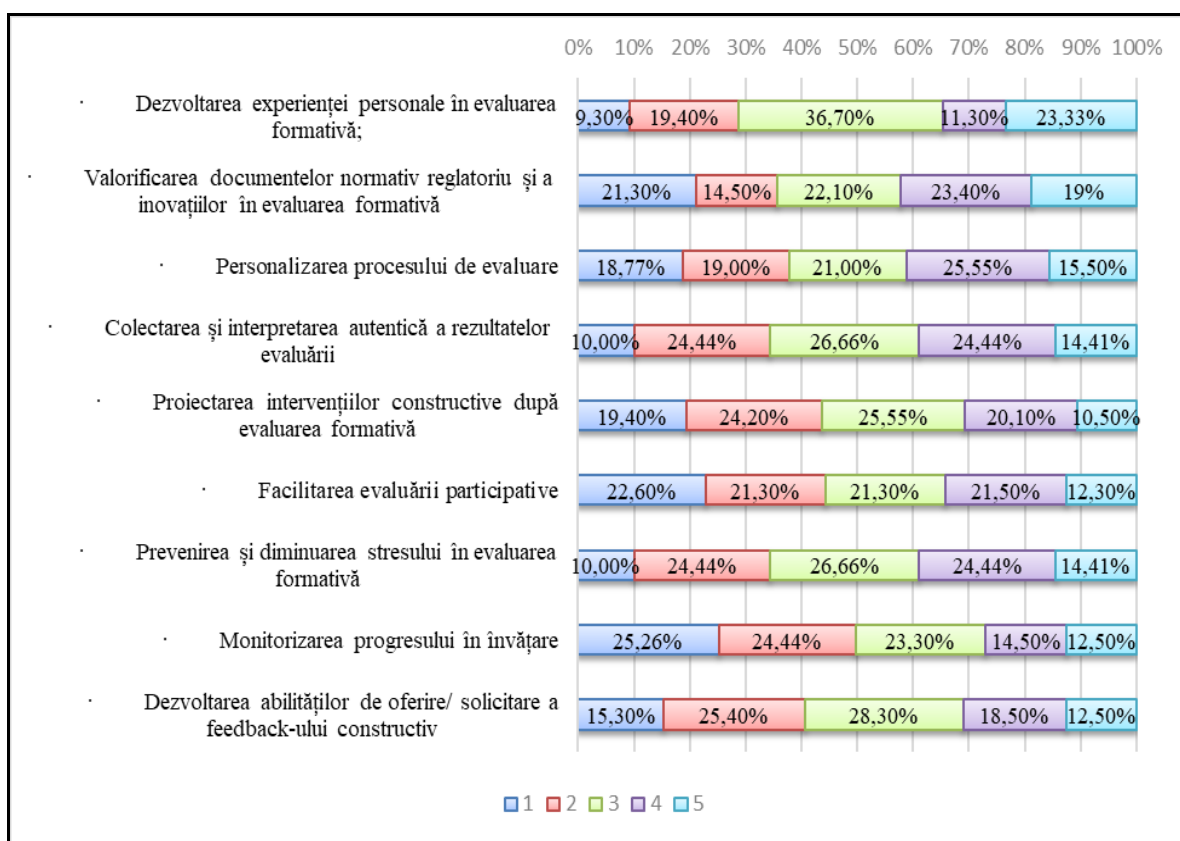


Figura 3.7. Dimensiunile și valorile competenței evaluative formate la etapa inițială

Din răspunsurile studenților, observăm că fiecărei dintre dimensiunile solicitate aceștia au atribuit diferit grad de importanță la etapa formării inițiale. Prevalează, după gradul de importanță, *dezvoltarea experienței de evaluare formativă*, atât în cadrul cursurilor, cât și în cadrul practicii pedagogice, care oferă un cadru optim pentru aceasta. Din diagramă observăm că niciuna dintre dimensiunile propuse, în opinia respondenților, nu se califică ca importantă în totalitate pentru a fi formată la etapa inițială.

Întrebările din chestionar au făcut posibilă identificarea dimensiunilor CEF prin intermediul următoarelor aspecte: *evaluarea cunoștințelor și a conștientizării subiecților cu privire la rolul și beneficiile evaluării formative în procesul de învățare și nivelul de conștientizare, atitudinea și motivația participanților în ceea ce privește evaluarea formativă și importanța etapei inițiale de formare în dezvoltarea CEF.*

Pentru a stabili gradul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la etapa de constatare, am propus studenților un alt instrument – *Inventarul de autoevaluare*, alcătuit din 17 afirmații. Afirmațiile au fost construite în baza dimensiunilor și valorilor CEF. Grila a oferit studenților posibilitatea să stabilească gradul de cunoaștere/ aplicare a indicatorilor conform tabelului: 3–des, 2–uneori, 1–niciodată. Datele sintetizate în tabel (Anexa 5) reprezintă răspunsurile înregistrate în baza inventarului, iar la rubrica *Media* sunt calculate mediile răspunsurilor pentru fiecare dimensiune.

În conformitate cu datele indicate în *Anexa 6*, fiecare criteriu din dimensiunile menționate demonstrează deținerea unui anumit indicator al competenței la un anumit nivel: *inferior, mediu, avansat*. Rezumând, putem constata gradul de dezvoltare a CEF a subiecților. Cuantificarea răspunsurilor o putem realiza prin corespondența nivel *inferior – mediu – avansat* și frecvența: *niciodată – rar – des*.

Dimensiunea cognitivă

Subiecții plasați la *nivelul avansat*, care au ales opțiunea *des*, stăpânesc un ansamblu de cunoștințe fundamentale despre metodele și instrumente de verificare, precum și criteriile de selectare a acestora, cunosc delimitările conceptuale dintre rezultate ale învățării, performanțe școlare, standarde ale învățării, specifică distincțiile clare între standarde de performanță, indicatorii și descriptorii de performanță, bareme de notare, calificative, enumeră caracteristicile privind calitatea procesului de învățare, cunosc structura și tipurile argumentării pentru atribuirea calificativului, integrează în mod consecvent și precis cadrul normativ în toate aspectele evaluării formative, sunt la curent cu ultimele inovații și le implementează în mod eficient în procesul de evaluare.

Nivelul mediu de formare a dimensiunii cognitive a CEF este propriu subiecților care numesc metodele și instrumentele de verificare, explică noțiunile *rezultate ale învățării, performanțe școlare, standard de învățare*, dar nu pot face legătura dintre aceste concepte, realizează parțial deosebirea între *standarde de performanță, indicatorii și descriptorii de performanță, bareme de notare, calificative*, aplică *cadrul normativ* în majoritatea situațiilor, dar pot omite unele aspecte, aplică anumite inovații, dar într-un mod nesistematic sau incomplet.

Nivelul inferior de formare a dimensiunii cognitive a CEF: subiecții nu pot identifica instrumentele în baza criteriilor; au reprezentări despre rezultatele învățării și performanțe școlare, dar nu pot stabili legătura dintre ele. Nu cunosc semnificația standardelor de învățare și nu cunosc ce este *argumentarea* și care este rostul acesteia, nu aplică sau aplică incorect cadrul normativ în procesul de evaluare formativă, aplică parțial sau limitat inovațiile recente.

Dimensiunea acțional-strategică

Nivel avansat de formare a dimensiunii acțional-strategice: subiecții selectează consecvent metode și instrumente de verificare în conformitate cu obiectivele evaluării. raportează performanțele școlare la anumite standarde docimologice, aplică metode de măsurare a rezultatelor învățării, asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, au capacitatea să interpreteze informații despre progres/regres/stagnare și dificultățile de învățare ale elevilor; oferă conexiuni despre rezultatele școlare ale subiecților abilitați și valorifică aspectele pozitive ale elevilor în procesul de învățare.

Nivel mediu de formare a dimensiunii acțional strategice: subiecții plasați la acest nivel selectează intuitiv instrumente de verificare, clarifică sarcina de lucru, dar fără a preciza rezultatul așteptat, raportează secvențial performanțele școlare la anumite standarde docimologice, precum și rezultatele măsurării sub forma unor aprecieri verbale, argumentează cu dificultate rezultatele școlare subiecților abilitați. Selectează strategii de evaluare variate, dar nu întotdeauna potrivite pentru fiecare situație. Implementează intervențiile, dar pot omite etapa de monitorizare sau ajustări, analizează corect datele, dar nu extrag sensuri profunde sau nu fac legături cu un context mai larg.

Nivel inferior de formare a dimensiunii acțional strategice: subiecții plasați la acest nivel au curențe în proiectarea evaluării, nu integrează evaluarea la nivel de proiectare, exprimă defectuos performanța școlară în: volum de informații; gradul de înțelegere a informației și capacitatea de a aplica în practică, colectează date în mod nesistematic, lipsind consistența și precizia. În procesul de evaluare, furnizează o analiză superficială sau greșită, fără a aprofunda semnificațiile, nu reflectează asupra rezultatelor sau o fac într-o manieră limitată, ajustând instrucțiunile în mod insuficient la feedbackul primit.

Dimensiunea motivațional-axiologică

Nivel avansat de formare a dimensiunii motivațional-axiologice: promovează un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorificați și motivați să participe activ la procesul de evaluare. Implică activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor. Identifică cu acuratețe și profunzime nevoile de învățare ale elevilor. Comunică clar și deschis despre toate aspectele evaluării, eliminând incertitudinile. Creează consecvent un mediu relaxat, suportiv și pozitiv pentru evaluare. Încurajează și discută activ strategii diverse și eficiente de gestionare a stresului, adaptate nevoilor elevilor.

Nivel mediu de formare a dimensiunii motivațional-axiologice: consultă elevii cu privire la metodele și instrumentele de evaluare, dar deciziile finale sunt unilateral determinate de învățător. Identifică cu precizie nevoile de învățare ale elevilor. Face eforturi pentru a crea un mediu pozitiv de evaluare, dar pot exista inconsistențe. Oferă o comunicare parțială despre evaluare, dar unele detalii sau așteptări pot fi neclare. Observă semnele de stres și oferă un răspuns generic sau limitat. Abordează unele strategii în acest sens, dar acestea sunt de ordin general sau nu sunt discutate în detalii.

Nivel inferior de formare a dimensiunii motivațional-axiologice: oferă elevilor un rol minim în procesul de planificare a evaluării. Nu pune accent pe crearea unui mediu pozitiv de evaluare; evaluarea este percepută ca un moment tensionat, elevii nu se simt în siguranță să își exprime opinii sau să participe activ. Nu comunică clar așteptările sau formatul evaluării, lăsând loc pentru incertitudine.

Dimensiunea reflexiv-inovativă

Nivel avansat de formare a dimensiunii reflexiv-inovative demonstrează subiecții care monitorizează progresul în mod activ, ajustând strategiile pentru a asigura succesul elevilor. Comunică rezultatele evaluării formative într-un mod clar, constructiv și timpuriu, implicând activ elevii în procesul de înțelegere a feedbackului. Furnizează un feedback cuprinzător, înțelegător și motivațional, adresându-se nevoilor individuale ale elevilor. Valorifică și integrează feedbackul elevilor, făcând ajustări în metodele și instrumentele de evaluare. Reflectează sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative și se angajează în autoevaluare și îmbunătățire continuă.

Nivel mediu de formare a dimensiunii reflexiv-inovative: monitorizează constant progresul elevilor și intervine când este necesar. Furnizează feedback relevant și specific, evidențiind aspecte pozitive și sugestii de îmbunătățire. Solicită feedback de la elevi, dar nu face ajustări semnificative în funcție de acesta. Reflectează sporadic asupra evaluărilor formative și face unele ajustări bazate pe autoevaluare.

Nivel inferior de formare a dimensiunii reflexiv-inovative: Monitorizează progresul în mod simplist, fără intervenții semnificative. Feedbackul este oferit, dar lipsesc detalii sau exemple specifice. Poate fi vag, incoerent sau inconsecvent. Nu solicită sau nu valorifică feedbackul elevilor despre procesul de evaluare formative. Reflecția și autoevaluarea sunt sporadice și nu duc întotdeauna la schimbări în practica de evaluare.

Analizând rezultatele instrumentelor aplicate, am stabilit gradul de formare a dimensiunilor CEF la etapa de constatare.

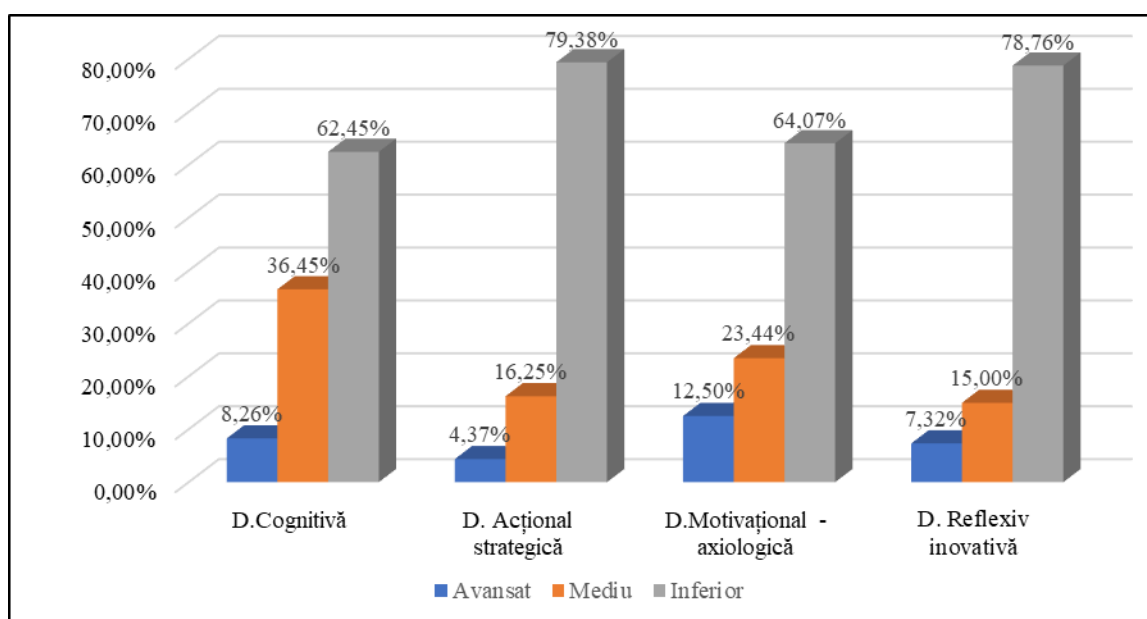


Figura 3.8 Nivelul dezvoltării dimensiunilor competenței de evaluare la etapa de constatare

Din figura 3.8 putem observa eșantionul repartizat conform nivelului de dezvoltare a dimensiunilor competenței de evaluare. Menționăm faptul că, la etapa pre-experimentală, studenții au studiat unități de curs în care a fost abordată problema evaluării ca latură a procesului instructiv-educativ. De asemenea, au studiat teme tangențiale la Pedagogie, Didactica generală și Inițierea în practica pedagogică, incluzând subiectul evaluării: *delimitări conceptuale, funcții, forme, strategii de evaluare*.

Rezultatele obținute în urma aplicării inventarului de autoevaluare relevă că subiecții și-au dezvoltat CEF la nivel mediu și inferior. Referindu-ne la variabilele cercetării, dimensiunile *cognitivă și motivațional-axiologică* sunt dezvoltate mai mult la nivel *mediu* și, mai puțin, la nivelul *avansat*. Astfel, nu identificăm în figura 1 nicio dimensiune care ar avea un grad superior de dezvoltare. Acest lucru este justificat prin interdependența acestor dimensiuni în formarea CEF, or, orice competență, pentru a atinge un anumit nivel de performanță, trebuie să se dezvolte armonios și consecvent, în ansamblul componentelor ei.

3.2. Programul experimental de formare a competenței de evaluare formativă la viitoarele cadre didactice: definitivare și validare

Rezultatele evaluării inițiale au fost corelate cu bazele teoretice ale cercetării, reliefându-se necesitatea unei intervenții în formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, ceea ce va asigura premise pentru facilitarea integrării acestora în activitatea profesională.

Pornind de la înțelegerea profundă a specificului evaluării formative la nivelul învățământului primar, dar și a condițiilor de formare a competențelor profesionale la nivelul învățământului superior, considerăm că studenții pedagogi trebuie să beneficieze de un cadru bine structurat care să promoveze integrat formarea competenței de evaluare formativă. Colectarea de date și concluziile asupra rezultatelor cercetării au condus la necesitatea creării unui program de formare a CEF la studenții pedagogi, care să asigure dezvoltarea sistemică a profilului de competență a viitorului învățător.

Variabilele identificate, precum și specificul evaluării formative la nivelul învățământului primar, au condus spre elaborarea unui profil atitudinal al cadrului didactic competent în evaluare formativă, care dau valoare demersului aplicativ cu toate componentele *Programului experimental de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*.

Având la bază Modelul pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi, criteriile și indicatorii de evaluare, principiile evaluării, teoriile învățării, modelele evaluării, fundamentate în partea teoretică a lucrării, s-a conturat o perspectivă dinamică și edificatoare asupra formării CEF, în vederea formării profilului de competență a cadrului didactic, abilitat profesional în evaluare formativă.

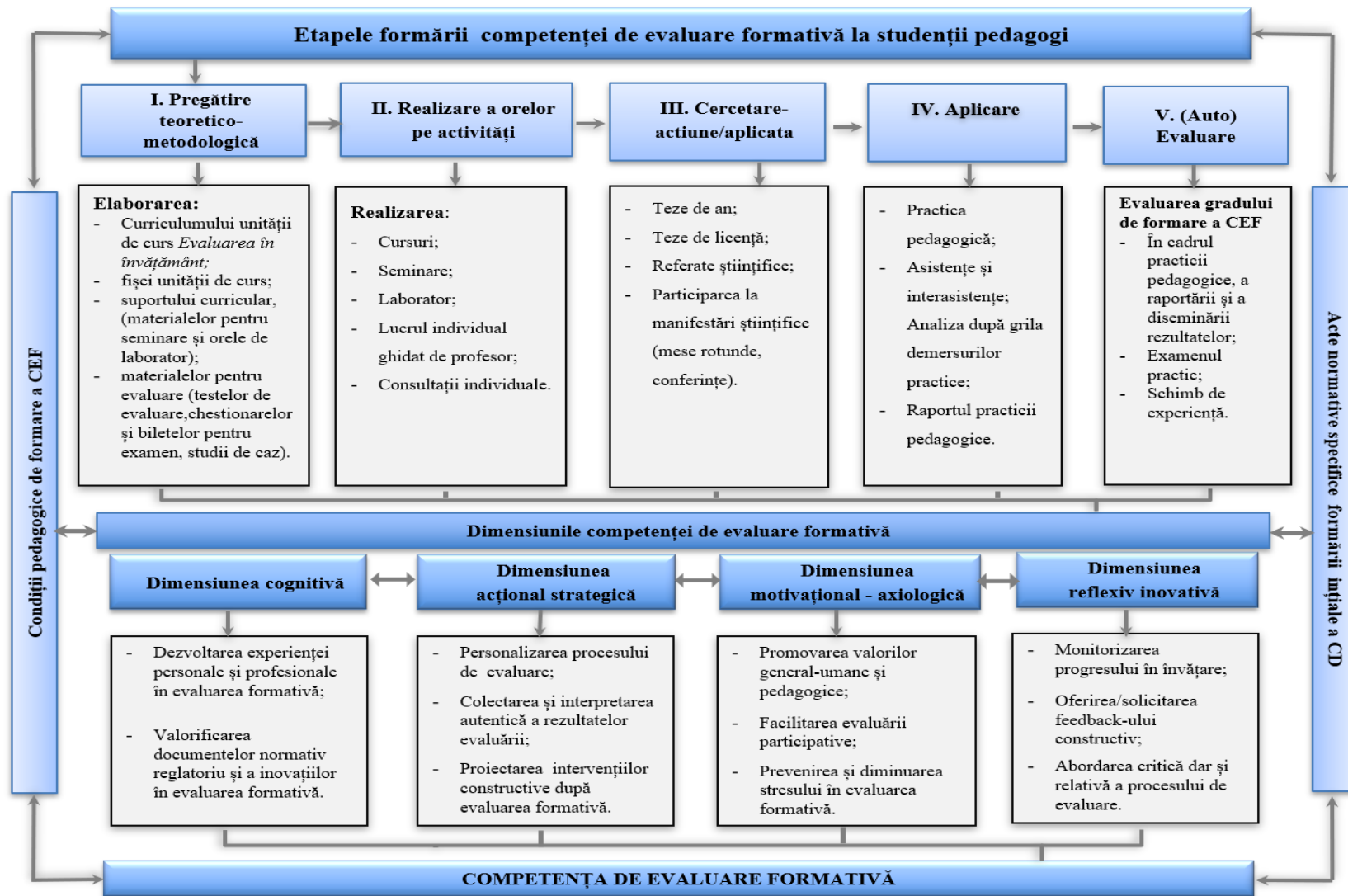


Figura 3.9. Programul de formare a CEF (PFCEF)

Programul de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, care reprezintă instrumentul de validare a MPFCEF, s-a realizat în 5 etape consecutive: *de pregătire teoretico-metodologică, de realizare a orelor pe activități, de cercetare – acțiune/aplicată, de aplicare și (Auto) evaluare*. Procesul de formare a competențelor la fiecare dintre etapele descrise ulterior se axează pe cunoștințele și abilitățile formate la etapa anterioară. Aceste etape sunt interdependente, fiecare etapă fiind ghidată de un anumit obiectiv, precum și de condițiile realizării ei, exprimată în termeni, acțiuni, care formează împreună un corp unitar de cunoștințe, destinate să dezvolte competențele de evaluare a viitoarelor cadre didactice. Fiecare etapă este corelată cu o dimensiune specifică a CEF, care urmează a fi formată prin variabilele aferente acesteia.

În ideea dezvoltării fiecărei etape, cu argumente privind eficiența *programului propus*, recunoaștem că, în primul rând, *implicarea subiecților în activitățile proiectate* reprezintă succesul asigurat privind dezvoltarea competenței CEF. Pornind de la axioma că formarea înseamnă schimbarea ce se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi, de a acționa, *PFCEF* reprezintă o strategie activă de intervenție asupra problemelor constatate în scopul dezvoltării competenței CEF la studenții pedagogi.

Programul de formare a CEF a fost aplicat pe un lot experimental din 96 de subiecți studenți pedagogi la etapa de formare inițială la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară*, (FZ și FR), și la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și limba engleză*, (FZ).

Procesul de formare a CEF la studenții pedagogi parcurge în mod logic fazele analizate de mai mulți teoreticieni și valorificate în demersul nostru experimental, precum *incompetența inconștientizată, incompetența conștientizată, competența conștientizată, competența inconștientizată (Mecanisme de formare a competenței)*. Etapele constituirii competenței includ elemente clasice: *a ști* - ansamblu de cunoștințe (utilizarea teoriilor și a noțiunilor), *dimensiunea cognitivă*, *a ști să faci și a ști să fii* - transpunerea informației în situații practice, aceasta fiind *dimensiunea acțional-strategică*, selectarea și aplicarea informațiilor necesare în funcție de context, *să fii motivat* - *dimensiunea motivațional-axiologică* și *să devii* - o *dimensiune reflexiv-inovativă*, de transpunere în situații noi a informațiilor și abilităților pentru a realiza eficient, dar și inovator, anumite sarcini de lucru sau a rezolva probleme.

Astfel, procesul de formare/ dezvoltare a competenței de evaluare formativă la viitorii învățători s-a conformat unui ansamblu de condiții pedagogice *privind demersul strategic integrat al disciplinelor pedagogice, transferului experiențelor de învățare prin practica pedagogică și al organizării pe discipline a conținuturilor*, precum am reiterat în partea teoretică a cercetării.

Demersul strategic integrat disciplinelor pedagogice se referă la analiza curriculumului pedagogic universitar prin prisma dezvoltării competențelor profesionale ce permit formarea la studenții pedagogi a competenței de evaluare formativă, reflectat în valorile autoeficienței socio-profesionale: motivație și responsabilitate pentru eficacitate, succes și excelență, rezistență la noutatea situațiilor profesionale și dificultăți, proiectarea/ executarea independentă situațiilor de evaluare, focalizare asupra evaluării obiective a rezultatelor planificate, axată pe stimă de sine și pe încredere în puterea de a aborda constructiv eșecurile din activitatea evaluativă.

Demersul transferului experiențelor de învățare la activitățile de la practica pedagogică în învățământul superior, a fost promovat în baza strategiei de învățare reflexivă și experiențială și activităților de învățare transformatoare.

Demersul organizării disciplinare a conținuturilor de formare a CEF la cadrele didactice este explicat, fiind baza cursului fundamental în planurile de învățământ cu denumirea de *Evaluarea în învățământ (F.05.O.036 anul III, Semestrul 6 planul 2018, USARB) Specialitatea Pedagogie în învățământ primar și pedagogie preșcolară (F.04.O.027, anul II, sem 5, planul 2022).*

Unitatea de curs *Evaluarea în învățământ* este orientată spre dezvoltarea competențelor de evaluare la viitoarele cadre didactice. Scopul principal al unității de curs este de a evidenția locul și rolul evaluării în procesul instructiv educativ la nivelul ciclului primar. Un accent deosebit este pus pe studierea specificului evaluării criteriale prin descriptori, pe metodologia evaluării diferitor tipuri de rezultate școlare, pe cunoașterea și aplicarea unor noi metode de evaluare orientate spre aprecierea și valorizarea competențelor elevilor, formarea competenței de evaluare formativă și formarea capacităților de autoevaluare. Obiectivele formulate în scopul formării comportamentelor de învățare prin triada cunoaștere – aplicare – integrare susțin traseul de formare a competențelor în procesul de formare universitară.

Distribuirea orelor conform planului de învățământ pentru studii cu frecvență și studii cu frecvență redusă este detaliat în curriculumul unității de curs (Anexa 7).

Conform ipotezei de asigurare a formării CEF, studenților li s-a propus spre realizare ansamblul de obiective corelate cu valorile competenței vizate.

Tabelul 3.3 Corelații la nivel de curs universitar – valori ale CEF

Obiectivele cursului „Evaluarea în învățământ”	Valori ale CEF
- să definească termenii de evaluare, docimologie, măsurare, apreciere, decizie; randament școlar; rezultate școlare, strategii, metode, tehnici etc.	- Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă.
- să descrie funcțiile și strategiile de evaluare.	- Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă.
- să utilizeze în practica școlară strategii de evaluare, în diverse contexte educaționale.	- Valorificarea documentelor normativ reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă.

- să construiască grile și bareme de corectare a probelor de evaluare.	- Valorificarea experienței personale și personale în evaluarea formativă.
- să estimeze statutul și importanța evaluării criteriale prin descriptorii.	- valorificarea documentelor normativ reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă .
- să demonstreze rolul utilizării metodelor alternative de evaluare în cunoașterea complexă a personalității elevului.	- personalizarea procesului de evaluare; - oferirea feedbackului constructiv; - personalizarea procesului de evaluare.
- să valorifice rezultatele școlare ale elevilor în vederea optimizării procesului didactic.	- colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării
- să personalizeze procesul de evaluare formativă.	- personalizarea procesului de evaluare; - Facilitarea evaluării obiectiv participative.
- să integreze în mod consecvent și precis cadrul normativ în toate aspectele evaluării formative;	- valorificarea documentelor normativ reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă.
- să planifice evaluări formative care sunt alinate la obiectivele de învățare și care abordează diversitatea stilurilor de învățare.	- prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă; - Facilitarea evaluării obiectiv participative; - proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă.
- să monitorizeze constant progresul învățării elevului, făcând ajustări conforme.	- monitorizarea progresului în învățare.

Corelațiile prezentate reflectă evident procesul de formare a competenței, obiectivat de cercetarea condițiilor psihopedagogice de formare a CEF la etapa inițială. La fel, determinarea valorilor la nivel de *verificare-măsurare-semnificare-apreciere* în structura competenței CEF facilitează această corelație, fiind definită de componenta teleologică a demersului curricular a MPFCEF.

Conform ipotezei de asigurare a formării CEF, studenților li s-a propus spre realizare ansamblul de obiective, corelate cu valorile CEF. Finalitățile de studii ale cursului Evaluarea în învățământ urmează algoritmul de asigurare a formării CEF, formele de organizare a cursurilor universitare (curs teoretic, seminar și laborator) au favorizat dezvoltarea competenței, în conformitate cu finalitățile planificate. Aspectul formativ al cursului a fost consolidat prin aplicarea situațiilor de integrare, care implică analiză, sinteză, reflecții, întrebări, comentarii și extensii, oferind studenților posibilitatea de a dobândi o înțelegere mai profundă și oportunități de dezvoltare a abilităților practice în domeniul evaluării formative. În scopul eficientizării calității procesului educațional în mediul universitar, subiecții experimentali au utilizat suportul de curs „Evaluarea în învățământ” (autori T. Șova, D. Putină) [180], în vederea asigurării unui caracter planificat și unitar etapelor de formare.

În cadrul prelegerilor, axele vectoriale accentuate au fost componentele *cognitivă, acțional-strategică și motivațional-axiologică*.

**Tabelul 3.4 Unitățile de conținut corelate cu tipologia prelegerilor
și valorile CEF formate**

Unitate de conținut	Tipul prelegerii (ore de curs) [210, pag. 60]	Valorile CEF formate
Evaluarea în procesul educativ.	- prelegere clasică	- Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă;
Metodologia evaluării rezultatelor școlare. Instrumente de evaluare.	- prelegere problematizată.	- personalizarea procesului de evaluare; - proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă.
Evaluarea criterială prin descriptori.	- prelegere-dezbatere.	- valorificarea documentelor normativ reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă; - colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării.
Succesul și insuccesul școlar.	- prelegere problematizată.	- personalizarea procesului de evaluare; - prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă.
Evaluarea activității cadrelor didactice.	- prelegere-conferință.	- valorificarea documentelor normativ reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă.

În formarea CEF, este important ca prelegerile să fie integrate într-un context mai larg de învățare, care să includă și alte strategii de predare și evaluare, pentru a răspunde mai bine nevoilor și stilurilor de învățare ale studenților.

Proiectarea și realizarea prelegerilor au fost fundamentate pe respectarea următoarelor condiții:

- proiectarea taxonomică a finalităților/ competențelor;
- stabilirea coerenței dintre finalități, conținuturi tehnologii și evaluare [87, pag.31-32];
- crearea ambianței de comunicare profesor-student;
- stimularea interesului și motivației de învățare [184, p. 169].
- accesibilizarea surselor cunoașterii, conform nevoilor de învățare ale studentului;
- contextualizarea cunoașterii prin raportare la experiențele concrete de învățare.

În cadrul prelegerilor, studenților le-au fost propuse sarcini elaborate strict în baza subiectelor din curriculumul unității de curs „Evaluarea în învățământ” (Anexa 7) de tipul:

Tabelul 3.5 Exemple de sarcini aplicate în cadrul prelegerilor/orelor de curs

Conținutul tematic	Exemple de sarcini valorificate în cadrul prelegerilor
Evaluarea în procesul educativ.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectați relevanța funcției reglatoare a evaluării formative pentru elev și pentru cadrul didactic, cât și pentru activitatea lor comună. - Stabiliți corelația dintre acțiunile de verificare, măsurare, semnificare și argumentare, în baza: scopului, acțiunilor și instrumentelor specifice fiecărei operații. - Reflectați caracterul formativ al evaluării. Exemplificați, pentru un modul al unei discipline școlare (Clasa I-IV), modalități concrete de realizare a evaluării inițiale, formative și sumative, pornind de la finalitățile educaționale urmărite prin studiul respectivului modul. - Identificați noi orientări și tendințe ale evaluării formative la nivelul învățământului primar.
Evaluarea criterială prin descriptori. Referențialul de evaluare.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați, printr-un exemplu concret, subordonarea dintre: standard de performanță, descriptor de performanță, un obiectiv de evaluare și o ipostază a rezultatelor școlare [180]. - Identificați o prestație școlară și elaborați indicatori de competență, produse pentru măsurarea competenței, criteriile de evaluare a produselor în baza unei situații educaționale concrete [180]. - Elaborați demersul metodic de implementare a unui instrument specific evaluării criteriale prin descriptori pentru disciplina „Dezvoltare personală”, clasa a IV-a, Modulul „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”.
Succesul și insuccesul școlar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimați măsura în care nota semestrială a Dvs. reflectă competențele profesionale formate ca rezultat al studiilor universitare. - Elaborați un plan de acțiuni prin care să preveniți stresul elevilor în cadrul evaluărilor formative.
Evaluarea activității cadrelor didactice.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați și aplicați o listă de criterii și indicatori de autoevaluare a competenței de evaluare formativă.

Realizarea acestor tipuri de sarcini a permis dezvoltarea componentelor CEF cognitivă, acțional-strategică și motivațional-axiologică.

Seminarul universitar ca formă de bază a organizării activității didactice în învățământul superior, este orientat spre aprofundarea, sistematizarea cunoștințelor și pe formarea de competențe precum și realizarea feedbackului necesar reglării procesului instructiv-educativ. În cadrul seminarelor au fost create condiții pentru dezvoltarea tuturor componentelor CEF. Structura și tipologia seminarelor universitare dezvoltă studenților comportamente proiectate prin două forme de organizare a învățării: *aplicații practice și lucrul individual dirijat*, acestea asigurând metode accesibile de formare subiecților programelor de studii a competențelor proiectate la începutul fiecărei unități de învățare.

Tabelul 3.6. Detalierea conținuturilor cursului „Evaluarea în învățământ”**în tipologia seminariilor universitare**

Conținutul tematic	Dimensiuni CEF formate	Tipologia seminarelor [210, pag. 60]
Evaluarea în procesul educativ	Dimensiunea cognitivă	Seminarul introductiv
Evaluarea criterială prin descriptorii. Referențialul de evaluare	Dimensiunile cognitivă, acțional-strategică, motivational-axiologică, reflexiv inovativă	Seminarul de reluare și aprofundare a anumitor probleme abordate în cadrul cursului.
Construirea și administrarea testelor de evaluare (formative, finală) Succesul și insuccesul școlar	Dimensiunile cognitivă, acțional-strategică, motivational-axiologică, reflexiv inovativă	Seminarul aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor;
Metode tradiționale și complementare de evaluare	Dimensiunile acțional-strategică, motivational-axiologică, reflexiv inovativă	Seminarul integrativ Seminar -dezbateri
Profilul cadrului didactic competent în evaluare	Dimensiunile cognitivă, acțional-strategică, motivational-axiologică, reflexiv inovativă	Seminarul de integrativ
Evaluarea cadrelor didactice	Dimensiunea cognitivă	Seminar-training de formare și dezvoltare a unor competențe cognitive și aplicative/ profesionale.

Pentru a asigura eficiența programului propus, ne-am propus că activitatea didactică desfășurată la seminar să îndeplinească următoarele condiții:

- formularea taxonomică a finalităților/ competențelor;
- selectarea/ elaborarea sarcinilor de învățare autentică;
- rezolvarea exercițiilor și problemelor variate, actuale din perspectiva formării cognitive și profesionale
- aplicarea strategiilor interactive de evaluare formativă a rezultatelor studenților;
- aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice acumulate la prelegeri;
- dezvoltarea competenței de autoevaluare și inter-evaluare a studenților în cadrul lecțiilor de seminar;
- realizarea corelației intra- și interdisciplinare (transdisciplinare);
- evaluarea formativă a activității studenților [89, p. 128].

În cadrul seminarelor și pentru studiul individual al studenților am oferit studenților sarcini de tipul: *cunoaștere*, (conștientizare, reproducere, antrenare, exersare), *aplicare* (restructurare, transfer în situații noi, extindere, argumentare) și *integrare* (căutare și evaluare, reevaluare, îmbunătățire și producere, creare inovativă).

Sarcinile de cunoaștere au ca obiectiv reproducerea unui model de cunoaștere și acțiune. Activitatea studentului se bazează pe recunoașterea, identificarea, descrierea, conștientizarea și stocarea informațiilor, modelelor, structurilor și schemelor. Scopul acestor sarcini este de a completa schemele cognitive existente și de a forma priceperi și deprinderi clar definite. Printre produsele rezultate din această activitate de învățare se numără seturi de întrebări și răspunsuri, sinteze sau rezumate ale ideilor principale, liste cu noțiuni importante din text, scheme și structuri ale conținuturilor (cum ar fi planurile de idei sau tabelele cu indicatori, clasificările), precum și comunicări tematice.

Tabelul 3.7. Sarcini de tipul *Cunoaștere, conștientizare, reproducere (antrenare, exersare)*.

Conținutul tematic	Sarcini propuse în cadrul orelor de seminar	Sarcini propuse pentru studiul individual
Evaluarea în procesul educativ	<ul style="list-style-type: none"> - Realizați o descriere a strategiilor de evaluare inițială, continuă, sumativă, folosind informația din MECD, în baza următoarelor criterii: scop, funcții, obiectul evaluării, cadrul de implementare (ERRE), implicarea elevilor în alegerea strategiei, avantajele/ limitele metodei pentru elev/cadru didactic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparați evaluarea tradițională și cea modernă, evidențiind punctele forte și slabe ale fiecărei abordări, folosind informația din suportul precum și din alte surse selectate în mod independent. - Elaborați o matrice a funcțiilor evaluării, identificând rolurile corespunzătoare pentru fiecare funcție.
Evaluarea criterială prin descriptori. Referențialul de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - Identificați produsul școlar de evaluat în cadrul unei lecții de matematică pe baza obiectivelor formulate, exprimate în criterii de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> - În baza MECD, elaborați o listă de indicatori de evaluare pentru un produs la <i>Limba și literatura română</i>, clasa a III-a. - Realizați o analiză critică a unei situații de evaluare tradițională și a unei situații de evaluare criterială prin descriptori. Identificați principalele diferențe și implicații ale fiecărei abordări.
Construirea și administrarea testelor de evaluare (formative, finală) Succesul și insuccesul școlar	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați 4 exemple de itemi cu alegere duală pentru subiectul <i>Instrumentele de evaluare criterială prin descriptori</i>. - Elaborați, în baza suportului informativ, o listă a modalităților de prevenire a insuccesului școlar la nivel de instituție și la nivel de clasă. Selectați trei dintre ele care, în opinia dumneavoastră, contribuie la prevenirea stresului din evaluare. Argumentați opțiunea. - Discutați impactul emoțional al evaluării asupra elevilor și strategiile de reducere a anxietății. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați testul de evaluare la <i>Limba și literatura română</i> propus pentru examenul din sesiunea de bază 2022. Determinați tipurile de itemi. Stabiliți domeniul cognitiv din care face parte fiecare item (Cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare).
Metode tradiționale și complementare de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați un chestionar oral pentru tema <i>Metodele de evaluare</i>. - Comparați diferite tipuri de feedback (oral, scris, individual, etc.) și identificați avantajele și dezavantajele 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați o listă de produse ale activității elevilor ce pot fi incluse într-un portofoliu la una dintre disciplinele școlare.

	fiecărui.	
Profilul cadrului didactic competent în evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - Identificați posibilele surse de erori în evaluarea criterială prin descriptori și explicați cum pot fi preîntâmpinate acestea în activitatea profesională a unui cadru didactic debutant. - Explicați cum pot fi adaptate strategiile de evaluare pentru a lua în considerare nevoile individuale ale elevilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați o listă de cerințe pentru a asigura obiectivitatea evaluării de către cadrul didactic în cadrul lecțiilor de artă plastică. - Elaborați un eseu argumentativ pornind de la afirmația „Competența de evaluare a cadrului didactic condiționează succesul școlar al elevului”.
Evaluarea cadrelor didactice	<ul style="list-style-type: none"> - Construiți Harta conceptuală a funcțiilor evaluării obiective a cadrelor didactice. Argumentați interdependența funcțiilor respective. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați <i>Standardele de competență ale cadrelor didactice din învățământul general</i> Identificați domeniile de competență. Structurați răspunsul într-un organizator grafic.

Utilizarea sarcinilor de tip **Aplicare: restructurare, transfer în situații noi, extindere, argumentare** este justificată or, scopul acestor sarcini este de a reevalua informațiile existente într-un context mai amplu și de a le conecta cu alte cunoștințe sau experiențe personale. De asemenea, studenții sunt încurajați să revizuiască și să reinterpreteze informațiile existente pentru a obține o înțelegere mai profundă a problemei evaluării în învățământul primar sau pentru a identifica noi conexiuni și semnificații ale acestui proces. Produsele elaborate în cadrul acestor sarcini includ analize și generalizări însoțite de motivații personale și argumentări, simulări aplicate în contexte noi, organizatori grafici elaborați, precum și prezentări individuale sau de grup.

Tabelul 3.8. Sarcini de tipul *Aplicare: restructurare, transfer în situații noi, extindere, argumentare*

Conținutul tematic	Sarcini propuse în cadrul orelor de seminar	Sarcini propuse pentru studiul individual
Evaluarea în procesul educativ	<ul style="list-style-type: none"> - Formulați argumente pornind de la afirmația „Evaluarea tradițională și-a demonstrat eficiența pe parcursul evoluției istorice, pe când cea modernă încă mai are lacune”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificați o situație specifică dintr-un alt domeniu al educației (de exemplu, formarea profesională sau învățarea la distanță) și explorați modalități de aplicare a principiilor și practicilor evaluării în acest nou context. Prezentați exemple concrete și argumentați relevanța acestui transfer.
Evaluarea criterială prin descriptori. Referențialul de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - Stabiliți avantajele și limitele ECD din perspectiva cadrului didactic, a elevului și a părinților. - Exemplificați respectarea sau încălcarea principiilor de evaluare criterială prin descriptori în contexte didactice concrete. - Argumentați rolul produselor școlare și sistemului aferent de criterii ca instrumente eficiente pentru evaluarea învățării; - Alegeți din curriculum la Educația 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Studiu de caz:</i> Imaginați-vă că sunteți în rolul unui profesor care folosește un sistem de evaluare tradițional bazat pe teste scrise și note numerice pentru a evalua cunoștințele elevilor la sfârșitul unității de învățare <i>Probleme aritmetice cu o singură operație</i>. Observați că acest sistem nu reflectă pe deplin varietatea abilităților și aptitudinilor elevilor și nu oferă o imagine completă a progresului lor în înțelegerea subiectului.

	<p>tehnologică, clasa a IV-a o unitate de competență, apoi selectați din manual o sarcină ce poate fi valorificată pentru evaluarea unității de competență alese. Propuneți criterii de evaluare a procesului învățării.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificați un alt domeniu educațional sau organizațional (cum ar fi formarea profesională sau instruirea la locul de muncă) și explorați modalități de aplicare a metodologiilor de evaluare criterială prin descriptorii în această nouă situație. Prezentați exemple concrete și argumentați relevanța acestui transfer, evidențiind modul în care abordările și instrumentele de evaluare pot fi adaptate și aplicate în contexte diferite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați sistemul de evaluare tradițional și identificați limitele și deficiențele acestuia în ceea ce privește evaluarea completă și echitabilă competențelor elevilor. - Propuneți o restructurare a sistemului de evaluare pentru a integra elemente de evaluare criterială prin descriptorii. - Gândiți-vă cum ați putea defini criteriile de evaluare și descrie ce așteptuni sau standarde ar trebui să îndeplinească elevii pentru a demonstra competența. - Argumentați avantajele acestei restructurări, subliniind modul în care aceasta ar sprijini o evaluare mai echitabilă, mai autentică și mai orientată spre progresul elevilor. - Oferiți exemple concrete de modificări propuse.
<p>Construirea și administrarea testelor de evaluare (formative, finală) Succesul și insuccesul școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați dificultățile întâlnite la construirea itemilor semiobiectivi la disciplina <i>Științe</i>, clasa III, Modulul „Zonele naturale”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proiectați demersul de reglare imediată a învățării, valorificând criteriile de evaluare ale produsului „P13. Sensul cuvântului”, Clasa a II-a, Limba și literatura română.
<p>Metode tradiționale și complementare de evaluare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectați la activitatea didactică a învățătorului și găsiți posibile situații în care să evaluați performanțe ale elevilor. Formulați în termeni cât mai operaționali aceste performanțe și corelați-le cu obiectivele educaționale (<i>Selecție din suportul de curs al autoarei, sursa bibliografică 180</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborați un argument coerent în favoarea integrării metodelor complementare de evaluare în practica educațională. Includeți aspecte precum avantajele pentru elevi, implicațiile pentru procesul de învățare și contribuția la dezvoltarea unei abordări mai echilibrate și mai comprehensive a evaluării în educație.
<p>Profilul cadrului didactic competent în evaluare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizați cerințele și procedurile actuale de evaluare folosite într-o instituție de învățământ și propuneți o restructurare a acestora pentru a reflecta cerințele unui cadru didactic competent în evaluare. Argumentați avantajele acestei restructurări și oferiți exemple concrete de modificări propuse, cum ar fi adoptarea unui proces mai flexibil și mai echitabil, care să ofere oportunități de evaluare diversificate. - Identificați un context educațional diferit, cum ar fi învățarea la distanță sau activitățile transdisciplinare, și explorați modalități de aplicare a profilului cadrului didactic competent în evaluare în această situație nouă. Prezentați exemple concrete și 	<ul style="list-style-type: none"> - Selectați una dintre abilitățile esențiale ale cadrului didactic în evaluare (cum ar fi capacitatea de a oferi feedback constructiv sau de a folosi diverse tehnici de evaluare) și extindeți-vă cunoștințele prin explorarea unor metode și practici complementare care pot îmbunătăți această abilitate. Scrieți un eseu în care să dezvoltați o perspectivă critică asupra acestei abilități și să propuneți modalități de extindere și îmbunătățire a acesteia. - Elaborați un argument coerent în favoarea importanței unui profil al cadrului didactic competent în evaluare în contextul actual al educației. Includeți aspecte precum impactul pozitiv asupra performanței elevilor, nevoia de echitate și

	argumentați relevanța acestui transfer, evidențiind modul în care abilitățile și competențele cheie ale cadrului didactic în evaluare pot fi adaptate și aplicate în acest context.	transparență în procesul de evaluare și contribuția la dezvoltarea unei culturi a evaluării orientate spre îmbunătățirea continuă.
Evaluarea cadrelor didactice	- Selectați o anumită componentă a procesului de evaluare a cadrelor didactice (cum ar fi autoevaluarea sau evaluarea pe baza rezultatelor elevilor) și extindeți-vă cunoștințele prin explorarea unor metode și practici complementare care pot îmbunătăți acest aspect. Scrieți un eseu în care să dezvoltați o perspectivă critică asupra acestei componente și să propuneți modalități de extindere și îmbunătățire a acesteia.	- Elaborați un argument coerent în favoarea importanței unui proces de evaluare echitabil pentru cadrele didactice. Includeți aspecte precum impactul pozitiv asupra calității educației, necesitatea de a sprijini dezvoltarea profesională continuă și contribuția la creșterea satisfacției și angajamentului cadrelor didactice.

Integrare, căutare și evaluare, reevaluare, îmbunătățire și producere, creare inovativă.

Acest tip de sarcini presupune o complexitate crescută care încurajează interacțiunea personală și creativă a studentului cu noile conținuturi. Abordarea este caracterizată de o analiză critică a problematicii actuale și de generarea de informații noi. Studentul preia inițiativa și abordează sarcina academică în conformitate cu propria metodologie de lucru; elaborează planuri de acțiune originale cu rezultate anticipabile; negociază și argumentează schimbările, adaptările contextelor și obiectivelor proiectate. Produsele curriculare pot include studii de caz, rezolvarea problemelor de integrare, investigații și experimente, articole științifice, recenzii, inovații și lucrări de an sau de licență.

În exercitarea activității profesionale, cadrele didactice își demonstrează competențele în două tipuri de contexte distincte: cele monotone și relativ ritualizate și cele noi și neobișnuite. Aceste situații noi și neobișnuite oferă oportunități pentru abordări reconceptualizate și inovative, care implică un grad de creativitate.

În cadrul procesului de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, am valorizat *situațiile de integrare*. Definite ca situații didactice în care studenții sunt solicitați să realizeze individual sau în grup diverse activități sau acțiuni, situațiile de integrare au rolul de a facilita: mobilizarea cunoștințelor dobândite în domeniul evaluării formative, aplicarea abilităților și atitudinilor formate în contexte concrete, rezolvarea unei probleme sau sarcini specifice, simulată sau reală.

Literatura de specialitate clasifică situațiile de integrare în situații simulate de integrare și situații autentice [221, p. 4]. *Situațiile simulate de integrare* își propun să implice studentul în rezolvarea potențialelor probleme profesionale din sfera evaluării formative. Abordarea acestor provocări cere din partea studenților să-și folosească imaginația, să-și mobilizeze cunoștințele teoretice și practice, și să-și manifeste atitudinile personale în vederea identificării unor soluții

corecte și constructive. *Situațiile autentice* presupun aplicarea cunoștințelor și abilităților studentului într-un context real, în special în cadrul lecțiilor la clasă, valorizând potențialul creativ al acestuia și mobilizând resursele interne și externe disponibile, încurajând în același timp interacțiunea interpersonală. Aceste tipuri de situații facilitează dezvoltarea competențelor care, în timp, vor contura stilul didactic al viitorului învățător.

În continuare, vom detalia situațiile elaborate, în vederea formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi aplicate în cadrul seminariilor universitare. Situațiile propuse studenților au valorificat dimensiunile cognitivă, acțional-strategică, reflexiv-inovativă și motivațional-axiologică a acestora pe parcursul aplicării PFCEF.

În elaborarea situațiilor de integrare, am ținut cont de următoarele criterii: situația de integrare se cere a fi contextuală, procedurală, să conțină un număr mare de elemente constitutive ce interacționează între ele. Realizarea situațiilor de integrare necesită mobilizarea și integrarea (nu doar juxtapunerea) câtorva resurse, important fiind numărul și modul de îmbinare al acestora (prin formarea unei rețele de legături, a unui sistem de acțiuni); aceasta implică nu doar aplicarea resurselor, dar și judecarea autonomă și individuală referitor la alegerea din propria inițiativă din mulțimea de resurse posedate a celor care sunt convenabile în situația dată; este semnificativă pentru student, poate fi evaluată printr-un set de criterii și indicatori, care pot fi elaborate împreună cu studentul, sau studentul poate interveni la etapa de comunicare a acestora, completându-le pe cele propuse de către cadrul didactic, bine organizată ca timp și proceduri de realizare, astfel încât să ofere la final un produs, adaptate după *Ghidul practic pentru elaborarea și aplicarea situațiilor de integrare* [221].

Așadar, s-a confirmat presupuziția teoretică analizată în capitolul I (N. Breandură) referitor la faptul că, competența se dezvoltă și se manifestă în cadrul sistemului PAS (persoană+acțiune + situație), astfel propunând ca proiectarea/elaborarea unei situații de integrare/evaluare să se utilizeze Metoda ASCAR (Acțiune, Situație, Cunoștințe, Atitudine și Resurse). Raportată la competența de evaluare formativă, această metodă urmează să ne ajute să răspundem la următoarele întrebări: *Ce ar trebui să poată face studentul pentru tratarea unei diversități mari de situații din activitatea evaluativă la clasă? Care sunt situațiile posibile din activitatea didactică (predare-evaluare), referitoare la competențele vizate? Care sunt cunoștințele necesare studentului pentru a acționa competent? Ce atitudini ar favoriza/defavoriza gestiunea competentă a situațiilor? Ce resurse (materiale, temporale, metodologice) utilizează studentul în acțiune?.*

Un alt model conceput la disciplina *Geografie* (M. E. Dulamă) și extrapolat/ valorificat de noi, în învățământul superior, valabil pentru procesul de formare, cât și pentru cel de dezvoltare sau de utilizare a unei competențe, parcurge cinci etape:

- analiza sarcinii complexe sau a problematicii de rezolvat;
- efectuarea sarcinii complexe, rezolvarea problemei sau realizarea produsului;
- autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv/ formativ;
- refacerea procesului rezolutiv sau a produsului (a doua variantă);
- autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv/formativ

În baza modelelor de mai sus, în conformitate cu procesul de formare/ dezvoltare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, propunem un model de elaborare a situațiilor de integrare, or o competență se definește ca un construct complex, multidimensional și dinamic, format din două substructuri interdependente: una internă (cunoștințe, abilități, atitudini) și una externă (contextuală). Performanța competență este rezultatul interacțiunii sinergice dintre structura internă a competenței și contextul specific în care se manifestă, demonstrând importanța indiscutabilă a contextualizării și adaptării. Dezvoltarea competențelor presupune nu doar acumularea de cunoștințe și abilități, ci și formarea de atitudini adecvate, cultivarea adaptabilității și a flexibilității cognitive, precum și o înțelegere profundă a contextului în care se va aplica competența respectivă.

În continuare, prezentăm exemple de situații de integrare/ complexă care au urmărit dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, aplicate la etapa formativă.

Tabelul 3.9 Situație de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor. Subiectul: Produsele școlare în procesul de ECD)

Obiectiv	Situația de integrare (simulată sau autentică)	Resurse necesare
<i>Să elaboreze instrumente de evaluare în conformitate cu cerințele metodologice</i>	Învățătorul clasei a III-a vă anunță că, pentru data viitoare, la lecția de <i>Științe</i> trebuie să elaborați proiectul didactic al unei lecții de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor la Modulul „ Mediile de viață ”.	Cunoștințe declarative: - structura lecțiilor conform tipologiei; - cerințele față de elaborarea proiectului didactic.
Activități de învățare Activitate individuală Produs: Proiect didactic	Sarcini: 1 Analizați curriculumul în învățământul primar și manualul de <i>Științe</i> , clasa a III-a. 2. Identificați produsul necesar pentru evaluarea competențelor specifice. 3. Elaborați un proiect didactic respectând cerințele. 4. Prezentați produsul colegilor, argumentând alegerea făcută.	Cunoștințe procedurale: - elaborarea proiectului didactic; - corelarea <i>Unitate de competență – conținut – produs</i> ; - elaborarea/selectarea instrumentului de evaluare conform cerințelor. Atitudini: - motivație intrinsecă pentru procesul evaluativ. - atitudinea valorică bazată pe etica profesională față de activitatea de evaluare.
Evaluare/autoevaluare Criterii de evaluare a proiectului didactic		

Valori CEF formate:

Personalizarea procesului de evaluare;
Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă.

Această situație de integrare a fost orientată spre dezvoltarea dimensiunii cognitive și acțional-strategice a competenței de evaluare formativă. Ea a solicitat studentului integrarea cunoștințelor de la disciplinele *Didactică generală* și *Evaluarea în învățământ*. Produsul activității a fost evaluat în baza criteriilor de evaluare, elaborate împreună cu studenții la etapa de stabilire a sarcinii. Activitatea de prezentare a produsului a creat condiții pentru oferirea și solicitarea feedbackului formativ. Alte exemple de situații de integrare orientate spre formarea valorilor CEF pot fi consultate în *Anexele 8-9*.

Modelul de evaluare a competențelor dezvoltate prin situații de integrare (B. Rey și V. Carette), relevant cercetării noastre, pe care l-am aplicat, contextualizat și operaționalizat prin:

1. *Confruntarea studentului cu situația*. La acest nivel, se evaluează mobilizarea de către student a procedurilor pertinente în situația propusă, în fiecare din sarcini. O situație de integrare va conține minim 3 sarcini.
2. *Descompunerea aceleiași situații în proceduri de bază (sarcini parțiale elementare)*. La acest nivel, se evaluează capacitatea de a identifica și alege resursele pertinente pentru a reuși în fiecare dintre sarcinile situației.
3. *Evaluarea posedării procedurilor necesare pentru rezolvarea sarcinilor*. Profesorul identifică procedurile alese și combinate de student pentru a rezolva fiecare din sarcini.

În consecință, realizarea situațiilor de integrare oferă posibilitatea cadrului didactic să evalueze atât produsul final, cât și procesul de realizare a acestuia, or acestea oferă: situație de învățare și exersare, model de realizare a evaluării formative, autoevaluării, evaluării reciproce. Strategia de evaluare a competențelor, prin determinarea unui demers de concepere a evaluării realizată la clasa de elevi, implică o succesiune de componente precum *proiectarea, aplicarea/ implementarea, verificarea rezultatelor* (la nivel de proces și produs) *emiterea judecăților/ recomandări*. Așadar, produsul elaborat de noi, în cadrul seminarelor și orelor de laborator, oferă situație de învățare și exersare, model de realizare a evaluării formative, autoevaluării și evaluării reciproce.

Evaluarea sarcinilor și situațiilor a fost posibilă prin elaborarea criteriilor de evaluare, care au fost comunicate studenților la etapa de distribuire a sarcinilor. În unele situații, în funcție de produsul care urma să fie realizat, am propus studenților să elaborăm împreună criteriile de evaluare. Criteriile care corespund calităților așteptate/preconizate ale obiectului respectă mai multe exigențe dintre care subliniem:

- *Pertinența*. Criteriul trebuie să verifice dacă anume competența evaluată este deținută.

- *Independența*. Satisfacerea unui criteriu nu trebuie să determine eșecul/ reușita altui criteriu. Independența poate fi realizată prin evitarea criteriilor absorbante – criterii care înglobează alte criterii (criteriul „răspuns corect”).
- *Echilibrul* dintre criteriile minimale și de perfecționare. Criteriile minimale trebuie neapărat stăpânite pentru a declara deținerea competenței. Criteriile de perfecționare fac referință la calitățile prezența cărora este preferabilă, dar nu indispensabilă.
- *Numărul mic asigură*: evitarea multiplicării, reducerea riscului dependenței criteriilor între ele, reducerea riscului de a căuta în zadar perfecțiunea, reducerea efortului depus pentru corectare, luarea în considerare a criteriilor în timpul instruirii. Ideal, ar fi utilizarea a trei criterii minimale și a unui criteriu de perfecționare. În cadrul evaluării formative poate fi evaluat un singur criteriu, considerat important sau fiind unul la care studenții întâmpină dificultăți. Numărul maxim de criterii ce nu trebuie depășit este 5. Criteriile trebuie să permită evaluarea valorii produsului.

Raportarea produselor la criteriile stabilite este o operație insuficientă, „o jumătate de măsură”, de aceea a fost necesară stabilirea indicatorilor și descriptorilor. Indicatorii sunt repere observabile ce permit precizarea, operaționalizarea și aprecierea gradului de satisfacere a criteriului, iar descriptorii sunt „măsurătorii” nivelurilor posibile de atins pentru a satisface criteriul, reprezentând, de fapt, punctajul acordat pentru diferite niveluri atinse ale produsului. În acest sens am valorificat conceptul de *referențializare*, fundamentat de cercetătoarea M. Hadîrcă, care asigură demultiplicarea criteriilor în indicatori și a indicatorilor în descriptorii.

Utilizarea grilelor de evaluare (Anexele 10, 11) în cadrul cursului are multiple avantaje și poate influența, în mod semnificativ, dezvoltarea competențelor formative ale studenților prin:

Claritate și transparență: Grila oferă studenților o imagine clară asupra așteptărilor profesorului, eliminând ambiguitatea, ajutându-i să înțeleagă exact ce se așteaptă de la ei pentru a atinge un anumit nivel de performanță.

Promovarea autoreflexiei: studenții pot utiliza rubricile pentru autoevaluare, ceea ce îi ajută să reflecteze asupra propriilor lor lucrări și să identifice zone de îmbunătățire.

Feedback detaliat: Rubricile grilei permit profesorilor să ofere feedback specific și structurat, ceea ce poate fi mai util decât un simplu scor sau notă. Studenții pot vedea exact unde au excelat și unde au nevoie de îmbunătățiri.

Eficiență în feedback: Profesorii pot oferi feedback mai rapid și eficient, având deja criteriile și nivelurile de performanță clare în fața lor. În același timp, studenții își dezvoltă abilitățile de oferire a feedbackului.

Încurajarea dezvoltării continue: Când studenții cunosc criteriile de evaluare și nivelurile de performanță, ei pot fi motivați să vizeze niveluri mai înalte de competență.

Promovarea gândirii critice: În încercarea de a atinge criteriile specificate în rubrică, studenții pot fi încurajați să gândească critic și să analizeze mai profund conținutul și abordarea lor.

Înțelegere mai bună a obiectivelor de învățare: Rubricile grilei, adesea, reflectă direct obiectivele de învățare ale cursului, ajutând astfel studenții să înțeleagă relevanța și importanța fiecărui obiectiv.

Facilitarea dialogului constructiv: Cu o rubrică ca bază, discuțiile între profesor și student sau între studenți pot fi mai orientate, constructive și centrate pe învățare.

Strategiile interactive aplicate în cadrul cursului au valorificat munca în colaborare și/sau competiția constructivă a studenților organizați colectiv, pe microgrupuri sau în echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții pentru o problemă, crearea de alternative). În selectarea acestora, am ținut cont de câteva elemente care au determinat opțiunea noastră pentru o anumită strategie, cum ar fi: *modul de participare a studenților la activitate; timpul necesar aplicării strategiei alese; tipul de dezvoltare vizat* (cognitivă, afectivă, socială, practic aplicativă); modul de prezentare a conținuturilor, cadrul în care are loc experiența de învățare (în sala de curs, în cadrul instituției de aplicație etc.). Propunem pentru ilustrare, câteva exemple de metode și tehnici interactive aplicate, care au avut randament didactic sporit în formarea CEF: „*Linia Valorii*”.

Demersul metodic. După lecturarea unei informații referitor la ECD, se propune studenților să deseneze o linie a valorilor și să noteze opinia personală în legătură cu eficiența ECD în învățământul primar. Se repartizează studenții în 2 grupe: PRO ȘI CONTRA. Fiecare student decide singur în care grup va continua activitatea. Se aleg și Experții, care jurizează activitatea grupurilor.

Valoarea formativă: în urma activității, studenții și-au exprimat opinia referitor la eficiența ECD în învățământul primar din perspectiva *elevului, a părintelui și a cadrului didactic*. Din perspectiva *cadrului didactic*, studenții au specificat următoarele argumente:

PRO: oferă cadrului didactic instrumente și criterii de evaluare, ajută cadrul didactic în oferirea feedbackului, ajută cadrul didactic să prevină situațiile de stres în legătură cu evaluarea; poate ajuta cadrele didactice să identifice punctele forte și slabe ale metodelor lor de predare și să se adapteze, în consecință, pentru a răspunde mai bine nevoilor specifice ale elevilor; descriptorii pot fi utilizați pentru a comunica clar cu părinții despre performanța elevilor și despre progresul lor în școală.

CONTRA: cadrul didactic poate avea dificultăți în evaluarea aspectelor individuale ale progresului unui elev, care uneori nu se potrivește perfect cu criteriile prestabilite; interpretarea și aplicarea descriptorilor pot varia de la un profesor la altul, ceea ce poate duce la evaluări

incorecte sau neuniforme; lipsa motivației pentru aplicarea ECD, unele instrumente sunt cronofage.

Din perspectiva *elevului*:

PRO: ajută elevul să identifice aspectele forte ale procesului de învățare, asigură participarea elevului în procesul de evaluare, criteriile de evaluare oferă un cadru comun de înțelegere a așteptărilor între copil și cadrul didactic, facilitând o comunicare mai eficientă și deschisă despre performanță, feedbackul bazat pe criterii poate motiva prin evidențierea progresului și a realizărilor, dezvoltă competența de autoevaluare a elevului.

CONTRA: elevii pot percepe evaluarea bazată pe criterii ca fiind incorectă sau nedreaptă, mai ales dacă simt că nu li se acordă suficientă flexibilitate în demonstrarea abilităților lor. Unele criterii pot neglija aspectele subiective ale performanței, cum ar fi creativitatea sau interpretarea artistică.

Din perspectiva *părintelui*:

PRO: evaluarea criterială prin descriptori oferă o cale obiectivă și transparentă de evaluare a performanței școlare a elevilor. Părinții pot vedea criteriile specifice și nivelurile de performanță asociate, ceea ce face ca evaluarea să fie mai clară și mai ușor de înțeles. Utilizarea descriptorilor facilitează comunicarea între școală și părinți în ceea ce privește progresul academic al copiilor. Aceasta oferă un limbaj comun și o bază solidă pentru discuții și feedback constructiv. Descriptorii ajută părinții să înțeleagă ce se așteaptă de la copiii lor în ceea ce privește performanța școlară.

CONTRA: unii părinți pot avea perspective subiective asupra copiilor lor și pot fi afectați emoțional de rezultatele evaluării, Majoritatea părinților nu înțeleg valoarea calificativelor, pot avea dificultăți în a înțelege nivelul performanței copiilor lor.

RAFT (Rol-Auditoriu-Formă-Temă) (adaptare după O.Pânișoară)

Demers metodic: Se relatează o situație: *Un profesor utilizează des metodele netradiționale de evaluare, un alt profesor – pune accent pe metodele tradiționale de evaluare. În cancelarie, la pauză, între colegi s-a inițiat o discuție aprinsă. Argumentele erau de ordin divers, ideea principală fiind că rezultatele testării naționale au fost mai mari la elevii clasei în care s-au aplicat metodele tradiționale.*

După prezentarea situației, studenții se identifică cu un anumit personaj și realizează următoarele acțiuni:

1. ROL: studenții interpretează personajul cu care s-au identificat.
2. AUDITORIU: studenții care s-au identificat cu același personaj își aleg un auditoriu, format din studenții care și-au ales un alt personaj, căruia îi vor adresa un mesaj cu argumente privind situația creată.

3. FORMĂ: mesajul adresat auditoriului trebuie să aibă o anumită formă: scrisoare, notă, etc.
4. TEMĂ: mesajul adresat auditoriului trebuie să fie fundamentat științific.

Produsul elaborat de către grupul „*Tradiționaliștilor*” a specificat următoarele:

„Metodele tradiționale de evaluare sunt obiective și echitabile, deoarece pot fi structurate și standardizate. Elevii sunt evaluați în baza unor criterii prestabilite, fără influența subiectivității evaluatorului. Aceste metode pot ajuta elevii să se pregătească pentru evaluările standardizate, cum ar fi testele naționale sau examenele de admitere la universitate. Elevii vor fi deja familiarizați cu tipul de întrebări și cerințe pe care le vor întâlni în astfel de evaluări. Utilizarea unor metode tradiționale standardizate de evaluare poate ajuta la menținerea coerenței în evaluarea tuturor elevilor și la asigurarea că toți elevii sunt evaluați în funcție de aceleași criterii”.

Grupul „*Metodelor alternative*” a subliniat, în discursul prezentat, valoarea strategiilor interactive care „solicită elevilor să gândească în mod critic și creativ, să aplice cunoștințele în contexte reale și să rezolve probleme complexe. Aceste metode pot evalua abilitățile de comunicare, de rezolvare a problemelor, de colaborare, dar și abilitățile de prezentare, care pot fi mai relevante pentru succesul în carieră decât cunoștințele teoretice; oferă contexte realiste pentru evaluare. De exemplu, un proiect în care elevii dezvoltă o soluție la o problemă reală poate oferi o evaluare mai autentică a abilităților lor, stimulează motivația și angajamentul elevilor, deoarece oferă oportunitatea de a lucra pe proiecte interesante și relevante, care au un scop clar”.

Valoarea formativă: Metoda aplicată a permis observarea modului în care studenții înțeleg și își asumă rolurile asumate. Cadrul de aplicare a permis monitorizarea înțelegerii corecte de către studenți a rolului lor și le-a oferit posibilitatea de a solicita clarificări suplimentare sau îndrumare. Feedbackul oferit pe parcursul procesului de dezvoltare a comunicării asigură îmbunătățiri ale discursului/ produsului în timp real.

În cadrul Programului formativ, un rol aparte a revenit orelor de *laborator*, în cadrul cărora studenții au dezvoltat abilități de verificare, măsurare, semnificare și argumentare prin selectarea, elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare formativă.

O metodă eficientă în procesul de formare a competențelor de evaluare formativă, în context universitar o constituie *simularea didactică*. Eficiența ei rezidă anume în faptul că îi atribuie studentului un rol activ în procesul de instruire. Simularea/ jocul de rol se bazează pe imitarea unor activități reale, urmărindu-se, în principal, formarea de comportamente profesionale. Această activitate relaționează exercițiile/ situațiile, propuse pentru a fi jucate, la experiențele trecute sau potențial viitoare ale participanților. Mai mult, antrenamentul prin

simulare le permite studenților să folosească modelul lui D. Kolb de învățare experiențială. În timpul modelării situațiilor propuse de a fi interpretate, se apelează la experiențele trăite de student, dar și se cristalizează modelul de acțiune, luarea hotărâri în eventualele situații reale, care pot apărea în viitor în timpul activității profesionale. Ne-am propus să valorificăm această metodă în cadrul orelor de laborator, deoarece, *simularea* favorizează practicile inovatoare, rezolvarea problemelor și facilitează transferul de cunoștințe, capacități și atitudini în diverse domenii de cunoaștere, fiind o strategie care nu numai impune luarea de decizii și permite studentului să-și dezvolte autonomia și gândirea critică, dar și asigură legătura dintre procesele de învățare dobândite la prelegeri și seminare cu problemele reale prezente, în contextul profesiei didactice, asigurând astfel o dimensiune teoretico-practică în formarea competențelor de evaluare formativă. Simularea are un impact dublu, iar, studenții observatori în procesul simulării sunt puși în situația de a trăi experiența, evaluând fiecare frază, întrebare, comportamentul non-verbal al colegului său în rolul de cadru didactic, venind cu obiecții, propuneri, soluții, dezvoltându-și astfel capacitatea de argumentare și analiză a situației de învățare.

În cadrul lecțiilor, studenții au simulat lecții conform Planului cadru pentru învățământul primar, valorificând evaluarea formativă prin implementarea strategiilor de evaluare tradiționale și alternative, atât offline, cât și online. Astfel, au fost simulate lecții de *Limba și literatura română, Matematică, Științe, Educația moral-spirituală, Dezvoltare personală, Istorie, Limba engleză, Educație fizică, Educație tehnologică precum și Activități transdisciplinare*. Strategiile de evaluare simulate de către studenți au fost: *conversația de verificare* (prin întrebări); *interviul; analiza produselor activității elevilor* 6 *De ce?; 3-2-1; studiul de caz, experimentul, proiectul, Gândește –Perechi – Prezintă (GPP); Știu – Vreau să știu – Am învățat; Declar lumii întregi; Brainstormingul; Cvintetul; Linia valorii; Lectura predictivă; Cadraneele; Copacul ideilor; Comunicare non-stop etc.*

Pentru a determina gradul de dezvoltare a competențelor de evaluare formativă, am elaborat o listă de verificare cu o scală de notare care a fost folosită pentru a evalua simulările efectuate de către studenți (Anexa 10). Aceste activități au fost orientate spre dezvoltarea valorilor CEF: *Colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării; Oferirea/solicitarea feedbackului constructiv*, demonstrând dinamica pozitivă a CEF la studenți.

Aplicarea acestui inventar a asigurat obiectivitatea evaluării procesului, precum și dezvoltarea competenței de argumentare formativă a prestației colegului. Fiecare student a avut rol dublu: *de elev*, participant activ al procesului și *de expert*, care a evaluat și apreciat prestația colegului. La etapa inițială a demarării simulărilor, studenții întâmpină greutăți la formularea judecăților de valoare, fiind adesea subiectivi în evaluarea pe care o realizau. Lista de control a

permis diminuarea subiectivității, iar modul de expunere a argumentelor, evidențierea realizărilor a constituit un cadru autentic de învățare și evaluare.

Ținând cont de provocările actuale, nu am putut să nu valorificăm și evaluarea asistată de calculator în cadrul lecțiilor de laborator, or pentru realizarea unei evaluări online, sau mixt, cadrul didactic are nevoie de competența de evaluare exact ca în cazul realizării evaluării în regim offline.

În baza cercetării noastre, s-a confirmat ideea susținută de mai mulți cercetători (D. State), referitoare la faptul că *evaluare online eficientă* este cea care se ghidează de principiile docimologice și de obiectivele acestora: nu creează dificultăți de conectare pentru profesori și elevi, este realizată la timp și oferă posibilitatea de a reduce timpul de așteptare a rezultatelor, include mecanisme de oferire a feedbackului imediat, astfel ca elevul să-și poată analiza rapid progresul, punctele forte și punctele slabe, este ergonomică, economisește timpul de verificare, oferind cadrelor didactice avantajul să se concentreze asupra analizei rezultatelor obținute, a strategiilor de recuperare și de dezvoltare. Astfel se urmărește/contabilizează rezultate individuale, dar și cele generale referitoare atât la proba aplicată, cât și la rezultatele înregistrate.

Cunoașterea insuficientă a platformelor educaționale, pentru a le distinge pe cele potrivite și crearea testului pe platformele online a constituit o provocare aparte în situațiile de simulare a strategiilor de evaluare prin intermediul aplicațiilor Web: Google Forms, Google Jamboard, KAHOOT, QUIZ, PADLET, PLICKERS, Answer Garden. Studenții au avut nevoie de ajutor la identificarea și elaborarea criteriilor de evaluare a produselor, precum și de elaborarea instrumentelor necesare. Sistemele digitale de evaluare, inclusiv în evaluarea tradițională, dar mai ales în cazul evaluării online, au menirea de a ajuta, în cel mai eficient mod, la depășirea provocărilor pe care le întâmpină evaluatorii, cadrele didactice, indiferent de experiența de elaborare a instrumentelor de evaluare.



Figura 3.10. Evaluarea formativă. Kahoot (captură de ecran)

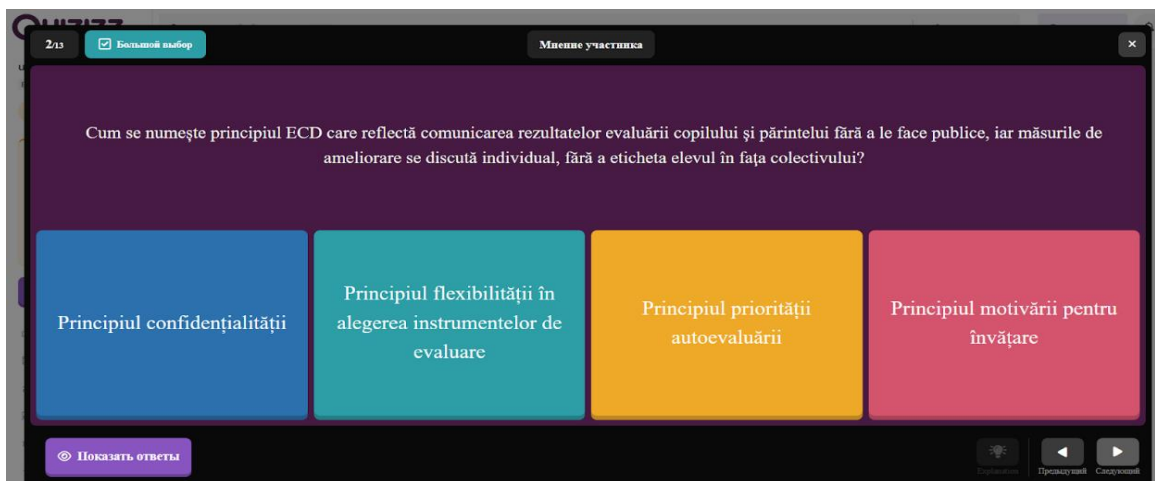


Figura 3.11. ECD. Quizizz (captură de ecran)

Realizarea *orelor de laborator* în cadrul școlii de aplicație a permis studenților să observe aplicarea evaluării criteriale prin descriptori în situații concrete. Acest proces de observare a favorizat identificarea relației dintre *tipul lecției – unitățile de competență – obiectivele operaționale – strategiile didactice – rezultatele elevilor* (Anexa 13). Realizarea efectivă a observării lecțiilor presupune stimularea spiritului de observație, evaluabil în termenii unei aptitudini pedagogice generale, la niveluri de competență cognitivă superioară, care angajează operaționalitatea și flexibilitatea gândirii. Justificăm această modalitate, deoarece din perspectiva socio-constructivistă a proceselor de învățare și schimbare, o schimbare reușită poate avea loc numai atunci când studentul poate „transpune” o propunere, un model sau o nouă perspectivă în repertoriul său personal de acțiune. Această formă de realizare a valorificat valorile CEF: *monitorizarea progresului, personalizarea procesului de evaluare, valorificarea documentelor normativ-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă.*

Activitățile didactice demonstrative au fost completate de discuții și analize/ debriefări privind parcursul lecției și au explicat eventualele neclarități cu care s-au confruntat studenții pe parcursul observării.

Așa cum literatura de specialitate detaliază câteva modele de evaluare a lecției: modelul centrat pe rezultate, modelul centrat pe procese, modelul centrat pe comportamente, modelul centrat pe variabile specifice lecției, modelul centrat pe caracteristicile de bază ale lecției, modelul cu abordare sistemică a lecției [52, p. 77], am elaborat, ca sinteză, o fișă de observare care a valorificat modelul cu abordare sistemică a lecției, or considerăm important faptul în a pune accentul pe observarea, descrierea, aprecierea, interpretarea faptelor pedagogice și psihosociale care intervin în dinamica lecției, urmărind relevarea calităților și a limitelor acestora în plan procesual. Fișele de observare a lecțiilor în cadrul instituțiilor de aplicație propuse studenților au asigurat un proces corect și fundamentat științific. În procesul de observare ne-am axat pe următoarele criterii: conceperea proiectului de lecție (criterii, elemente, echilibru,

raționalitate, variante etc.); precizarea scopurilor și obiectivelor operaționale; analiza și utilizarea resurselor, condițiilor antrenate; analiza prelucrării și realizării conținutului; respectarea principiilor didactice; determinarea metodelor, stabilirea, alegerea, utilizarea mijloacelor didactice tehnice; organizarea, desfășurarea lecției, îmbinarea situațiilor; ghidarea, dirijarea elevilor în învățare, stilul de predare; utilizarea tipurilor de evaluare, adaptarea situațiilor în lecție, folosirea conexiunii inverse; modelul de autoevaluare obiectivă, finală a activității, aplicarea strategiilor de evaluare, realizarea aprecierilor verbale, justificarea evaluării (Grila de evaluare a lecției în cadrul orelor de laborator– Anexa 13).

Observarea lecțiilor în cadrul școlii de aplicație a permis: dezvoltarea capacității de observare a fiecărui eveniment al lecției/ al cadrului de învățare, în activitatea de practică observativă; construirea unor demersuri didactice bazate pe adaptarea strategiilor didactice adecvate conținuturilor și finalităților (principii, metode și procedee didactice, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității elevilor, modalități și instrumente de evaluare, selectarea metodelor și instrumentelor de evaluare potrivite și integrarea eficientă în procesul didactic; valorificarea tipurilor diferite de rezultate ale evaluării; dezvoltarea capacității de autoevaluare, aprecierea/ evaluarea lecției observate pe baza unor criterii riguroase.

Etapa a III de cercetare-acțiune aplicată din experimentul formativ a fost asigurată prin abordarea transversală de organizare a conținuturilor în modulele din programele tematice de specialitate. Metoda învățării prin descoperire, analiza conținutului activităților de învățare, comparațiile, argumentele privind necesitatea dezvoltării competenței de evaluare a cadrelor didactice, au deschis oportunități de cercetare a condițiilor psihopedagogice și metodologice ale realizării evaluării ca latură a procesului de învățământ și valorificarea acestor cercetări în teze de an, referate științifice, participarea la diverse manifestări științifice. Temele de cercetare propuse studenților reprezintă un suport valoros în realizarea cercetărilor la nivelul tezelor de an și de licență acoperind arii mai puțin cercetate ale domeniului docimologic, precum: dezvoltarea culturii evaluative la debutul carierei didactice; reducerea stresului ocupațional al cadrelor didactice prin dezvoltarea competenței de evaluare; individualizarea formării competențelor de evaluare în perioada formării continue a profesorilor școlari; monitorizarea acțiunilor de autoevaluare în condițiile evaluării criteriale prin descriptori; potențialul formativ al strategiilor de evaluare în dezvoltarea culturii evaluative a pedagogilor, strategii de recuperare a efectelor factorilor modelatori ai evaluării școlare; implicațiile factorilor modelatori ai evaluării școlare asupra activității educaționale; influența stresului ocupațional asupra calității procesului de evaluare; rolul măsurării și aprecierii asupra deciziei profesionale; sporirea capacității de autoevaluare la elevi prin implementarea criteriilor de succes; interdependența

dintre cultura evaluativă și performanțele profesionale ale cadrelor didactice; influența stresului ocupațional asupra procesului de evaluare și autoevaluare în mediul educațional (Anexa 14).

Demersul didactic universitar de practică pedagogică a continuat procesul de formare a competenței EF (*Etapa IV Aplicare*), vorificând dimensiunile CEF, or, în cadrul acesteia, studenții pot performa în mod real, direct – într-o formă experiențială, dar consiliată (mentorată), competențele dobândite la disciplinele de specialitate, la psihologie, pedagogie și didacticile particulare.

Practica pedagogică, ca și componentă importantă a formării inițiale, permite studenților pedagogi să-și dezvolte competențele profesionale înainte de a-și asuma întreaga responsabilitate pentru realizarea procesului educațional la clasă, or, experiențele în școala de aplicație sunt adesea identificate ca cel mai important aspect al programelor de formare a cadrelor didactice, deoarece practica pedagogică este singura formă prin care se pun bazele unui stil didactic personal, datorită contactului direct cu realitatea clasei. Obiectivele practicii urmăresc punerea în practică a achizițiilor acumulate în cadrul cursurilor universitare, precum și dezvoltarea competențelor și abilităților noi [181, p. 5].

Practica pedagogică la specialitatea „Pedagogie în învățământul primar” este prevăzută ca disciplină distinctă în planul de învățământ, fiind echivalată cu 12 credite (ECTS). Durata practicii este de 6 săptămâni. Stagiul de practică derulează la o instituție de învățământ numită în continuare unitate-bază de realizare a practicii, care poate asigura condiții benefice desfășurării cu succes a activităților propuse.

Fără a diminua importanța finalităților stagiului de practică stipulat în curriculumul unității de curs, vom evidenția obiectivele care nemijlocit dezvoltă competențe de evaluare formativă a studentului:

- utilizarea adecvată a criteriilor și metodologiei de analiză și sinteză a conceptelor, categoriilor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului educațional în învățământul primar;
- elaborarea și realizarea diverselor tipuri de proiecte educaționale specifice învățământului primar;
- elaborarea și aplicarea corectă în practica educațională în învățământul primar a metodelor și instrumentelor de evaluare;
- utilizarea adecvată de criterii și metode standard de evaluare, pentru a aprecia calitatea organizării și monitorizării procesului educațional în învățământul primar, prin raportarea la variate contexte socio-umane și identitar-culturale;
- aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul propriei strategii de muncă [181, p. 7].

Dintre metodele specifice stagiului de practică menționăm: metodele de culegere a datelor (înregistrarea; observarea; cercetarea documentelor curriculare și școlare; analiza produselor activității copiilor; convorbirea; studiul de caz), metode de prelucrare și interpretare a datelor (metode comprehensive de analiză; comparația; generalizarea; explicația cauzală); metode de învățare bazate pe acțiune (învățarea experiențială; învățarea bazată pe sarcini de lucru; proiectarea); metode de reflecție: jurnalul de reflecție; analiza SWOT etc.

În cadrul practicii pedagogice, competența de evaluare formativă a studenților a fost analizată din perspectiva:

- valorificării documentelor normativ-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă;
- personalizării procesului de evaluare;
- facilitării evaluării participative;
- oferirii / solicitării feedbackului constructiv;
- monitorizării progresului;
- Prevenirii, diminuării situațiilor de stres.

Exemple de sarcini realizate de către studenți în cadrul practicii pedagogice:

- *Elaborați o grilă cu cel puțin 5 criterii/indicatori pentru evaluarea unui manual alternativ din învățământul primar.*
- *Elaborați o grilă cu cel puțin 10 criterii/indicatori pentru evaluarea lucrului în grup.*
- *Elaborați o grilă cu cel puțin 10 criterii/indicatori pentru evaluarea portofoliului elevului.*
- *Completați 2-3 instrumente pentru procesarea și interpretarea datelor evaluării formative.*
- *Redactați 2-3 scrisori de informare pentru părinți în care să oferiți aprecieri comportamentelor concrete în raport cu achizițiile intelectuale sau atitudinale ale elevului.*

Fișa de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice (Autoare: D. Putină) (Anexa 16), aplicată în cadrul practicii pedagogice, a permis identificarea dimensiunilor *cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică și reflexiv-inovativă* în dezvoltarea valorilor CEF.

Etapa de (auto)evaluare a fost proiectată în vederea evaluării gradului de dezvoltarea a CEF la studenții pedagogi, care a fost realizată la finalul practicii pedagogice și în cadrul probei practice la examen. Instrumentele aplicate la această etapă au fost *Chestionarul de evaluare finală a CEF la studenți*, *Inventarul de autoevaluare și Fișa de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice*.

Metodele statistice utilizate în cercetare au fost determinate de necesitatea comparării rezultatelor cercetării la etapa de realizare și etapa de control, confirmând ipoteza că, aplicarea unui *Program de formare a CEF la studenții pedagogi* va asigura premise pentru integrarea și adaptarea profesională eficientă. Fidelitatea test-retest este foarte importantă pentru validarea rezultatelor cercetării și confirmarea valorilor semnificative ca produs al reconsiderării și dezvoltării semnificației conceptului CEF la studenții pedagogi. La fel, experiențele metodologice de elucidare a condițiilor pedagogice de formarea prin intermediul *Programului de formare a CEF la studenții pedagogi* a fost orientat în mod expres spre formarea valorilor CEF, care sunt valorificate pe un eșantion reprezentativ pentru recunoașterea rezultatelor cercetării.

Pentru verificarea eficienței programului experimental realizat, am utilizat testele statistice **Wilcoxon** și **Kruskal Wallis** test.

Testul Wilcoxon măsoară diferența dintre rangurile a două eșantioane dependente/perechi (compuse din aceiași subiecți). Datele sunt sintetizate în două tabele, primul (Anexa 17) indică numărul de diferențe negative (0), pozitive (8) și observații coincidente (10) în ceea ce privește datele ordonate după parametrii prestabiliți, al doilea tabel (Anexa 18), indică nivelul de semnificație a itemilor din chestionar.

Pentru calcularea valorii, am aplicat formula:

$$Z = \frac{T - [n * (n + 1) / 4]}{\sqrt{n * (n + 1) * (2n + 1)}} / 24$$

Rezultatele obținute ne permit să stabilim că există o diferență semnificativă între rezultatele obținute la etapa pretest și posttest pentru itemul *Importanța CEF în asigurarea calității procesului instructiv-educativ*. (Wilcoxon: N=96, z = -8,208 pe baza rangurilor pozitive, p < ,001), ceea ce rezultă că activitățile realizate în cadrul programului sunt eficiente, contribuind la atingerea obiectivelor stabilite pentru program. Activitățile au avut un impact pozitiv asupra celor implicați, contribuind la schimbarea și optimizarea opiniei respondenților privind importanța CEF în asigurarea calității procesului instructiv-educativ.

Analiza rezultatelor cantitative o prezentăm prin comparație cu rezultatele înregistrate la etapa de constatare a experimentului pedagogic.

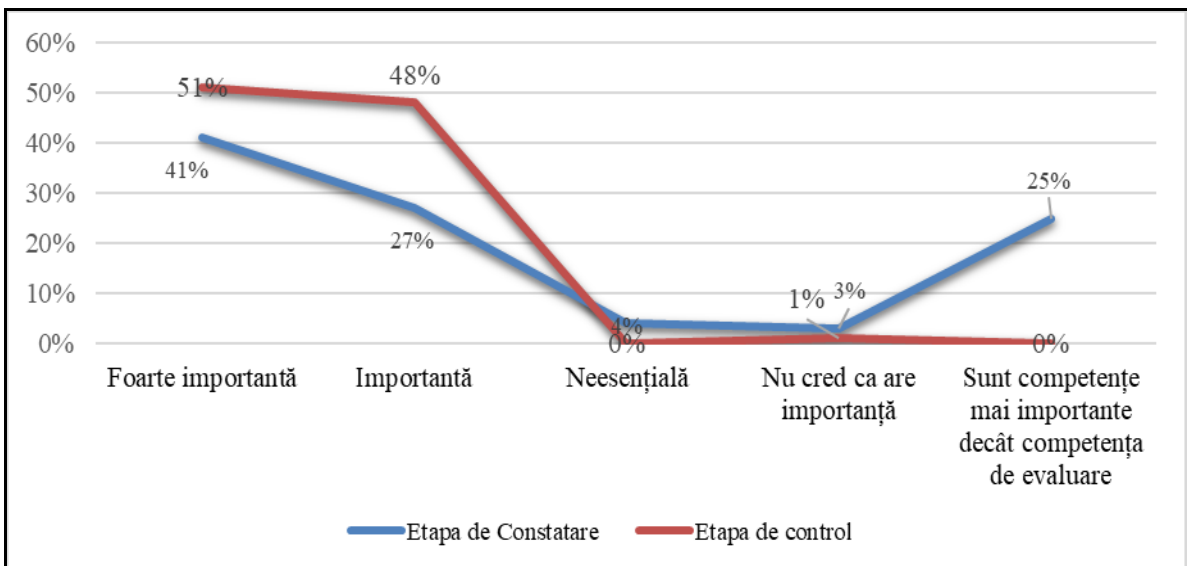


Figura 3.12. Rezultatele comparative ale eșantionului experimental privind rolul cadrului didactic în asigurarea calității procesului instructiv-educativ

Rezultatele comparative ale eșantionului experimental PRE/POST privind rolul cadrului didactic în asigurarea calității procesului instructiv-educativ, care sunt reprezentate în fig 3.12 demonstrează o creștere cantitativă la etapa de control. A fost înregistrată o creștere de 10% la opțiunea *foarte important*. La opțiunea *Sunt competențe mai importante*, nu s-a înregistrat nicio valoare, EC- 10 %, atestând o diminuare în comparație cu etapa de constatare cu 25%.

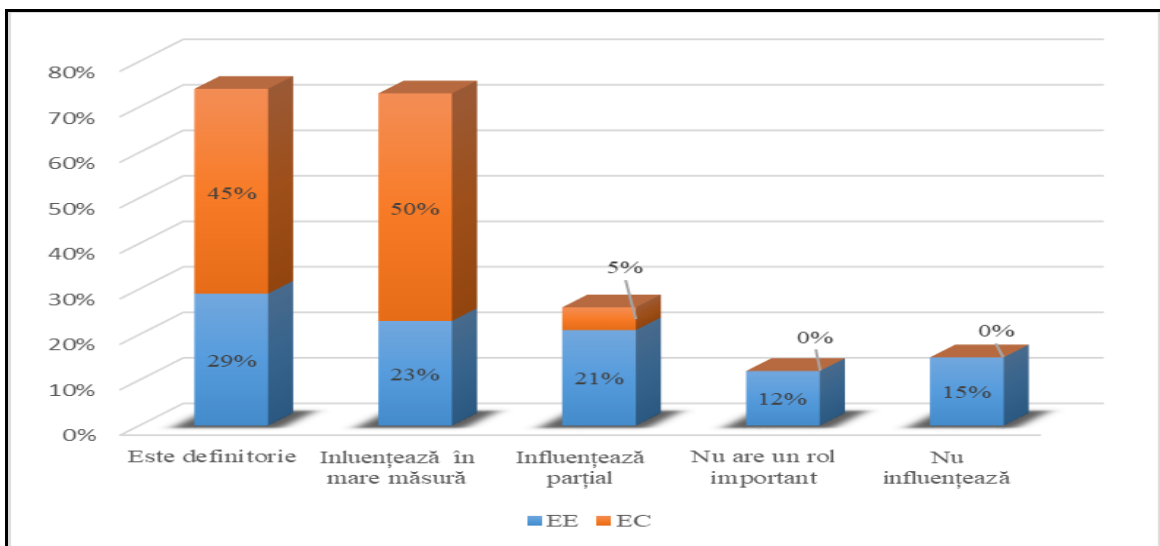


Figura 3.13. Competența de evaluare a cadrului didactic și succesul școlar al elevului

Astfel, competența de evaluare a cadrului didactic are un rol definitoriu succesul școlar al elevului. Acest lucru este confirmat de subiecții cercetării care au înregistrat la această întrebare o creștere de 15% EE. 5 % dintre respondenți consideră că CEF influențează parțial succesul școlar al elevului.

Diferența dintre rezultatele obținut PRE/POST la cercetarea rolului cadrului didactic asupra succesului școlar al elevului este semnificativă. Indicatorii Wilcoxon sunt $z = -5,03$, $p = 0,001$ (Anexa 18).

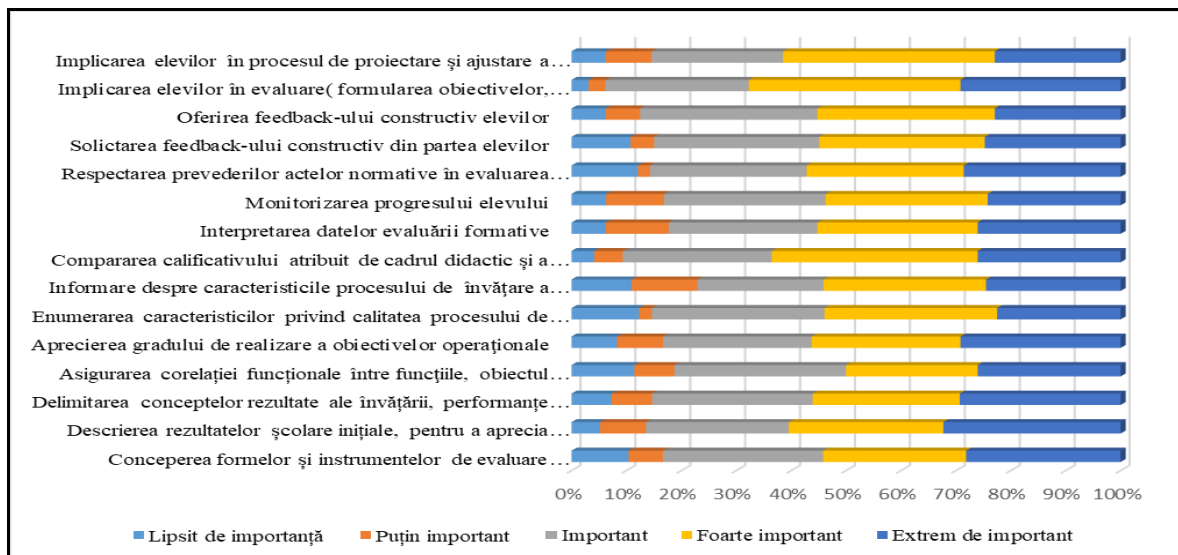


Figura 3.14. Indicatorii CEF (control)

La etapa de control, s-a modificat tabloul referitor la indicatorii competenței evaluative a cadrului didactic, creșterea medie a răspunsurilor fiind de 5%.

Din răspunsurile oferite de către subiecții CE, observăm că, în comparație cu etapa de constatare, în care erau indicatori *lipsiți de importanță* (asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar; informarea despre caracteristicile procesului învățării elevilor (control autocontrol); implicarea elevilor în procesul de proiectare și ajustare a intervențiilor recuperatorii, implicarea elevilor în evaluare (formularea obiectivelor, elaborarea criteriilor de evaluare), la această etapă identificăm foarte puțini respondenți care consideră unii indicatori neesențiali. Programul experimental aplicat a permis înțelegerea rolului fiecărei acțiuni în asigurarea eficienței actului evaluativ formativ.

Dacă la etapa experimentului de constatare, componentele structurale ale competenței de evaluare, nu erau văzute într-un ansamblu coerent de acțiuni, care se condiționează reciproc și asigură atât calitatea procesului instructiv-educativ, cât și starea de bine a elevului, la etapa de control nu mai atestăm indicatori lipsiți de importanță sau puțin importanți.

Constatăm, la etapa de validare a rezultatelor experimentului, că formarea valorilor CEF s-a realizat progresiv. Rezultatele statistice înregistrează valorile z pe segmentul $-8,366 - -5,03$, $p = 0,001$ (Anexele 17,18). Experiențele de învățare în care au fost antrenați studenții au favorizat și schimbarea opiniei privind necesitatea dezvoltării CEF la etapa de formare inițială. Acest lucru îl atestăm în Figura 3.15.

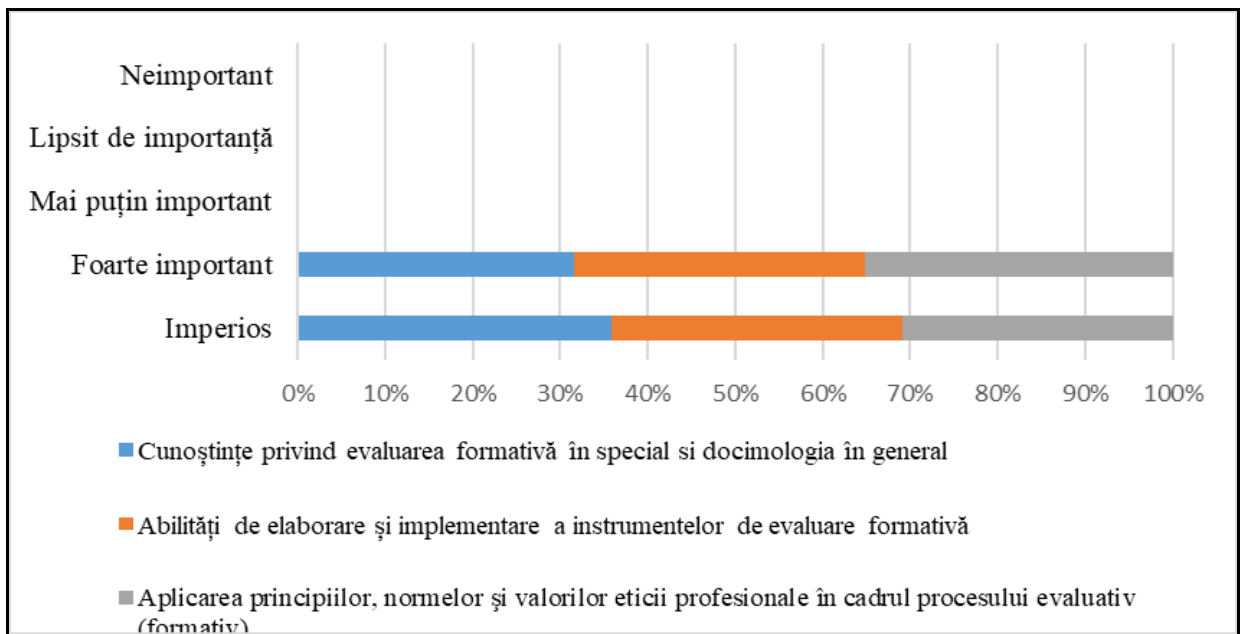


Figura 3.15. Componentele structurale ale competenței de evaluare a cadrului didactic

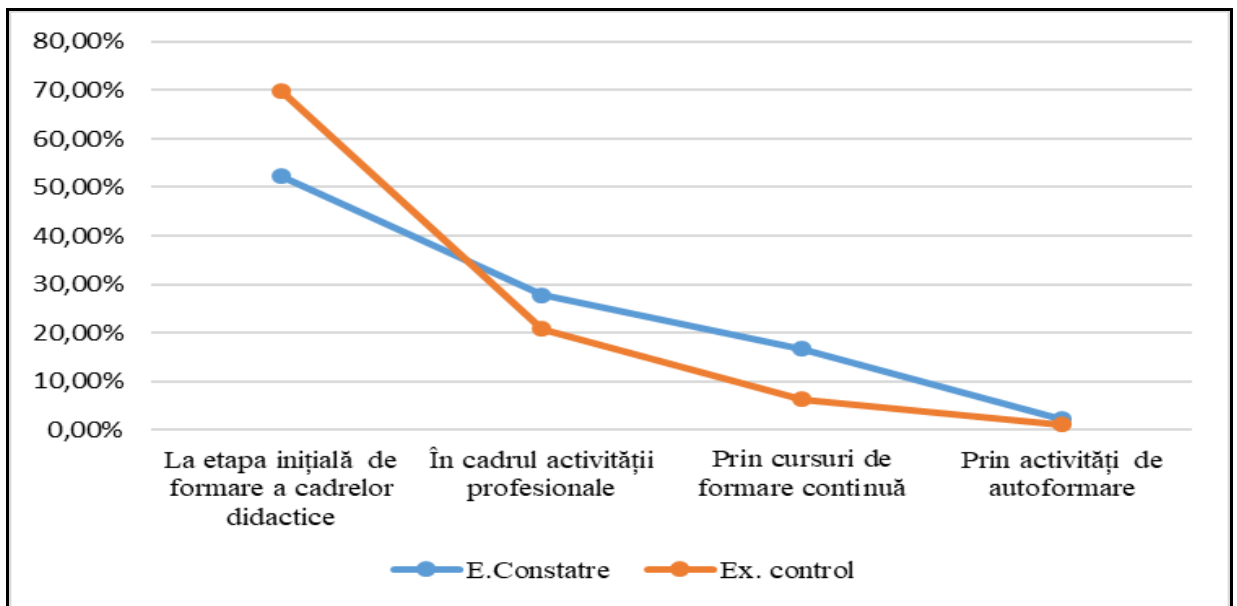


Figura 3.16. Formarea competenței de evaluare formativă (pre/post)

Fără a diminua rolul formării continue, precum și a activităților de autoformare, totuși dezvoltarea CEF este necesar a fi realizată la etapa de formare inițială, dat fiind faptul că încadrarea în câmpul muncii imediat după absolvirea facultății solicită de la tânărul angajat aceste abilități și atitudini deja automatizate.

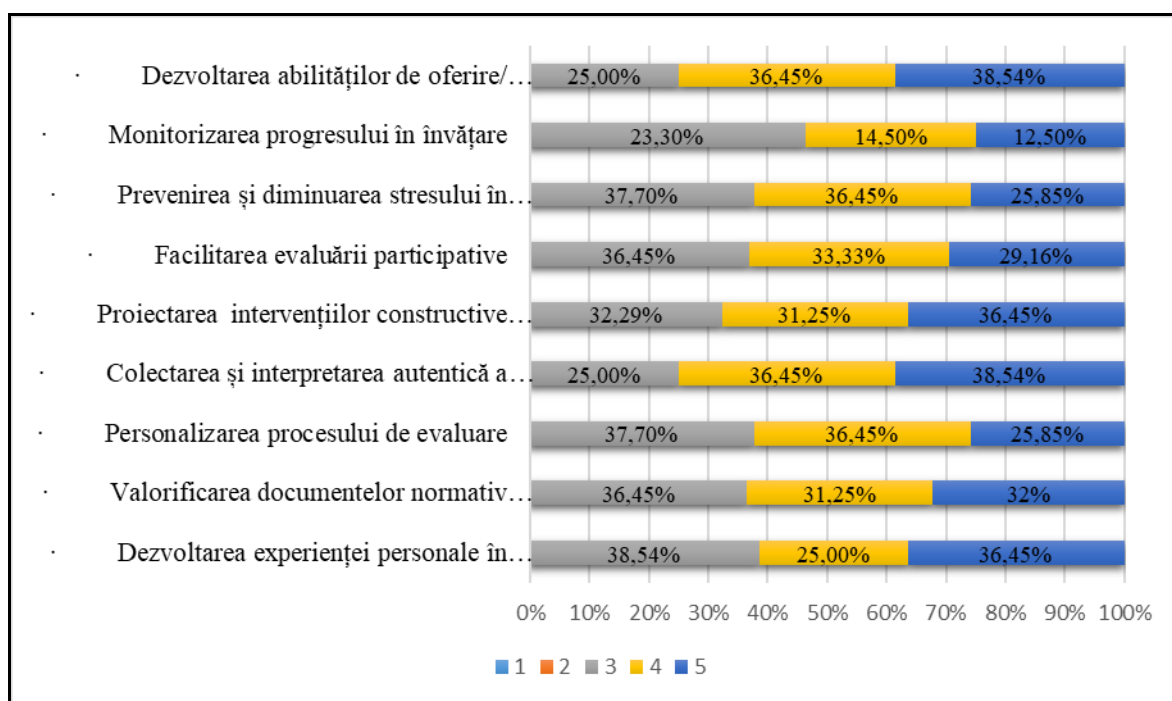


Figura 3.17. Dimensiunile și valorile competenței evaluative necesar a fi formate la etapa inițială (EE)

La etapa experimentului de constatare, aceste dimensiuni oscilau între *lipsit de importanță* (aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate) și *important* (utilizarea adecvată de criterii și metode standard de evaluare, pentru a aprecia calitatea organizării și monitorizării procesului educațional), atunci la etapa de control, nici una dintre aceste dimensiuni nu era considerată inutilă sau inoportună de a fi dezvoltată, creșterea procentuală oscilează de la 9% la 20%.

Pentru a identifica dacă vârsta și experiența respondenților au favorizat formarea CEF, am aplicat **Kruskal Wallis** test care măsoară diferența rangurilor în funcție de anumite criterii.

Acest instrument ne-a permis să remarcăm o diferență semnificativă la unele întrebări, ceea ce demonstrează că între experiența profesională și gradul de dezvoltare a CEF există o corelație nesemnificativă (Anexa 19).

Al doilea instrument utilizat în cadrul experimentului de control este *Inventarul de autoevaluare*. Tabelul din Anexa 20 prezintă sinteza răspunsurilor pe dimensiuni atât pre, cât și postexperiment. Am prezentat datele sintetizate pe dimensiuni în Fig. 3.18 pentru a vedea dinamica rezultatelor pretest-posttest.

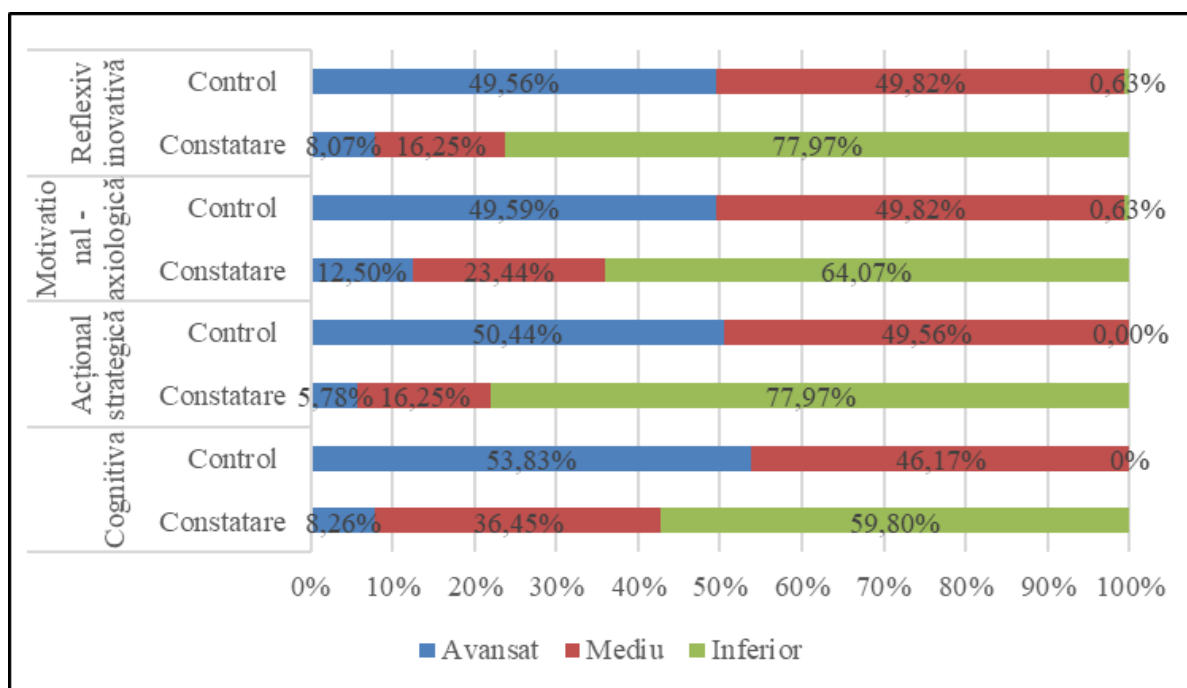


Figura 3.18. Analiza comparativă a rezultatelor constatare-control – nivelul de dezvoltare a CEF în baza inventarului de autoevaluare

Din rezultatele prezentate, se observă creșterea cantitativă a răspunsurilor la nivelul superior și mediu și descreșterea la nivelul inferior.

Rezultatele testului Wilcoxon, pentru inventarul de autoevaluare, prezintă date semnificative. Aceasta demonstrează eficiența programului formativ, or la nivel de autoapreciere, studenții au evoluat la toate dimensiunile. Acest fapt este susținut de testul Wilcoxon, care la valoarea Z variază de la 8,712^b la 9,598^b și $p=0,001$ (Anexele 21, 22).

Instrumentul *Fișa de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice* a fost aplicat în ultima săptămână a practicii pedagogice. Scopul instrumentului utilizat este *Evaluarea gradului de formare a competenței de evaluare formativă în situații profesionale autentice*.

Aplicarea acestui instrument este justificată din mai multe motive:

Relevanța pentru practica profesională: evaluarea competenței de evaluare formativă este esențială în contextul practicii profesionale, deoarece permite indivizilor să-și dezvolte abilitatea de a monitoriza și a îmbunătăți performanța în mod continuu. Acest instrument se concentrează pe competențele care sunt direct legate de activitatea profesională și ajută la pregătirea studenților pentru situațiile reale cu care se vor confrunța în cariera lor.

Aplicabilitatea în situații autentice: evaluarea formativă este mai eficientă atunci când este aplicată în contexte autentice și relevante pentru domeniul profesional. Instrumentul propus vizează evaluarea competențelor în situații profesionale autentice, ceea ce înseamnă că studenții

vor fi evaluați în ceea ce privește capacitatea lor de a aplica competențele în scenarii reale de muncă.

Dezvoltarea abilităților practice: evaluarea formativă nu se limitează la cunoștințe teoretice, ci se concentrează pe dezvoltarea abilităților practice și a gândirii critice. Acest instrument pune accentul pe competențele de evaluare, cum ar fi analiza, feedbackul și autoevaluarea, care sunt esențiale în dezvoltarea unei abordări profesionale eficiente.

Feedback pentru îmbunătățire: utilizarea acestui instrument oferă studenților posibilitatea de a primi feedback specific și detaliat cu privire la competențele lor de evaluare formativă. Acest feedback este esențial pentru identificarea punctelor tari și a celor slabe și pentru a ghida procesul de îmbunătățire continuă.

Dezvoltarea competențelor transversale: competențele de evaluare formativă nu se limitează doar la domeniul specific, ci pot fi aplicate într-o gamă largă de situații profesionale. Prin aplicarea acestui instrument, studenții își dezvoltă abilități transversale precum comunicarea, analiza și luarea de decizii.

Pregătire pentru cerințele pieței muncii: abilitatea de a evalua formativ este tot mai solicitată pe piața muncii, unde adaptabilitatea, autoreflexia și capacitatea de a învăța în mod continuu sunt esențiale. Acest instrument ajută la pregătirea studenților pentru a răspunde cerințelor în continuă schimbare ale mediului profesional.

Sinteza datelor *Fișelor de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice* a permis să identificăm *Gradul de formare a CEF la studenții pedagogi, prin prisma dimensiunilor și valorilor CEF.*

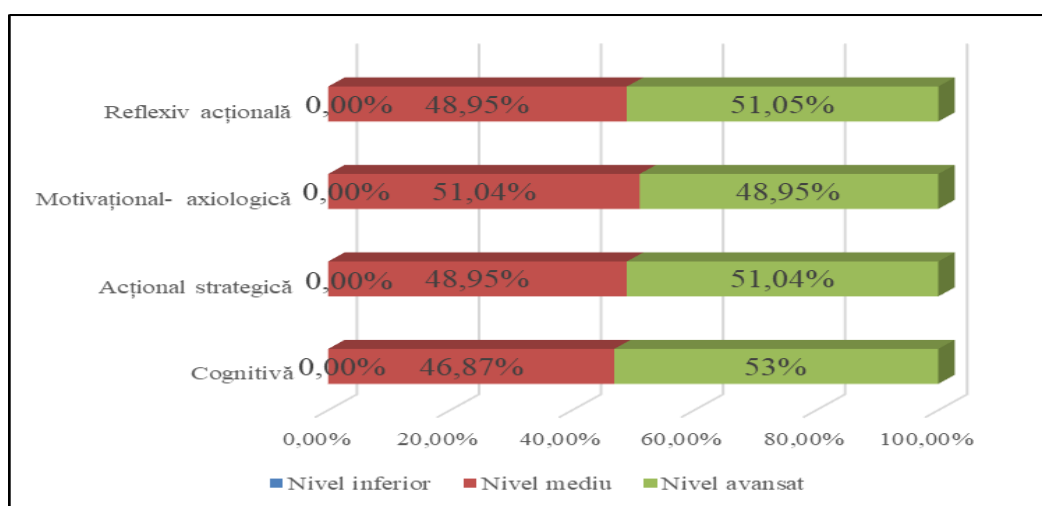


Figura 3.19. Rezultatele din fișa de observare a activității evaluative a studentului

Analiza rezultatelor *Fișei de observare a activității evaluative a studentului*, a demonstrat dezvoltarea dimensiunilor CEF, astfel, atestăm un grad de dezvoltare mediu și superior al competenței de evaluare formativă manifestată în contexte autentice.

Sintetizând datele celor trei instrumente utilizate în cadrul etapei de control, am stabilit următoarele: dezvoltarea dimensiunilor CEF evaluate prin instrumentele nominalizate:

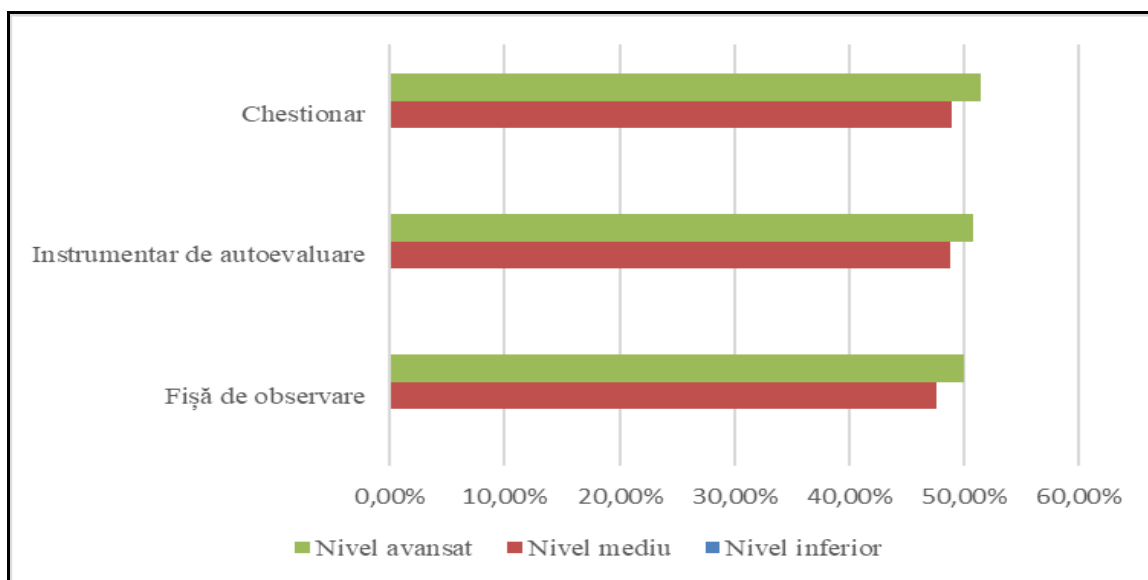


Figura 3.20. Sinteza rezultatelor instrumentelor aplicate la etapa de control

Rezultatele obținute în cadrul etapei de control arată consistență pe toate dimensiunile CEF, cu valori cantitative aproximativ identice.

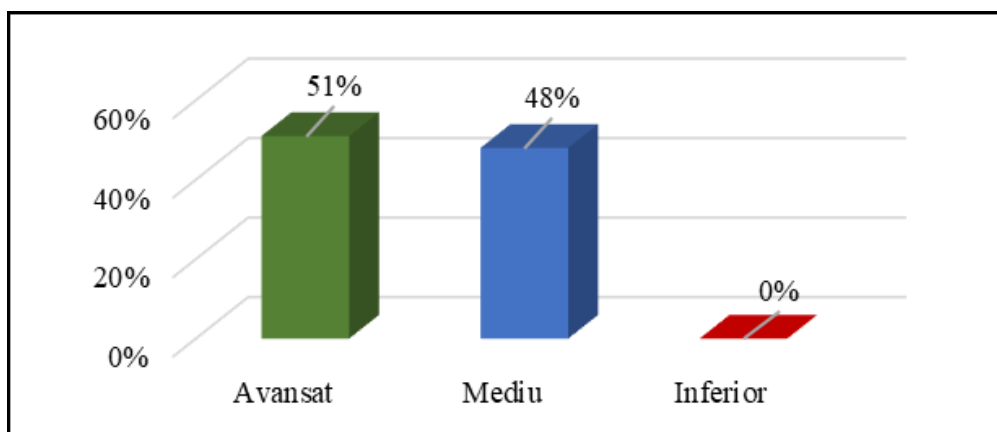


Figura 3.21. Repartizarea subiecților cercetării în dependență de nivelul formării CEF

Subiecții plasați la *nivelul avansat al formării competenței de evaluare formativă* demonstrează o cunoaștere profundă și precisă a tuturor documentelor normativ-reglatorii relevante, planifică sistematic și aplică evaluări formative care sunt aliniate la obiectivele de învățare, care abordează diversitatea stilurilor de învățare, asigurând feedback prompt și constructiv, ajustând instrucțiunile în funcție de rezultate. Reflectează sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative și se angajează în autoevaluare și îmbunătățire continuă. Promovează în mod activ și sistematic auto-evaluarea și reflecția, oferind resurse și sprijin pentru elevi. Furnizează feedback cuprinzător, înțelegător și motivațional, adresându-se nevoilor

individuale ale elevilor. Valorează și integrează feedbackul elevilor, făcând ajustări în metodele și instrumentele de evaluare. Colectează date în mod sistematic, fiind atent la detalii, variabile și context, interpretarea este profundă, reflexivă și aliniată la context, evidențiind nuanțe și implicații. Selectează și adaptează strategiile în funcție de nevoile individuale și context. Implementează cu atenție intervențiile și monitorizează constant progresul, făcând ajustări conforme. Raportează rezultatele într-o manieră clară, detaliată și bine structurată, facilitând înțelegerea de către alții. Promovează un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorificați și motivați să participe activ la procesul de evaluare. Observă rapid semnele de stres și intervine eficient pentru a sprijini elevul și diminua anxietatea.

Nivelul mediu de formare a competenței de evaluare formativă a fost atribuit studenților care aplică cadrul normativ în majoritatea situațiilor, dar omit unele aspecte, planifică evaluări formative care sunt, în mare parte, aliniate la obiective, dar, uneori, nu acoperă complet diversitatea stilurilor de învățare, ajustează instrucțiunile în mod corespunzător în funcție de feedbackul primit. Selectează strategii variate, dar nu întotdeauna potrivite pentru fiecare situație. Implementează intervențiile, omițând etapa de monitorizare sau ajustări. Comunică majoritatea rezultatelor în mod clar cu omiterea unor detalii sau fără a explica semnificațiile. Deciziile finale cu privire la metodele și instrumentele de evaluare sunt unilateral determinate de învățător, chiar dacă acesta consultă elevii cu privire la ele. Oferă informații parțiale despre evaluare, dar unele detalii sau așteptări pot fi neclare. Comunică ocazional și oferă date generale despre reglementări și inovații, aplicarea acestora fiind nesistematică și uneori incompletă.

Nivel inferior de formare a competenței de evaluare formativă a fost atribuită studentului care are cunoștințe limitate sau inexacte despre documentele normativ-reglatorii relevante, întâmpină dificultăți în identificarea nevoilor specifice de îmbunătățire a procesului de învățare. Planifică evaluări formative, dar acestea nu sunt întotdeauna bine raportate la obiective sau pot omite aspecte importante ale conținutului. Se bazează aproape exclusiv pe metode tradiționale, fără a ține cont de specificul situației. Colectează date în mod nesistematic, lipsind consistența și precizia. Furnizează o analiză superficială sau greșită, fără a aprofunda semnificațiile, prezentând rezultatele într-un mod simplist sau ambiguu.

3.3. Concluzii la capitolul 3

1. Sintetizând informațiile obținute prin analiza dimensiunilor conceptului de competență de evaluare formativă, concluzionăm că ipoteza pe care am propus-o este pertinentă și validă, acest lucru fiind demonstrat de evoluția studenților, formarea profesională inițială, diferențiată pe rezultate intrări-ieșiri și prin rezultatele analizei statistice realizate prin intermediul SPSS16: Testul Wilcoxon și Kruskal Wallis.

2. Instrumentele de cercetare aplicate la etapa constatativă au fost repetate și la etapa de control a cercetării, validând ipotezele de cercetare-pilot și, implicit, aprecierea obiectivă a formării CEF la finalul procesului investigativ.
3. Dimensiunile CEF au fost cuantificate și monitorizate la etapa constatativă și la etapa de control, utilizându-se două instrumente de cercetare în ambele etape: Chestionarul de evaluare inițială și finală a CEF adresat studenților și Inventarul de autoevaluare, iar Fișa de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice a fost introdusă la etapa evaluării rezultatelor pentru a putea obține informații relevante și fidele în legătură cu evoluția studenților pe dimensiunea formării CEF.
4. Nivelul dezvoltării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, stabilite la etapa de constatare a experimentului pedagogic, au servit drept reper în valorificarea Programului de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, care reprezintă instrumentul de validare a MPFCEF, realizat în 5 etape consecutive: de pregătire teoretico-metodologică, de realizare a orelor pe activități, de cercetare – acțiune/aplicată, de aplicare și (Auto) evaluare.
5. Rezultatele înregistrate în etapa constatativă au demonstrat necesitatea și utilitatea modelului implementat în manieră holistică, la etapa experimentală de formare. Analiza rezultatelor obținute la etapa finală a investigației experimentale susține validitatea ipotezei cercetării și demonstrează importanța acțiunilor educaționale realizate de noi prin intervențiile din etapa experimentală, intervenții ce au vizat ansamblul factorilor ce influențează formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi și susțin necesitatea adoptării unor astfel de strategii în vederea reglării și eficientizării procesului de formare profesională inițială.
6. Sub aspect statistic, diferențele dintre rezultatele obținute în cele două etape experimentale, cel experimental (EE) și cel de control (EC) prin activitatea de validare sunt semnificative. Rezultatele obținute de studenți, inclusiv dinamică pozitivă a acestora, au fost influențate, în mare măsură, de organizarea și condițiile experimentului pedagogic.
7. Analiza valorilor procentuale relevă o creștere semnificativă a numărului de studenți a căror capacitate de evaluare formativă a fost valorificată plinar, consemnând, în final, o percepere conștientizată a studenților vizavi de fenomenele specifice evaluării formative.
8. Ipoteza cercetării, stabilită în conformitate cu obiectivele, a fost confirmată: a fost analizat cadrul teoretic și normativ al formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi; au fost elaborate și fundamentate principiile (unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare formativă; organizării ciclice a

procesului de formare a competenței de evaluare formativă; formării experienței personale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la cea practică) ce conturează formarea CEF la studenții pedagogi, a fost elaborat și întemeiat științific Modelul pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi; au fost identificați indicatorii, descriptorii și valorile CEF la studenții pedagogi; a fost evaluat gradul de manifestare a CEF la studenții pedagogi; a fost elaborat și validat experimental Programul de formare a CEF la studenții pedagogi, care va asigura premise pentru integrarea și adaptarea profesională eficientă.

9. Așadar, experimentul pedagogic desfășurat de noi, a validat eficiența Programului pedagogic FCEF și a metodologiei de implementare a acestuia. Astfel, a fost soluționată completamente problema cercetării: Care sunt fundamentele teoretice și metodologice ale competenței de evaluare formativă pentru studenții pedagogi care vor activa în învățământul primar?
10. Rezultatele cantitative și calitative, obținute în cadrul acestui demers investigațional, oferă un suport semnificativ cu privire la formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi atât pentru nivelul ISCED, precum și pentru nivelul 5 ISCED. Ceea ce aducem ca element de originalitate în cercetarea noastră experimentală este detalierea componentelor structurale ale competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, concentrându-ne pe aspectul formativ al cursului, consolidat prin utilizarea situațiilor de integrare, care implică activități precum analiza, sinteza, reflecția, întrebări, comentarii și extensii. Aceste abordări oferă studenților oportunități de a obține o înțelegere mai profundă și de a-și dezvolta abilitățile practice în domeniul evaluării formative, concentrându-ne pe integrarea strategică a disciplinelor pedagogice, pe transferul experiențelor de învățare prin practica pedagogică și organizarea conținuturilor pe discipline. Considerăm aceste demersuri eficiente în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi la etapa inițială de formare (Nivel 5 și 6 ISCED). Cercetarea realizată poate servi drept ghid în formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi la etapa inițială de formare (Nivel 5 și 6 ISCED).

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată de noi a dezvoltat teoria și practica educațională prin fundamentarea conceptuală, metodologică și experimentală a formării competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, care vor activa în învățământul primar. Raportând rezultatele cercetării la scopul și obiectivele proiectate, putem concluziona că:

1. Analiza coordonatelor teoretice privind formarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi a condus la identificarea celor mai relevante teorii ale învățării: cognitivismul, construcționismul, behaviorismul, învățarea experiențială și teoria învățării autoreglate. A fost argumentat teoretic că formarea competenței de evaluare formativă se axează pe diverse modele ale evaluării: Modelul centrat pe obiective instrucționale, curriculare (Tayler-Mager), Modelul evaluării centrat pe decizie (D. L. Stufflebeam 1960); Modelul evaluării strategice (R.E. Stake, 1970); Modelul evaluării calitative (J-M. De Ketele, J.M. Roegiers etc.) și Modelul evaluării autentice.
2. Evidențiind argumentele științifice privind competența profesională a cadrului didactic și competența de evaluare, ca și construct al profilului de competență al acestuia și bazându-ne pe reperele conceptuale și metodologice ale formării CEF la studenții pedagogi, am redefinit conceptul de competență de evaluare formativă, *care reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a asigura corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării formative, prin proiectarea, selectarea, reconceptualizarea metodelor și instrumentele de evaluare formativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de învățare, precum și pentru gestionarea eficientă a situațiilor de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, un feedback prompt și constructiv, ajustând instrucțiunile, în funcție de rezultate și implicarea elevului în procesul de evaluare*. Prin realizarea obiectivelor cercetării, a fost stabilită relevanța competenței de evaluare formativă în contextul standardelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar, valorificând inclusiv aportul teoretic-conceptual al cercetărilor.
3. Studiul referitor la rolul evaluării formative în asigurarea calității procesului instructiv – educativ configurează ideea că, formarea profesională inițială a cadrelor didactice consistă în acțiuni importante pentru asigurarea capabilității sistemului de învățământ, în vederea implementării reformelor și furnizarea serviciilor educaționale de calitate. Această etapă fundamentală se configurează ca un pilon strategic în capacitatea sistemului educațional de a implementa reformele și de a furniza servicii educaționale de calitate. În cadrul cercetării, a fost evidențiat faptul că, prin integrarea CEF în formarea inițială a viitorilor învățători/ profesori, se promovează o cultură de reflecție, de analiză și

adaptare continuă, cadrele didactice devenind practicieni reflexivi, capabili să evalueze și să își ajusteze metodele și strategiile în funcție de context și de potențialul și progresul individual al elevilor.

4. Având ca reper abordările teoretice și metodologice, au fost elaborate și fundamentate principiile (unității dialectice a componentelor care formează CEF; organizării ciclice a procesului de formare a CEF; formării experienței personale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la cea practică) ce conturează formarea CEF la studenții pedagogi, a fost elaborat și întemeiat științific *Modelul pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*; au fost identificați indicatorii, descriptorii și valorile CEF la studenții pedagogi; a fost evaluat gradul de manifestare a CEF la studenții pedagogi și a fost elaborat și validat experimental *Programul de formare a CEF la studenții pedagogi*, care va asigura premise pentru o integrare și adaptare profesională eficientă.
5. Conceptualizarea *Modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă a studenților pedagogi* a permis stabilirea locului și rolului competenței de evaluare formativă în profilul de competență a cadrului didactic, precizându-se componentele sale și perspectivele funcționale în debutul carierei didactice. Astfel, elucidarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi a făcut posibilă:
 - identificarea dimensiunilor CEF: *cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică și reflexiv-acțională* și nivelurile de dezvoltare ale acestora: *avansat, mediu, inferior*;
 - stabilirea *valorilor* CEF: Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă; valorificarea documentelor normativ-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă; personalizarea procesului de evaluare; colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării; proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă, monitorizarea progresului în învățare; oferirea/solicitarea feedbackului constructiv; facilitarea evaluării obiective și participative și prevenirea/ diminuarea/ depășirea stresului în evaluarea formativă;
 - conturarea profilului atitudinal al studentului pedagog competent în evaluarea formativă: *echilibrat, obiectiv, deschis spre colaborare și orientare valorică, empatic, corect, auto-reflexiv, flexibil, motivat, consecvent, operativ și constructiv în oferirea feedbackului*.
6. Experimentul pedagogic, proiectat și realizat, a demonstrat funcționalitatea și eficiența *Programului de formare a CEF la studenții pedagogi*, inclusiv prin atingerea unui nivel de performanță a grupului experimental, prin valorile comparative obținute la etapa pre-

test și post-test, evoluție diferențiată pe rezultate intrări – ieșiri și prin rezultatele analizei statistice, realizate prin intermediul SPSS16: Testul Wilcoxon (Z variază de la 8,712b la 9,598b și $p=0,001$ pentru chestionar) și Kruskal Wallis.

7. Valorile teoretico-științifice și aplicative, obținute în rezultatul cercetării, evidențiază importanța formării CEF la studenții pedagogi ca abordare sistemică, care a presupus:
 - fundamentarea teoretică și metodologică a funcționalității Modelului pedagogic de formare a CEF la studenții pedagogi și a Programului de formare a CEF;
 - definirea CEF și stabilirea locului și rolului adecvat în structura competențelor profesionale didactice;
 - formularea valorilor, indicatorilor, criteriilor și a descriptorilor CEF la studenții pedagogi;
 - valorificarea Programului de formare a CEF la studenții pedagogi pentru studenții pedagogi de la ciclul I Licență.
8. Analiza rezultatelor cercetării a confirmat soluționarea problemei științifice, care rezidă în fundamentarea teoretică și metodologică a procesului de formare a CEF pentru studenții pedagogi, care vor activa în învățământul primar, ținându-se cont de principiile de formare a CEF.

În conformitate cu rezultatele obținute în cadrul cercetării, propunem următoarele

Recomandări:

1. *Integrarea modelului CEF în programele de formare inițială la Nivelul 5 și 6 ISCED:*
 - integrarea CEF în sistemul de formare inițială a cadrelor didactice la specialitățile pedagogice (Nivelul 5 și 6 ISCED), prin implementarea unei abordări interactive și practice, axată pe aplicarea principiilor CEF în contextele didacticilor particulare;
 - asigurarea valorificării continuității modelului CEF în cadrul Didacticilor particulare ș.a.
2. *Implementarea Modelului pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi în programele de formare continuă:*
 - inițierea unor programe de formare continuă pentru formatorii de la programele de formare inițială a profesorilor, cu accent pe familiarizarea cu principiile și strategiile CEF;
 - valorificarea finalităților în programele de formare profesională ce vizează dezvoltarea continuă a competenței de evaluare formativă la învățătorii claselor primare, cu extrapolare la alte specialități pedagogice;
 - organizarea de workshop-uri, master-class-uri seminare și conferințe cu participarea experților în domeniul evaluării formative etc.

3. Dezvoltarea resurselor didactice specifice:

- elaborarea de manuale, ghiduri metodologice și materiale didactice, adaptate la specificul fiecărei discipline pedagogice, care să ofere studenților o bază fundamentată de cunoștințe și practici specifice de aplicare a CEF, în situații profesionale autentice;
- crearea de platforme online cu resurse educaționale interactive dedicate CEF: tutoriale video, modele de fișe de observare și evaluare, studii de caz, forumuri de discuții pentru studenți și cadre didactice;
- facilitarea accesului la documente naționale și internaționale, studii de referință, resurse educaționale deschise și de expertiză, mentorare în domeniul evaluării formative etc.

Designul utilizat pentru cercetarea noastră are anumite **limite**, privind cuprinderea tuturor aspectelor legate de dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi. De asemenea nu am abordat aspecte legate de CEF la elevii cu CES, deoarece acesta este unul specific și complex, depășind obiectivele trasate de noi, dar și existând oportunitatea de a continua cercetările la temă.

Perspectivile cercetării:

- extrapolarea rezultatelor cercetării noastre la nivelul 5 ISCED;
- publicarea monografiei „Aspecte metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi”;
- elaborarea unui Ghid pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice la temă;
- conceperea și implementarea unui Program de formare pentru profesorii universitari „Formarea competenței de evaluare la studenții ciclului I (Specialitățile: *Istorie și Educație civică, Limba și literatura română și Limbi străine, Geografie/Biologie, Fizică/Informatică*)”.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ACHIRI, I., NEAGU, M. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat: Ghid metodologic*. Iași: PIM, 2008. 112 p. ISBN 978-606-520-263-4.
2. AGAFIAN, R., GATMAN, D. *Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic*. Chișinău: Lyceum, 2014. 264 p. ISBN 978-9975-4273-4-0.
3. ALBU, G. *Grijile și îngrijorările profesorului*. Pitești: Paralela 45, 2013. 239 p. ISBN 978-973-47-1626-5.
4. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Polirom, 1998. 192 p. ISBN 973-6831-06-X.
5. ALBULESCU, I. *Pedagogii alternative*. București: ALL, 2014. 295 p. ISBN 606-587-197-7.
6. ALBULESCU, I., CATALANO, H. *Sinteze de pedagogia învățământului primar: Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic doi*. București, 2019. 475 p. ISBN 978-606-683-952-5.
7. ANDRIȚCHI, V. Aspecte ale managementului calității formării profesionale continue a cadrelor didactice. In: *Acta et Commentationes*. 2017, nr. 2 (11), pp. 25-35. ISSN 1857-3592.
8. ANDRIȚCHI, V. Calitatea cadrului didactic – indicator al eficacității sistemului educațional național. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 1-a, Chișinău, 11-12 octombrie 2019*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 309-315. ISBN 978-9975-48-156-4 .
9. ANDRIȚCHI, V. Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. In: *DIDACTICA PRO...* 2013, nr. 5-6 (81-82), pp. 3-8. ISSN 1810-6455.
10. ANDRIȚCHI, V. *Organizarea procesului educațional*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. 52 p. ISBN 978-9975-67-278-8.
11. ANDRIȚCHI, V. Valorile – sistem de referință a cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. In: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 2 (58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
12. ANDRONACHE, D. *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal: rezumatul tz. de doct.* Cluj-Napoca, 2013. 48 p.

13. AXENTII, I. Paradigma pedagogică a instruirii active a subiecților educației. In: *Analele științifice ale Universității de Stat „B. P. Hașdeu” Din Cahul*. 2014, vol. X, pp. 87-96.
14. BACIU, S. *Suport metodologic pentru evaluarea academică*. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p. ISBN 978-9975-75-512-2.
15. BÎRNAZ, N., SPÎNU, V. Evaluarea formativă – deziderat în învățământul universitar. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2016, nr. 5(95), pp. 80-89. ISSN 1857-2103.
16. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2017. 431 p. ISBN 978-973-47-2482-6.
17. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
18. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2009. 216 p. ISBN 978-9734-70-489-7.
19. BOROZAN, M. Configurația universitară a cercetării pedagogice. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, Chișinău, 29 septembrie 2020. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 120-125. ISBN 978-9975-76-311-0.
20. BOTEZATU, V., BÎRNAZ, N. Demers teoretic privind funcționalitatea evaluării formative prin prisma abordărilor filosofice. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2019, nr. 5(125), pp. 40-48. ISSN 1857-2103.
21. BOTEZATU, V., BÎRNAZ, N. Evaluarea formativă prin prisma abordărilor psihopedagogice în învățământul universitar. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2019, nr. 9(129), pp. 32-39. ISSN 1857-2103.
22. BOTGROS, I. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator: Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-48-076-5.
23. BOTGROS, I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional: Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.
24. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010. 132 p. ISBN 978-9975-9691-9-2.
25. BOTNARI, V. Paradigma holistică: reper metodologic în studierea competenței profesionale. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2009, nr. 6 (26), pp. 97-100. ISSN 1857-2103.
26. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. In: *Univers pedagogic*. 2014, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.

27. BUCUN, N., MARIN, M. Rezoluția Conferinței Științifice Internaționale „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”. IȘE, 9-10 noiembrie 2017. In: *Univers pedagogic*. 2017, nr. 3 (55), pp. 28-33. ISSN 1811-5470.
28. BUCUN, N., POGOLȘA, L. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău: S.n., (F.E.-P „Tipografia centrală”), 2014. 596 p. ISBN 978- 9975-53-333-1.
29. BUCUN, N., RUDIC, G. *Atestarea cadrelor didactice – cheia reformei învățământului: Ghid pentru cadrul didactic*. Chișinău: Știința, 1998. 141 p.
30. BULAT, G., CURILOV, S., BUCUN, N. *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2016. 196 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
31. BURKE WALSH, K. *Predarea orientată după necesitățile copilului*. Iași: Cermi, 1999. 250 p. ISBN 973-9378-84-6.
32. BLEANDURĂ, N. *Sistemul de situații didactice ca element de bază al formării competențelor profesorului de informatică: tz. de doct. în pedagogie*. Bălți, 2019. 166 p.
33. CABAC, V. Evaluare formativă: esență, funcții, aplicare. In: *Artă și Educație Artistică*. 2006, nr. 1, pp. 45-53. ISSN 1857-0445.
34. CABAC, V. Formarea competențelor: perspectiva enactivă. In: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor: materialele conferinței științifice internaționale*, Bălți, 9 octombrie 2020. Bălți: Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, 2020, vol. 1, pp. 228-230. ISBN 978-9975-50-255-9.
35. CABAC, V. Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea. In: *DIDACTICA PRO...* 2005, nr. 5-6 (33-34), pp. 37- 45. ISSN 1810-6455.
36. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
37. CALLO, T., GHICOV, A. *Elemente transdisciplinare în predare: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Știința, 2007. 48 p. ISBN 978-9975-67-268-9.
38. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010. 172 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
39. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.

40. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002. 320 p. ISBN 973-85939-4-8.
41. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 240 p. ISBN 973-686-695-5.
42. CIOCĂNEL, C. Evaluarea formativă, factor în învățarea deplină. In: *Revistă de științe socioumane*. 2011, nr. 2(18), pp. 64-74. ISSN 1857-0119.
43. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
44. COJOCARU, V., CARA, A., GOLUBIȚCHI S., [et al.] *Reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor: Ghid metodologic*, Universitatea de Stat din Tiraspol. – Chișinău: S. n., 2022 (Tipografia UST), 82 p. ISBN 978-9975-76-414-8.
45. COJOCARU, V., Evaluarea programelor/proiectelor de cercetare. In: *Studia Universitatis*. 2009, nr. 5(25), pp. 27-29. ISSN 1857-2103.
46. COJOCARU, V. Gh. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 273 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
47. COSOVAN, O., GHICOV, A. *Evaluarea continuă la clasă: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Știința, 2007. 60 p. ISBN 8-9975-67-274-0.
48. CREȚU, E. *Psihopedagogie școlară pentru învățământul primar*. București: Aramis, 1999. 192 p. ISBN 973-9285-77-5.
49. CRISTEA, G. C. *Pedagogie generală*. București: EDP, 2002. 2016 p. ISBN 973-30-2642-5.
50. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-130-6.
51. CRISTEA, G. Structura de acțiune a procesului de învățământ. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice: Materialele simpozionului științific național cu participare internațională*, Chișinău, 14 mai 2021. Chișinău: Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, 2021, pp. 165-168. ISBN 978-9975-3336-3-4.
52. CRUDU, V. Evaluarea calității lecției. In: *DIDACTICA PRO...*, 2007, nr. 5-6(46), pp. 76-80. ISSN 1810-6455.
53. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996. 236 p. ISBN 973-9248-03-9.

54. CUCOȘ, C. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ediția a 3-a*. Iași: Polirom, 2009. 768 p. ISBN 978-973-46-1403-5.
55. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
56. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
57. CUZNEȚOV, L. Formarea inițială a cadrelor didactice: perspective teoretice și aplicative. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor, Ediția a 23-a, Chișinău, 26 martie 2021*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021, vol. 3, pp. 95-100. ISBN 978-9975-46-559-5; ISBN 978-9975-46-562-5.
58. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
59. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare: observația și interviul*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4.
60. DANDARA, O. Autoevaluarea în contextul educațional caracteristici și valențe formative. In: *DIDACTICA PRO...* 2005, nr. 5-6(34), pp. 57-59. ISSN 1810-6455.
61. DANDARA, O. Evaluarea accepției determinantă de contextul învățământului formativ. In: *DIDACTICA PRO...* 2000, nr. 3(3), pp. 36-37. ISSN 1810-6455.
62. DANDARA, O. Rolul și posibilitățile formatoare ale evaluării în procesul de instruire bazat pe realizarea de proiecte. In: *DIDACTICA PRO...* 2017, nr. 5 – 6 (105-106), pp. 7-11. ISSN 1810-6455.
63. DARII, L., DABIJA, A. Factorii ce condiționează succesul școlar. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2010, nr. 5 (35), pp. 91-95. ISSN 1857-2103.
64. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: EDP, 1992. 363 p. ISBN 973-30-1125.
65. DRUȚĂ, M.E. *Cunoașterea elevului*. București: Aramis, 2004. 112 p. ISBN 973- 679-097-5.
66. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU, VI., CABAC V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
67. DULAMĂ, M.-E. Formarea competenței de a elabora planul unei clădiri din realitate. In: *DIDACTICA PRO ...* 2011, nr. 5-6 (69-70), pp. 91-95. ISSN 1810-6455.
68. DULAMĂ, M.-E. Managementul activității de evaluare a rezultatelor școlare. In: *DIDACTICA PRO..., Revistă de teorie și practică educațională*, 2002, nr. 6 (16), pp. 48-51. ISSN 1810-6455.

69. FLOREA, N.M., ȚĂRANU, A.M. *Pedagogie*. Curs de formare inițială pentru cariera didactică. București: Fundația „România de mâine”, 2008. 296 p. ISBN 973- 163-217-9.
70. FRUMOS, F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Polirom, 2008. 213 p. ISBN 978-973-461242-0.
71. GANTEA, I., CIUBARĂ, G., GORAȘ-POSTICĂ, V., FILIP, Iu. *Limba română*. Ghid pentru învățători și părinți, clasa II. Chișinău: Prut Internațional, 2002. 120 p. ISBN 9975-69-318-0.
72. GERARD, F.-M., PACEARCĂ, Ș. *Evaluarea competențelor: Ghid practic*. București: Aramis, 2012. 206 p. ISBN 978-973-679-935-8.
73. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-51-310-4.
74. GOLUBIȚCHI, S., Tendințe moderne în evaluarea rezultatelor școlare. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte, 27-28 februarie 2021*, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 5, pp. 35-40. ISBN 978-9975-76-324-0.
75. GORAȘ-POSTICĂ, V. Culorile primare ale educației: de la strălucire la translucid. In: *DIDACTICA PRO ...* 2016, nr. 3(97), pp. 18-21. ISSN 1810-645.
76. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2013, nr.5 (65), pp. 31-36. ISSN 1857-2103.
77. GORAȘ-POSTICĂ, V. Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev. In: *DIDACTICA PRO ...* 2018, nr. 2 (108), pp. 9-13. ISSN 1810-6455.
78. GORAȘ-POSTICĂ, V., PUTINĂ, D. Extinderi andragogice în domeniul dezvoltării curriculare. Practici profesionale vocaționale. In: *DIDACTICA PRO...* 2020, nr. 4 (122), pp. 14-21. ISSN 1810-6455. Disponibil: DOI: 10.5281/zenodo.4057036.
79. GORAȘ-POSTICĂ, V. Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Ghid metodologic la aria curriculară limbă și comunicare. In: *Univers Pedagogic*, 2022, nr. 3(75), pp. 115-116. ISSN 1811-5470.
80. GORDON, T., BURCH, N. *Profesorul eficient*. București: Trei, 2011. 369 p. ISBN 978-973-707-566-6.
81. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău: S. n., 2015. 88 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.

82. GREMALSCHI, A. *Modernizarea și eficientizarea învățământului general: Studii de politici educaționale*. Chișinău: S. n., (Tipografia „Lexon Prim”), 2016. 70 p. ISBN 978-9975-4072-5-0.
83. GUȚU, VI. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2018, nr. 5 (115), pp. 3-12. ISSN 1857-2103.
84. GUȚU, VI. *Curriculum educațional*. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
85. GUȚU, VI., KANDOV, P. Evaluarea rezultatelor academice: proiectarea matricei de specificații și schemei de notare. In: *Acta et commentationes*. 2016, nr. 1(8), pp. 43-51. ISSN 1857-3592.
86. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
87. GUȚU, VI. *Proiectarea didactică în învățământul superior*. Chișinău: CEP USM, 2007. 250 p. ISBN 978-9975-70-485-4.
88. GUȚU, VI. Metode didactice – mijloc de realizare a continuității și interacțiunii între cicluri de învățământ superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2019, nr. 9(129), pp. 57-62. ISSN 1857-2103.
89. GUȚU VI., et. al. *Didactică universitară: Studii și experiențe*. Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p. ISBN 978-9975-71-100-5.
90. HADÎRCĂ, M. Spre o evaluare autentică: un deziderat al educației moderne. In: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale, 9-10 noiembrie 2017*, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 4-9. ISBN. 978-9975-48-118-2.
91. HADÎRCĂ, M. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori, și descriptorii de performanță. In: *DIDACTICA PRO ...* 2005, nr. 5-6, pp. 65-69. ISSN 1810-6455.
92. HADÎRCĂ, M. Unele considerații privind necesitatea reconfigurării procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie. In: *Univers Pedagogic*. 2021, nr. 1(69), pp. 35-40. ISSN 1811-5470. Disponibil: DOI: 10.52387/1811-5470.2021.1.04.
93. HADÎRCĂ, M., RAILEANU, A. *Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro” SRL, 2010. 135 p. ISBN 978- 9975-9691-0-9.
94. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
95. IOVU-CARAUȘ, M., BUDURIN-FURCULIȚĂ, C. Importanța feedbackului constructiv asupra procesului de evaluare a elevilor. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane: materialele conferinței științifice internaționale*, Ediția a 1-a,

- Chișinău, 5-6 iunie 2021. Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, vol. 4, pp. 179-188. ISBN 978-9975-76-349-3.
96. ISAC, Șt. Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare prin implementarea TIC. In: *Univers Pedagogic*. 2012, nr. 2(34), pp. 57-66. ISSN 1811-5470.
 97. ISAC, Șt. *Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice*. Studiu științifico-metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, (Tipografia „Print-Caro”), 2020. 92 p. ISBN 978-9975-48-180-9.
 98. IUCU, R., MANOLESCU, M. *Pedagogie*. București: Fundația „Dimitrie Bolintineanu”, 2001. 332 p.
 99. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de Pedagogie*. București: ALL Educațional, 2008. 568 p. ISBN 978-973-571-632-5.
 100. JINGA, I., PETRESCU, A., GAVOTA, M. *Evaluarea performanțelor școlare*. București: Aldin, 1999. 189 p. ISBN 973-97154-2-7.
 101. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 178 p. ISBN 973-679-316-8.
 102. JOIȚA, E. *Didactica aplicată. Învățământul primar*. Craiova: „Gheorghe Alexandru”, 1994. 199 p. ISBN 973-96250-7-x.
 103. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
 104. KANT, Im. *Despre pedagogie*. București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 973-596-104-0.
 105. KEY, E. *Secolul copilului*. București: EDP, 1999. 144 p. ISBN 973-30-3731-1.
 106. LAZĂR, E. Evaluarea competențelor și performanțelor profesionale ale cadrelor didactice. București: Universitară, 2019. 208 p. ISBN 978-606-28-0872-3.
 107. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Aramis, 2002. 304 p. ISBN 973-8294-63-0.
 108. LUPU, I., CABAC, V. Schimbarea preocupărilor în didactică: continuitate sau discontinuitate? In: *Acta et commentationes*. 2016, nr. 1(8), pp. 18- 26. ISSN 1857-3592.
 109. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis Print, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
 110. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie propedeutică*. București: Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-473-5.
 111. MANOLESCU, M. *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea*. București: Universitară, 2019. 416 p. ISBN 978-606-28-0877-8.

112. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. In: *Revista de pedagogie*. 2010, nr. 58 (3), pp. 53-65. ISSN 0034-8678.
113. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-973-749-952-3.
114. MARCUS, S. *Competența didactică, perspectiva psihopedagogică*. București: ALL Educațional, 1999. 173 p.
115. MARIN, M., et. al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 1*. Ghid metodologic, Ediția a 2-a. Chișinău: S. n., (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 64 p. ISBN 978-9975-59-160-7.
116. MARIN, M., et. al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 2*. Ghid metodologic, Ediția a 2-a. Chișinău: S. n., (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 60 p. ISBN 978-9975-48-120-5.
117. MARIN, M., et. al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 3*. Ghid metodologic, Ediția a 2-a. Chișinău: S. n., (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 64 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
118. MARIN, M., et. al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa 2*. Chișinău: IȘE, (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 53 p. ISBN 978-9975-48-121-2.
119. MARIN, M., et. al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa 3*. Chișinău: IȘE, (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 71 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
120. MARIN, M. Evaluarea criterială prin descriptori – un element de marketing pentru școala modernă. In: *Școala modernă: provocări și oportunități: materialele conferinței științifice internaționale*, Chișinău, 5-7 noiembrie 2015. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 276-282. ISBN 978-9975-48-100-7.
121. MARIN, M. Evaluare pentru succes la disciplinele ariei curriculare Limbă și comunicare. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine: materialele conferinței științifice internaționale*, Ediția a 1-a, Chișinău, 26 noiembrie 2019. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2020, pp. 164-172. ISBN 978-9975-3408-5-4.
122. MEYER, G. *De ce și cum evaluăm?* Iași: Polirom, 2000. 192 p. ISBN 973-683-565-0.
123. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
124. MÎSLIȚCHI, V. Unele repere teoretice ale competenței lingvistice: delimitări conceptuale și faze de formare. In: *Formarea competenței de învățare la elevi: materialele conferinței*

- științifico-practice, Chișinău, 18-19 mai 2013. Chișinău, 2013, pp. 176-181. ISBN 978-9975-76-101-7.
125. NASTAS, S. *Conceptualizarea conexiunii inverse în procesul de evaluare a rezultatelor școlare*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2014. 187 p.
 126. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 331 p. ISBN 978-973-46-1798-2.
 127. NEACȘU, M.G. *Pedagogiile alternative. Fundamente teoretice*. Cluj-Napoca: MEGA, 2013. 110 p. ISBN 978-606-543-359-5.
 128. NEGURĂ, I., PAPUC, L., PÂSLARU, VI. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău: Tipografia UPSC, 2000. 174 p. ISBN 997-578-071-7.
 129. NICULESCU, R. M. *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2001. 400 p.
 130. OLARU, V. *Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ secundar general*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2014. 242 p.
 131. OPREA, C. *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. București: Universității, 2003. 358 p. ISBN 9735757761; ISBN 9789735757762.
 132. OPROESCU, A. *Formarea culturii evaluării pedagogice*: tz. de doct. în științe pedagogice, Chișinău, 2016. 212 p.
 133. PAIUL, M. *Analiza politicilor educaționale din învățământul general*: Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 50 p. ISBN 978-9975-3030-3-3.
 134. PANICO, V. Principiile educației – sistem normativ de relații fundamentale. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău: CEP USM, 2017, nr. 9(109), pp. 32-37. ISSN 1857-2103.
 135. PÂNIȘOARĂ, I.-O., MANOLESCU, M. *Pedagogia în învățământul primar și preșcolar*. Iași: Polirom, 2019. 686 p. ISBN 978-973-46-7877-8.
 136. PÂSLARU, VI. Evaluarea – al patrulea pilon al reformei școlare. In: *DIDACTICA PRO ...* 2005, nr. 5-6 (33-34), pp. 34-37. ISSN 1810-6455.
 137. PÂSLARU, VI., ACHIRI, I., CABAC, V., BOLBOCEANU, A., RĂILEANU, A., SPINEI, I., *Concepția evaluării rezultatelor școlare*. Chișinău: IȘE, 2006. 28 p.
 138. PÂSLARU, VI., CABAC, V. *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău: IȘE, 2002. 151 p. ISBN 9975-9685-1-1.
 139. PÂSLARU, VI., *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice* Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN9975-912-08-7.

140. PÂSLARU VL., PAPUC L., [et. al], *Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic*, Chișinău, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
141. PÂSLARU, VL., *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București, Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
142. PLĂMĂDEALĂ, V., STRATAN, V. Simularea didactică – modalitate de formare a competențelor profesionale la asistenții sociali. In: *Știință, educație, cultură: materialele conferinței științifico-practice internaționale*, Comrat, 11 februarie 2022. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2022, vol. 2, pp. 51-54. ISBN 978-9975-83-176-5; ISBN 978-9975-83-178-9.
143. POGOLȘA, L. Inovația în educație. In: *Tehnologii didactice moderne: materialele simpozionului științific internațional*, Chișinău, 26-27 mai 2016. Chișinău: Tipografia „Cavaioli”, 2016, pp. 3-10. ISBN 978-9975-48-102-1.
144. POPA, E. Cum evaluăm pentru a asigura calitate în educație? In: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale: materialele conferinței științifice internaționale*, Chișinău, 9-10 noiembrie 2017. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 103-105. ISBN 978-9975-48-118-2.
145. POPA, M.E. *Evaluarea formativă a competențelor în ora de limba și literatura română*. Pitești: Paralela 45, 2015. 304 p. ISBN 978-973-47-2195-5.
146. POPOVICI, D. *Pedagogie generală. Interpretare procesual-organică*. București: EDP, 1998. 182 p. ISBN 973-30-5898-X.
147. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Aramis, 2000. 368 p. ISBN 973-8066-45-X.
148. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: ERC PRESS, 2011. 136 p. ISBN 978-606-602-134-0.
149. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: Fundației, 2005. 260 p. ISBN 973-0-04233-0.
150. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R.B., PÂNIȘOARA, I.-O. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
151. PROȚIUC, S., PUTINĂ, D. Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor în context pandemic: provocări și realizări. In: *DIDACTICA PRO...* 2022, nr. 1(131), pp. 47-49. ISSN 1810-6455.
152. PUTINĂ, D. Accepțiuni științifice moderne asupra tipologiei și structurii competențelor didactice. In: *Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective*.

- Materialele Conferinței științifice internaționale, Chișinău, 21 noiembrie 2014. Chișinău: CEP USM, 2015, pp. 287-293. ISBN 978-9975-71-675-8.
153. **PUTINĂ, D.** Cadrul Național al Calificărilor și rolul competențelor de evaluare. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: materialele conferinței științifice internaționale*, Ediția a 4-a, Bălți, 27-28 octombrie 2022. Bălți: Tipografia din Bălți, 2022, pp. 346-354. ISBN 978-9975-161-32-9
 154. **PUTINĂ, D.** Competența de evaluare a cadrului didactic – factor motivațional decisiv în învățarea autentică a elevului. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: materialele conferinței științifice internaționale*, Ediția a 2-a, Bălți, 27 aprilie 2018. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, pp. 240-243. ISBN 978-9975-3260-0-1
 155. **PUTINĂ, D.** Competența de evaluare a învățătorului – construct necesar la debutul carierei didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău: CEP USM, 2023, nr. 5 (165), pp. 222-229. ISSN 1857-2103; ISSN 2345-1025.
 156. **PUTINĂ, D.** Dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi prin aplicarea situațiilor de integrare, In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*. 2023 nr. 3 (33), pp 188-198; ISSN 1857-0623
 157. **PUTINĂ, D.** Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. In: *Integrare prin cercetare și inovare: Științe ale educației: materialele conferinței științifice internaționale*, Chișinău, 10-11 noiembrie 2022. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, pp. 148-150. ISBN 978-9975-62-471-8.
 158. **PUTINĂ, D.** Modelul formării competențelor de evaluare la viitoarele cadre didactice prin disciplinele modului pedagogic. In: *Perspective și tendințe actuale de dezvoltarea a învățământului primar și preșcolar: materialele conferinței științifice internaționale*, Bălți, 30-31 octombrie 2013. S.n., (Tipografia din Bălți), 2014, pp. 256-261. ISBN 978-9975-132-13-8.
 159. **PUTINĂ, D.** Tehnici de evaluare formativă în cadrul orelor de pedagogie. In: *DIDACTICA PRO ...* 2012, nr. 5-6 (75-76), pp. 98-101. ISSN 1810-6455.
 160. **RACU, Iu.** *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*: tz. de doct. habilitat în psihologie. Chișinău, 2020. 351 p.
 161. **RADU, I.T.** *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P., 2007. 289 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
 162. **RADU, I.T., EZECHIL, L.** *Didactica: teoria instruirii*. Pitești: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 97-697230-5.
 163. **RADU I. T.** *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: E.D.P. , 1981.

164. REY, B., DEFRANCE, A., PACEARCĂ, Ș., KAHN, S. *Competențele în școală. Formare și evaluare*. București: Aramis Print, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
165. ROEGIERS, X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. In: *DIDACTICA PRO ...* 2001, nr. 2 (6), pp. 31-39. ISSN 1810-6455.
166. ROMAN, A. *Evaluarea competențelor. Perspective formative*. București: Pro Universitaria, 2014. 196 p. ISBN 978-606-26-0059-4.
167. ROTARU, C. *Condiții metodologice ale evaluării competențelor comunicative la elevi prin intermediul testelor formative (în cadrul predării-învățării limbii franceze în clasele primare)*: autoref. tz de doct. în pedagogie. Chișinău, 2008. 144 p.
168. SARANCIUC-GORDEA, L. Generalizarea accepțiunilor științifice moderne asupra tipologiei și structurii competențelor profesional didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău: CEP USM, 2011, nr. 5(45), pp. 62-70. ISSN 1857-2103.
169. SARANCIUC-GORDEA, L. Perspective de formare a competenței profesional-didactice de educație ecologică – CEE în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar. In: *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective*. Materialele conferinței științifice internaționale, Bălți, 25 mai 2011. Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2011, pp. 136-141. ISBN 978-9975-50-060-9.
170. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2004. 274 p. ISBN 9975-70-415-8.
171. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Cultura profesională a cadrului didactic. In: *Acta et commentationes*. 2013, nr. 2(3), pp. 162-169. ISSN 1857-3592.
172. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-093-4.
173. SPINEI, I. *Politici educaționale în evaluarea rezultatelor școlare: Studiu de politici publice*. Chișinău: Lexon-Prim, 2014. 48 p. ISBN 978-9975-3030-0.
174. STATE, D. Evaluarea formativă – aspect important pentru implementarea evaluării criteriale prin descriptorii în învățământul din Republica Moldova. In: *DIDACTICA PRO ...* 2017, nr. 5-6 (105-106), pp. 28-36. ISSN 1810-6455.
175. STATE, D. Evaluarea online: metode, tehnici, instrumente. In: *DIDACTICA PRO ...* 2021, nr. 3 (127), pp. 39-44. ISSN 1810-6455.
176. STOIAN, A. C. *Evaluarea competențelor elevilor. Exemple de armonizare a metodelor complementare/alternative cu cele tradiționale*. București: Editura Universitară, 2015. 132 p. ISBN 978-606-28-0305-6.

177. STOICA, A. *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practica*. București: Humanitas Educațional, 2003. 137 p. ISBN 973-8289-68-8.
178. STOICA, A., MUSTEAȚĂ, S. *Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic*. Chișinău: Lyceum, 1997. 176 p. ISBN 9975-939-91-0.
179. STRATAN, V. Repere psihopedagogice ale procesului evaluativ. In: *Univers Pedagogic*. 2013, nr. 4(40), pp. 36-41. ISSN 1811-5470.
180. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ*. Curs de lecții. Bălți: S. n., (Tipografia din Bălți), 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
181. ȘOVA, T., BEȚIVU, A., PANCO, T. Ghid de practică pedagogică la specialitatea „Pedagogie în învățământul primar”. Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2017. 75 p. ISBN 978-9975-132-94-7.
182. TIRON, E., STANCIU, T. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 280 p. ISBN 978-606-31-0783-2.
183. ȚAP, E. *Evaluarea profesională: Suport de curs*. Chișinău: S. n., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020. 226 p. ISBN 978-9975-3408-4-7.
184. ȚURCANU, C., TOMA, N. Forme de organizare a activității didactice și de asigurare a continuității între ciclurile învățământului superior. In: *Acta et commentationes*. 2017, nr. 1(10), pp. 169-178. ISSN 1857-0623.
185. URSU, L., MARIN, M. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 1-2. Ghid metodologic*. Chișinău, 2016.
186. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 308 p. ISBN 973-99734-4-2.
187. VICOL, N. Construcția mentală a activității cadrelor didactice. In: *Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități: materialele conferinței științifice internaționale*, Chișinău, 10 decembrie 2021. Chișinău: Tipografia „Print Caro”, 2021, pp. 244-251. ISBN 978-9975-56-952-1.
188. VOGLER, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-590-1.
189. VOICULESCU, E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis, 2007. 193 p. ISBN 973-8066-68-2.
190. VOICULESCU, F. *Paradigma abordării prin competențe*. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia: POSDRU, 2011. 102 p.

În limbile engleză și limba franceză:

191. BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971. 923 p.
192. D'HAINAUT, L.. *Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*. In: *Pédagogie collégiale*. 1990, vol.3, nr.3, pp. 33-43
193. De LANDSHEERE, V., De LANDSHEERE, G. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1975. 293 p. ASIN: B0000E7YOH
194. DECROLY, O., BUYSE, R. *La pratique des tests mentaux: atlas*. Paris: Librairie Félix Alcan. 1928. 402 p.
195. FONTAINE, S., HORTH, L., ROUSSEAU, M.G. *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*. Sainte-Foy: Le Conseil, 1992. 82 p. ISBN 2-550-23375-1.
196. HADJI, C. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF Editeur, 1989. 190 p. ISBN 978-2710-108-41-2.
197. HUBERMAN, M. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. 338 p.
198. SCALLON, G. *L'Évaluation Formative des Apprentissages: l'Instrumentation*. Quebec: Presses de l'Université Laval, 1988. 171 p. ISBN 2763771580; ISBN 9782763771588.
199. TOUSIGNANT, R., LAURIER, M., MORISSETTE, D. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaetan Morin, 2005. ISBN-10 2891059018; ISBN-13 978-2891059015.

În limba rusă:

200. АХМАДИЕВА, Ж.К. Развитие оценочных компетенций будущих учителей в условиях информатизации образования. В: *Журнал гуманитарных наук*. 2005, № 4, сс. 249-254
201. БЕЛИКОВ, В.А. *Образование. Деятельность. Личность*: монография. Москва: Академия естествознания, 2010. ISBN 978-5-91327-090-0.
202. БОЛТАЧЕВА, Ж.В. *Формирование готовности студентов к оценочной деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла*: автореф. дис. канд. пед. наук. Саратов, 2007. 24 с.
203. ПРИМЕРОВ, Д. А., БОЛЬШАКОВА, З. М. Научные подходы к построению системы формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза. В: *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2012, №3 (34). ISSN 1991-5497.
204. ПРИМЕРОВ, Д.А. *Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза*: дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 193 с.

205. СЕЛЕЗНЕВ, В.Н. *Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе*: дис. д-ра. пед. наук. Борисоглебск, 1997. 280 с.
206. СЕЛЮКОВ Р.В. *Формирование оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения*: дис. на соискание ученой степени канд. педагогических наук. Улан-Удэ, 2019. 192 с.

Referințe electronice:

207. *Analiza evaluării în sistemul educațional* [online]. Chișinău, 2019 [citată 23.01.2023]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/5126/file/Analiza%20evalu%C4%83rii%20%C3%AEn%20sistemul%20educa%C5%A3ional%20.pdf>
208. BALAN, S., TUDOS, P. *Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova – instrument pentru recunoașterea calificărilor și competențelor la nivel european* [online] [citată 23.01.2023]. Disponibil: <https://www.agir.ro/buletine/2844.pdf>
209. BOTEZATU, V., BÎRNAZ, N. Abordări metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare [online]. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2022, nr. 9 (159), pp. 26-35. ISSN 1857-2103 [citată 23.01.2023]. Disponibil: DOI: 10.5281/zenodo.7405360
210. *Cadrul de referință al curriculumului universitar* [online]. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5 [citată 20.09.2017]. Disponibil: https://edu.asm.md/sites/default/files/07_Cadrul%20de%20referinta%20a%20curriculumului%20universitar.pdf
211. *Cadrul European al calificărilor pentru învățământul Superior* [online] [citată 13.08.2014]. Disponibil: <https://www.accreditedqualifications.org.uk/european-qualifications-framework-eqf.html>
212. *Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova* [online] [citată 23.10.2019]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-national-al-calificarilor-2>
213. CARA, A., et. al. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [online]. Chișinău, 2016, 9 p. [citată 18.09.2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
214. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., SCLIFOS, L., SOLOVEI, R. *Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu*. Suport de curs. 59 p. [online] [citată 11.10.2018]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>
215. CĂPIȚĂ, L. *Didactici și evaluare* [online]. București, 2011 [citată 17.09.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/7327728/Modul_1_Didactici_si_evaluare_0

216. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 319-324, p. 143 [online] [citată 10.02.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138940&lang=ro#
217. *Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare* [online] [citată 10.02.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf
218. COPILU, D., CROSMAN, D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate? [online]. In: *Competencies and Capabilities in Education*. Oradea, 2009, 249 p. [citată 10.05.2017]. Disponibil: <http://www.educatie-oradea.ro/Article/Copilu240-248.pdf>
219. CRISTEA, S. Clasificarea metodelor de evaluare [online]. In: *Tribuna Învățământului*. 2017 [citată 23.04.2019]. Disponibil: <https://tribunainvatamantului.ro/clasificarea-metodelor-de-evaluare-ii/>
220. CRUDU, V., et. al. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general. *Varianta revizuită* [online]. Chișinău, 2018. 9 p. [citată 15.10.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
221. *Dezvoltarea competențelor antreprenoriale*. Ghid practic pentru elaborarea și aplicarea situațiilor de integrare. Partea a II-a [online]. Chișinău, 2019 [citată 14.08.2022]. Disponibil: https://ceda.md/wp-content/uploads/2020/04/Ghid-CA_Partea-2.pdf
222. DUMITRESCU, I. *Evaluarea competențelor la elevii din ciclul primar și gimnazial. Instrumente de evaluare după modelul evaluărilor internaționale, Vol. 1* [online]. București: Atelier Didactic, 2017. 275 p. ISBN 978-606-8923-01-7 [citată 08.07.19]. Disponibil: <https://fliphtml5.com/guyw/rayg/basic/251-275>
223. FRANȚUZAN, L., CEAPA, A. *Aspecte metodologice ale evaluării procesului educațional la ciclul primar*. pp. 137-140 [online] [citată 12.05.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-140_11.pdf
224. FRUNZĂ, V., et. al. *Programul național de dezvoltare a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice (DeCeE)*. Suport de curs [online]. CNCEIP, 2008 [citată 02.03.2016]. Disponibil: <http://www.isjbacau.ro/compartiment-curriculum/geografie/arhiva/curs-decee>
225. GHERȘTEGA, T., et. al. *Ghidul metodologic pentru transpunerea competențelor profesionale în rezultate ale învățării* [online]. Chișinău, 2022 [citată 12.05.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_metodologic_privind_transpunerea_competentelor_profesionale_in_rezultate_ale_invatarii.pdf

226. *Manualul programului de studii 0113.1 Pedagogie în învățământul primar / 0112.1 Pedagogie preșcolară – Nivelul 6 ISCED* [online]. Bălți, 2021 [citată 27.09.2023]. Disponibil: http://tinread.usarb.md:8888/jspui/bitstream/123456789/1557/1/ped_presc_240.pdf
227. MARIN, M. *Eficientizarea sistemului de evaluare a competențelor elevilor: învățarea fără note*. Sinteza de politici în domeniul educației [online]. Chișinău, 2016. 26 p. [citată 12.09.19]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/presentation/525363452/Eficientizarea-sistemului-de-evaluare-a-competen%C5%A3elor-elevilor>
228. MARIN, M., et. al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa 4* [online]. Chișinău, 2018. 74 p. [citată 15.10.21]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd-4_2018-09-17_final_site_.pdf
229. MARIN, M., et. al. *Repere metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a 4-a și a 5-a din perspectiva implementării Evaluării Criteriale prin Descriptori (ECD)* [online]. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 33 p. [citată 12.09.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_ecd_cl_iv_v_ro.pdf
230. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L. *Proiectarea și realizarea instruirii pe competențe* [online]. Arad, 2012 [citată 14.04.2014]. Disponibil: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>
231. MONS, N., TOCZEK, M.-C., WEST, A., BARKOUSS, S. *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements: réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE* [online] [citată 09.01.2019]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/280817748_L'evaluation_des_eleves_par_les_enseignants_dans_la_classe_et_les_etablissements_reglementation_et_pratiques_Une_comparaison_internationale_dans_les_pays_de_l'OCDE
232. PATAKI, G., FARTUȘNIC, C. *Evaluarea sistemului de formare profesională inițială și de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova*. Studiu [online]. Chișinău, 2023. 147 p. [citată 01.04.2023]. Disponibil: https://ipre.md/wp-content/uploads/2023/03/STUDIUL_EVALUARE_FORMARE_INITIALACONTINUA_FINAL_14.03.2023_ed.pdf
233. PERRENOUD, Ph. *Évaluer des compétences* [online]. In: *L'éducateur*. 2004, nr. 8-11 [citată 19.05.2017]. Disponibil: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.pdf

234. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2019-2020* [online]. Chișinău, 2019. 80 p. [citată 28.09.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2019-2020_web_sait_0.pdf
235. *Primary assessment in England. Government consultation.* 2017 [online] [citată 07.04.2019]. Disponibil: https://consult.education.gov.uk/assessment-policy-and-development/primary-assessment/supporting_documents/Primary%20assessment%20in%20England.pdf
236. *Regulamentul cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților, ciclul I studii superioare de licență, în Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,* 2022 [online] [citată 23.09.2022]. Disponibil: https://usarb.md/wp-content/uploads/2022/09/Regulament-evaluare_2022.pdf
237. *Regulamentul privind evaluare și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvire în învățământul primar și secundar. Aprobate prin ordinul MECC nr.70 din 30.01.2020* [online] [citată 23.09.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_regulament_evaluare.pdf
238. REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences [online]. In: *Dossier d'actualité Veille et Analyses.* 2012, nr. 76 [citată 16.07.2022]. Disponibil: <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
239. ROEGIERS, X. Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens [online]. In: *BIEF: forum-pédagogies,* mars 1999, pp. 24-31. [citată 18.09.2018]. Disponibil: <https://docplayer.fr/32243136-Savoirs-capacites-et-competences-a-l-ecole-une-quete-de-sens.html>
240. ROMAN, D. *Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi:* tz. de doct. în științe ale educației [online]. Chișinău, 2022, 160 p. [citată 12.01.2023]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58257/daniel_roman_thesis.pdf
241. SADLER, D., R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems [online]. In: *Instructional Science.* 1989, nr.18, pp. 119-144 [citată 06.07.2019]. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
242. SCALLON, G. The assessment of competency and the importance of judgment [online]. In: *Pédagogie collégiale.* 2004, vol. 18, nr. 1 [citată 17.01.2018]. Disponibil: https://cdc.qc.ca/ped_coll/en/Scallon-Vol_18-1A.pdf
243. SPINEI, I. *Reflecții privind procesul de evaluare* [online]. In: *DIDACTICA PRO ...* 2002, nr. 13-14, pp. 41-47. ISSN 1810-6455 [citată 27.09.2023]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/13_14.pdf

244. *Standard de calificare. Pedagogie în învățământul primar* [online]. Chișinău, 2018. 14 p. [citat 18.03.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/sc_6_cncrm_pedagogie_in_invatamintul_primar.pdf
245. STRATAN, V. *Evaluarea competențelor în învățământul primar*, tz de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2020, [online] [citat 12.12.2021]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2020/55955/victoria_stratan_thesis.pdf
246. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* [online] [citat 12.12.2020]. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
247. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei* [online]. București: Printech, 2011, 227 p. ISBN 978-606-521-793-5 [citat 14.08.2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_reper_pentru_managementul_carierei
248. URSU, L., MARIN, M. [et. al.] *Ghid de implementare a metodologiei de evaluare criterială prin descriptori în învățământul primar*. Chișinău, 2019. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
249. URSU, L., MARIN, M. [et. al.]. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV* [online]. Chișinău, 2019. 69 p. [citat 22.03.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
250. VEVERIȚĂ, T. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi: tz. de doct. în științe pedagogice* [online]. Chișinău, 2019. 234 p. [citat 09.10.2022]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55250/tatiana_veverita_thesis.pdf

ANEXE

Anexa 1.

Evaluarea formativă în raport cu teoriile învățării

Esența teoriei	Note definitorii	Impactul teoriei asupra evaluării formative
<p><i>Behaviorismul</i> este o teorie a învățării care se concentrează pe observarea comportamentelor vizibile și pe influențele externe, care determină aceste comportamente [96, p. 30; 209; 166].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiectivele</i> de învățare trebuie să fie formulate în termeni de comportamente <i>observabile și măsurabile</i>. - <i>Feedbackul imediat</i>, după un comportament specific, este cel mai eficient pentru consolidarea sau modificarea acestui comportament. - <i>Monitorizarea progresului</i>: prin accentul pus pe observarea comportamentelor și a progresului măsurabil, behaviorismul a influențat dezvoltarea tehnicilor de monitorizare a progresului elevilor. 	<p>EF se concentrează pe măsurarea gradului de atingere a obiectivelor învățării, care pot fi cu ușurință observate și evaluate în cadrul activităților de învățare.</p> <p>Feedbackul formativ este oferit imediat după o acțiune sau un răspuns al elevului, „furnizarea de feedback rapid și specific„ poate ajuta elevii să înțeleagă dacă au realizat sau nu obiectivele învățării și să corecteze erorile în timp util.</p> <p>EF poate include instrumente de monitorizare și evaluare care permit învățătorilor să urmărească dezvoltarea elevilor pe termen scurt și să adapteze instruirea în funcție de nevoile de învățare a acestora.</p>
<p><i>Teoria cognitivă</i> se concentrează pe procesele mintale, care au loc în timpul învățării, precum percepția, memoria, rezolvarea problemelor și gândirea [96, p. 40; 166, p. 125; 20, p. 68].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Înțelegerea proceselor de gândire</i> (J. Bruner (1970)). - <i>Feedback imediat și relevant</i> în procesul de învățare. - <i>Autoevaluarea și metacogniția</i>. 	<p>EF, în contextul cognitivismului, tinde să se concentreze nu doar pe răspunsul corect sau greșit, ci și pe procesul de gândire care a condus la acel răspuns. Învățătorii sunt interesați să descopere cum gândesc elevii și unde pot apărea erorile în raționament.</p> <p>Cognitivismul subliniază importanța feedbackului în învățare. EF oferă feedback imediat, care ajută elevii să înțeleagă unde au greșit și cum să corecteze unele greșeli, consolidând astfel înțelegerea corectă.</p> <p>EF poate fi concepută pentru a încuraja elevii să reflecteze asupra propriei lor gândiri și să devină conștienți de propriile strategii de învățare și de rezolvare a problemelor.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Focusarea pe proces, nu doar pe produs.</i> - <i>Asimilarea treptată a cunoștințelor.</i> 	<p>EF se concentrează și pe procesul de învățare, pe modul în care elevul ajunge la un anumit răspuns sau înțelegere.</p> <p>EF poate ajuta la monitorizarea progresului în învățare și la ajustarea instruirii pentru a asigura că noile cunoștințe se integrează treptat în cadrul cunoștințelor anterioare.</p>
<p><i>Teoria experiențială a învățării, cea mai notabil asociată cu David Kolb, susține că învățarea este un proces care implică transformarea experienței în cunoștințe. Conform acestei teorii, învățarea are loc atunci când indivizii sunt implicați într-o experiență concretă, reflectează asupra acelei experiențe, elaborează idei bazate pe reflecție și apoi experimentează din nou, aplicând aceste idei. [20, p. 68, 162]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Învățarea activ-participativă condiție esențială a dezvoltării cunoștințelor și abilităților.</i> - <i>Feedback contextualizat</i> - <i>Dezvoltarea abilităților practice și îmbinarea teoriei cu practica: Teoria experiențială promovează dezvoltarea abilităților practice și a competențelor cheie necesare în domeniul respectiv și încurajează integrarea cunoștințelor teoretice cu practica reală.</i> 	<p>EF se concentrează pe implicarea activă a elevilor în experiențe practice, precum proiecte, simulări sau activități aplicate în context real, pentru a dezvolta abilități și cunoștințe.</p> <p>EF încurajează elevii să reflecteze asupra experiențelor lor, să identifice ce au învățat și să ia măsuri pentru aplicarea acestor învățături în viitoarele situații.</p> <p>Feedbackul contextualizat și personalizat, se concentrează nu doar pe rezultatele concrete ale activităților, ci și pe procesul de învățare și modul în care elevii aplică cunoștințele în contextul dat, specific EF.</p> <p>EF se axează pe măsurarea și îmbunătățirea abilităților practice, furnizând feedback pentru a ajuta elevii să-și dezvolte performanța, valorificând contextele reale de aplicare a abilităților. Evaluează capacitatea elevului de a aplica acele cunoștințe, în situații noi sau în viitoarele experiențe de învățare.</p>
<p><i>Teoria conectivismului este o abordare modernă a învățării care pune accent pe conexiunile și relațiile între indivizi, resurse și tehnologii, într-o lume interconectată [171].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluarea în contexte autentice.</i> - <i>Evaluarea continuă și flexibilă.</i> 	<p>Conectivismul recunoaște valoarea învățării în contexte autentice și relevante. EF poate implica proiecte, sarcini sau simulări bazate pe situații reale, pentru a evalua capacitatea elevului de a aplica cunoștințele și de a stabili conexiuni în contexte practice.</p> <p>Într-o abordare conectivistă, învățarea este continuă și adaptivă. EF poate reflecta această dinamică, prin urmărirea evoluției învățării pe termen lung și prin ajustarea</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Autoevaluare și reflexie.</i> - <i>Feedback din multiple surse.</i> 	<p>intervențiilor și feedbackului, în funcție de nevoile de schimbare ale elevilor.</p> <p>Conectivismul încurajează dezvoltarea abilităților de autoevaluare și gestionare a învățării. EF poate include componente de autoevaluare, în care elevii reflectează asupra propriilor lor progrese și identifică lacunele sau provocările în învățare.</p> <p>Conectivismul încurajează obținerea de feedback din multiple surse, inclusiv colegi, participanți la cursuri online sau comunități externe. Acest lucru oferă o perspectivă mai diversă și poate ajuta la dezvoltarea unei viziuni mai echilibrate asupra performanței proprii.</p>
<p><i>Teoria învățării autoreglate se referă la procesul prin care elevii își setează obiectivele, monitorizează și reglează propriul comportament, precum și emoții și cogniții în direcția atingerii acestor obiective. Această teorie recunoaște că, elevii sunt agenți activi în propria învățare și pot lua decizii conștiente pentru a-și îmbunătăți performanțele.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Feedback personalizat și adaptat.</i> - <i>Reflectarea autoevaluarea.</i> - <i>Dezvoltarea abilităților de reglare a învățării.</i> - <i>Evaluarea continuă și dinamică.</i> - <i>Responsabilitate și autonomie.</i> 	<p>Teoria învățării autoreglate pune accentul pe furnizarea de feedback personalizat și relevant, care să ajute elevii să-și îmbunătățească procesele de învățare.</p> <p>EF oferă feedback adaptat nevoilor individuale ale elevilor, ajutându-i să-și ajusteze strategiile și să-și îmbunătățească performanța. Încurajează elevii să-și analizeze propriile strategii de învățare și să-și evalueze propria învățare.</p> <p>EF poate include momente de autoevaluare și reflectare în care elevii își evaluează progresul, identifică punctele tari și zonele în care pot îmbunătăți.</p> <p>Teoria subliniază dezvoltarea abilităților de a regla învățarea, cum ar fi planificarea, monitorizarea și ajustarea învățării în funcție de cerințele și progresele individuale. EF poate ajuta elevii să înțeleagă când și cum să-și ajusteze abordările de învățare, pentru a obține cele mai bune rezultate.</p> <p>Teoria învățării autoreglate accentuează învățarea ca un proces continuu și dinamic. EF reflectă acest aspect prin furnizarea de feedback și evaluare pe parcursul procesului de învățare, pentru a ghida</p>

		dezvoltarea continuă a elevilor. Teoria învățării autoreglate promovează dezvoltarea responsabilității și autonomiei în învățare. Evaluarea formativă sprijină această dezvoltare, oferind elevilor control și responsabilitate pentru propria învățare și dezvoltare.
<i>Teoria constructivistă</i> [20, p. 68; 192, p. 105]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rolul elevului ca participant activ.</i> - <i>Feedback orientat spre proces.</i> - <i>Evaluări autentice.</i> - <i>Elevul ca evaluator.</i> 	<p>Constructivismul percepe învățarea ca pe un proces activ, în care elevii își construiesc propriul lor înțeles. În consecință, evaluarea formativă, în acest cadru, se concentrează pe ideea de a ajuta elevii să-și monitorizeze și să-și regleze propria înțelegere, oferindu-le oportunități de reflecție și autoevaluare.</p> <p>În loc să se concentreze doar pe răspunsuri corecte sau greșite, evaluarea formativă, într-un cadru constructivist, oferă feedback asupra strategiilor și proceselor de gândire ale elevilor. Acest lucru îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile metacognitive și să devină mai conștienți de propria lor învățare. Constructivismul pune accent pe învățarea în contexte autentice și relevante. EF prin urmare, tinde să utilizeze sarcini și activități care reflectă situații reale, cum ar fi proiectele, jurnalele, prezentările sau discuțiile.</p> <p>În cadrul constructivist, elevii sunt adesea încurajați să participe la propriile lor evaluări, stabilesc obiective de învățare și utilizează rubrici pentru a-și evalua propria muncă.</p>

Clasificarea metodelor de evaluare (după S. Cristea)

Criteria	Clasificare	Aspecte definitorii
Criteriul istoric/ cronologic	Tradiționale/ clasice	<ul style="list-style-type: none"> - probe orale (integrate în metoda didactică a conversației sau a dezbaterii); - scrise (integrate în metoda didactică a lucrărilor scrise); - practice (integrate în metoda didactică a lucrărilor practice);
	Moderne/alternative	<ul style="list-style-type: none"> - valorificarea docimologică a mai multor metode didactice: observația, investigația, proiectul.
Natura acțiunii docimologice integrată în structura metodelor didactice sau a metodelor de instruire, concepute curricular ca metode de predare-învățare-evaluare.	Metode de evaluare realizate prin <i>acțiunea docimologică de comunicare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - verbală - realizată prin conversație (de diferite tipuri), dezbateri, asalt de idei; - scrisă – lucrările scrise; - practică – lucrările practice;
	Metode de evaluare realizate prin <i>acțiunea docimologică de investigare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - directă – observația/ observarea, experimentul; - indirectă – proiectul, construit în termeni de descoperire, demonstrație, modelare, problematizare;
	Metode de evaluare realizate prin acțiuni docimologice bazate pe exerciții	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de tip algoritmic – euristic; - jocuri didactice (de diferite tipuri); - lectură (de diferite tipuri) etc.
	Metode de evaluare realizate prin acțiuni docimologice integrate în programe de instruire programată pe calculator	<ul style="list-style-type: none"> - Web: GOOGLE FORMS, Google Jamboard, - Kahoot, Padlet, Plickers, Quizz, etc.
Tipologia probelor/ operațiilor docimologice utilizate	Metode de evaluare realizate prin probe/ operații standardizate de măsurare a rezultatelor celui evaluat, validate docimologic	<ul style="list-style-type: none"> - testul docimologic oral; - testul docimologic scris; - testul docimologic aplicat (bazat pe probe practice)
	Metode de evaluare realizate prin probe/ operații	<ul style="list-style-type: none"> - de automăsurare (cantitativă); - autoapreciere (calitativă); - autodecizie (managerială) – metoda autoevaluării.
	Metode de evaluare realizate prin probe/ operații de consemnare a produselor activității, elaborate de cel evaluat, acumulate longitudinal, într-un timp determinat (un semestru sau un an de învățământ)	<ul style="list-style-type: none"> - metoda raportului de evaluare/portofoliul;

Dimensiuni, valori, indicatori, descriptori CEF (Autoare: D. Putină)

Dimensiuni	Valori CEF	Indicatori	Descriptori		
			Superior	Mediu	Inferior
Dimensiunea cognitivă	Valorificarea documentelor normative-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă	Cunoașterea și înțelegerea documentelor normative-reglatorii:	Demonstrează o cunoaștere profundă și precisă a tuturor documentelor normative-reglatorii relevante.	Cunoaște majoritatea documentelor, dar poate omite detalii sau nu le înțelege pe deplin.	Are cunoștințe limitate sau inexacte despre documentele normative-reglatorii relevante.
		Aplicarea cadrului normativ-reglatoriu în practică	Integrează în mod consecvent și precis cadrul normativ în toate aspectele evaluării formative.	Aplică cadrul normativ în majoritatea situațiilor, dar poate omite unele aspecte	Nu aplică sau aplică incorect cadrul normativ în procesul de evaluare formativă.
		Adaptarea și inovarea în funcție de reglementări	Inovează activ și adaptativ în practica evaluării formative, în conformitate cu reglementările în vigoare.	Realizează unele adaptări în funcție de reglementări, dar inovația este limitată.	Urmează strict reglementările, fără adaptare sau inovare.
		Cunoașterea și implementarea inovațiilor în evaluarea formativă	Este la curent cu ultimele inovații și le implementează în mod eficient în procesul de evaluare.	Aplică anumite inovații, dar nu într-un mod sistematic sau complet.	Nu este conștient sau nu aplică inovațiile recente.
		Comunicarea cu alte părți interesate despre cadrul normativ și inovații	Angajează discuții regulate, detaliate și constructive cu părțile interesate, despre cadrul normativ și inovațiile în evaluare.	Comunică ocazional și oferă informații generale despre reglementări și inovații.	Nu discută sau discută rareori cu părțile interesate despre reglementări sau inovații
		Planificarea evaluării formative	Planifică sistematic evaluări formative care sunt alinate la obiectivele de învățare și care abordează diversitatea stilurilor de învățare.	Planifică evaluări formative care sunt, în mare parte, alinate la obiective, dar ar putea să nu acopere complet diversitatea stilurilor de învățare.	Planifică evaluări formative, dar acestea nu sunt întotdeauna bine alinate la obiective sau pot omite aspecte importante ale conținutului.

Dimensiunea acțional- strategică	Personalizarea procesului de evaluare	Aplicarea sarcinilor de evaluare formativă	Aplică evaluări formative în mod eficient, asigurând feedback prompt și constructiv, și ajustând instrucțiunile în funcție de rezultate.	Aplică evaluări formative și oferă feedback, dar ajustările instrucțiunilor pot fi neconsistente sau întârziate.	Aplică evaluări formative, dar feedbackul este adesea vag sau inutil, și rareori face ajustări în instrucțiuni.
		Ajustarea instrucțiunilor	Ajustează cu inteligență și creativitate instrucțiunile pentru a răspunde nevoilor studenților.	Ajustează instrucțiunile în mod corespunzător în funcție de feedbackul primit.	Ajustează instrucțiunile în mod limitat în funcție de feedbackul primit.
		Promovarea autoevaluării și a reflecției	Promovează în mod activ și sistematic auto-evaluarea și reflecția, oferind resurse și sprijin pentru elevi.	Oferă ocazional oportunități pentru autoevaluare, dar fără structură sau sprijin consistent.	Nu încurajează elevii să se autoevalueze sau să reflecteze asupra performanței lor.
	Proiectarea intervențiilor constructive conform evaluării formative	Identificarea nevoilor de îmbunătățire. Selectarea strategiilor adecvate. Implementarea și monitorizarea intervențiilor	Identifică în mod exhaustiv nevoile de îmbunătățire, inclusiv cele subiacente. Selectează și adaptează strategiile în funcție de nevoile individuale și de context. Implementează cu atenție intervențiile și monitorizează constant progresul, făcând ajustări conforme.	Identifică în mare măsură nevoile de îmbunătățire, dar pot exista aspecte neacoperite. Selectează strategii variate, dar nu întotdeauna potrivite pentru fiecare situație. Implementează intervențiile, dar poate omite etapa de monitorizare sau ajustările.	Nu reușește să identifice cu precizie nevoile specifice de îmbunătățire. Folosește aceleași strategii pentru fiecare situație, fără a lua în considerare specificul nevoilor. Nu implementează sau nu monitorizează în mod coerent intervențiile.
	Colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării	Selectarea metodelor și instrumentelor adecvate. Colectarea datelor. Analiza și interpretarea	Selectează și adaptează metodele și instrumentele în funcție de context și obiectivele evaluării. Colectează date în mod sistematic, fiind atent la	Folosește mai multe metode, dar selectarea nu este întotdeauna aliniată la context sau la nevoile specifice. Colectează date în mod regulat, dar poate omite	Se bazează exclusiv pe metode tradiționale, fără a ține cont de specificul situației. Colectează date în mod

		<p>datelor.</p> <p>Reflecție și contextualizare.</p> <p>Raportare și comunicare.</p>	<p>detalii, variabile și context.</p> <p>Interpretarea este profundă, reflexivă și conectată la context, evidențiind nuanțe și implicații.</p> <p>Angajează o reflecție profundă și contextualizată, integrând rezultatele într-un cadru mai larg și identificând implicații și acțiuni ulterioare.</p> <p>Raportează rezultatele într-o manieră clară, detaliată și bine structurată, astfel facilitând înțelegerea de către alții.</p>	<p>anumite aspecte sau nu ține cont de variabilele de context.</p> <p>Analizează corect datele, dar nu extrage înțelesuri profunde sau nu face legături cu contextul mai larg.</p> <p>Comunică majoritatea rezultatelor în mod clar, dar poate omite detalii sau nu explică semnificații.</p>	<p>nesistematic, lipsind consistența și precizia.</p> <p>Furnizează o analiză superficială sau greșită, fără a aprofunda semnificațiile.</p> <p>Nu reflectă asupra rezultatelor sau o face într-o manieră limitată.</p> <p>Prezintă rezultatele într-un mod simplist sau ambiguu.</p>
Dimensiunea motivațional-axiologică	Facilitarea evaluării obiectiv participative	<p>Crearea unui mediu de încredere și de deschidere în procesul de evaluare formativă</p>	<p>Promovează un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați să participe activ la procesul de evaluare.</p>	<p>Elevii sunt în general deschiși să participe, dar pot exista rezerve sau reticențe.</p>	<p>Mediul în care elevii nu se simt în siguranță să își exprime opinii sau să participe activ.</p>
		<p>Implicarea elevilor în planificarea evaluării formative.</p>	<p>Implică activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor.</p>	<p>Consultă elevii cu privire la metodele și instrumentele de evaluare, dar deciziile finale sunt unilateral determinate de cadrul didactic.</p>	<p>Oferă elevilor un rol minim în procesul de planificare a evaluării.</p>
		<p>Identificarea nevoilor de învățare.</p>	<p>Identifică cu acuratețe și profunzime nevoile de învățare ale elevilor</p>	<p>Identifică cu precizie nevoile de învățare ale elevilor.</p>	<p>Identifică în mare parte nevoile de învățare ale elevilor.</p>
	Prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă	<p>Crearea unui mediu pozitiv de evaluare.</p>	<p>Creează consecvent un mediu relaxat, susținut și pozitiv pentru evaluare.</p>	<p>Face eforturi pentru a crea un mediu pozitiv, dar pot exista inconsistențe.</p>	<p>Nu pune accent pe crearea unui mediu pozitiv; evaluarea fiind</p>

					percepută ca un moment tensionat.
		Comunicare clară și transparentă despre evaluare.	Comunică clar și deschis despre toate aspectele evaluării, eliminând incertitudinile.	Oferă o comunicare parțială despre evaluare, dar unele detalii sau așteptări pot fi neclare.	Nu comunică clar așteptările sau formatul evaluării, lăsând loc pentru incertitudine.
		Răspunsul la semnele de stres ale elevilor	Observă rapid semnele de stres și intervine eficient pentru a sprijini elevul și pentru a diminua anxietatea.	Observă semnele de stres și oferă un răspuns generic sau limitat.	Nu observă sau nu reacționează la semnele de stres ale elevilor.
		Promovarea strategiilor de gestionare a stresului.	Încurajează și discută activ diverse strategii eficiente de gestionare a stresului, adaptate nevoilor elevilor.	Oferă unele strategii, dar acestea sunt generice sau nu sunt discutate în detaliu.	Nu introduce sau nu discută strategii de gestionare a stresului cu elevii.
	Abordarea critică dar și relativă a procesului de evaluare	Interpretarea rezultatelor evaluării formative într-un mod critic și relativ	Interpretează rezultatele evaluării formative cu ușurință și claritate, identificând cauzele problemelor identificate cu precizie. Contextualizează rezultatele evaluării formative în funcție de specificul disciplinei, al grupului de elevi și al contextului educațional cu claritate și adecvare. Utilizează rezultatele evaluării formative pentru a adapta demersul didactic într-un mod coerent și eficient.	Interpretează rezultatele evaluării formative cu dificultăți, reușind să identifice cauzele problemelor identificate cu ezitare. Contextualizează rezultatele evaluării formative în funcție de specificul disciplinei, al grupului de elevi și al contextului educațional, dar cu lipsă de claritate. Utilizează rezultatele evaluării formative pentru a adapta demersul didactic, dar cu ezitare.	Manifestă dificultăți în interpretarea rezultatelor evaluării formative, nefiind capabil să identifice cauzele problemelor identificate. Nu reușește să contextualizeze rezultatele evaluării formative în funcție de specificul disciplinei.

Dimensiunea reflexiv- inovativă	Monitorizarea progresului în învățare.	Monitorizarea progresului.	Monitorizează progresul în mod activ, ajustând strategiile pentru a asigura succesul elevilor.	Monitorizează constant progresul elevilor și intervine când este necesar.	Monitorizează progresul în mod simplist, fără intervenții semnificative.
	Oferirea/ solicitarea feedbackului constructiv.	Oferirea/ solicitarea feedbackului	Comunică rezultatele evaluării formative într-un mod clar, constructiv și timpuriu, implicând activ elevii în procesul de înțelegere a feedbackului. Furnizează un feedback cuprinzător, înțelegător și motivațional, adresându-se nevoilor individuale ale elevilor. Valorează și integrează feedbackul elevilor, făcând ajustări în metodele și instrumentele de evaluare.	Furnizează un feedback relevant și specific, evidențiind aspecte pozitive și sugestii de îmbunătățire. Solicită feedback de la elevi, dar nu face ajustări semnificative în funcție de acesta.	Feedbackul este oferit, dar lipsesc detalii sau exemple specifice. Poate fi vag, incoerent sau rar. Nu solicită sau nu utilizează feedbackul elevilor despre procesul de evaluare formativă.
		Reflecție și autoevaluare.	Reflectă sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative și se angajează în autoevaluare și îmbunătățire continuă.	Reflectă periodic asupra evaluărilor formative și face unele ajustări bazate pe autoevaluare.	Reflecția și autoevaluarea sunt sporadice și nu duc întotdeauna la schimbări în practica de evaluare.

Chestionar de evaluare inițială a CEF pentru studenți (Autoare: D. Putină)

Stimate participant, solicităm opinia Dvs. vis-a vis de competența de evaluare formativă a cadrului didactic, ca factor important în asigurarea calității procesului instructiv-educativ.

Implicarea Dvs. în studiu, prin completarea acestui chestionar, este deosebit de importantă în investigarea problemei privind formarea competenței de evaluare formativă a cadrului didactic.

1. Vârsta Dvs.:

- a) 18 - 25 ani;
- b) 26- 35 ani;
- c) 46 – 55 ani;
- d) alta.

2. Experiența didactică;

- a) Nu activez în domeniu;
- b) până la 5 ani;
- c) 6-10 ani;
- d) 10-15 ani;
- e) 16-25 ani;
- f) mai mult de 25 de ani.

3. Cât de importantă este competența de evaluare formativă a cadrului didactic în asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare:

- a) Foarte importantă;
- b) importantă
- c) neesențială;
- d) nu cred ca are importanță;
- e) sunt competențe mai importante decât competența de evaluare.

4. Competența de evaluare formativă a cadrului didactic influențează succesul școlar al elevului?

- a) Este definitorie.
- b) Influențează în mare măsură.
- c) Influențează parțial.
- d) Nu are un rol important.
- e) Nu influențează.

5. Selectați din lista propusă, după relevanță, indicatorii competenței de evaluare formativă (1 - minim, 5- foarte important):

<i>Indicatori CEF</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Conceperea formelor și instrumentelor de evaluare formativă conform cerințelor actuale.					
Descrierea rezultatelor școlare inițiale, pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor.					
Delimitarea conceptelor ca rezultate ale învățării, performanțe școlare, standarde ale învățării.					
Asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative.					
Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale.					
Enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare.					
Informarea despre caracteristicile procesului de învățare a elevilor (control-autocontrol).					
Compararea calificativului atribuit de cadrul didactic și a calificativului rezultat din autoevaluarea elevului.					
Interpretarea datelor evaluării formative.					
Monitorizarea progresului elevului.					
Respectarea prevederilor actelor normative în evaluarea formativă.					
Solicitarea feedbackului constructiv din partea elevilor.					
Oferirea feedbackului constructiv elevilor.					
Implicarea elevilor în evaluare (formularea obiectivelor, elaborarea criteriilor de evaluare).					
Implicarea elevilor în procesul de proiectare și ajustare a intervențiilor recuperatorii.					
Asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferirea unui feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale.					
Utilizarea rezultatelor evaluării prin valorificarea lor în adaptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii.					
Asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferire unui feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale.					
Folosirea evaluării ca instrument de dezvoltare a potențialului elevilor.					
Aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și de prelucrare a rezultatelor evaluate.					
Proiectarea evaluării didactice cu indicarea criteriilor, strategiilor și instrumentelor necesare.					
Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul procesului evaluativ.					

6. În opinia Dvs., care dintre dimensiunile competenței de evaluare o considerați cea mai importantă în activitatea profesională?

Dimensiune	Imperios 5	Important 4	Mai puțin important 3	Lipsit de importanță 2	Neimportant 1
Cunoștințe privind evaluarea formativă în special și docimologia în general.					
Abilități de elaborare și implementare a instrumentelor de evaluare formativă.					

Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul procesului evaluativ (formativ).					
--	--	--	--	--	--

7. Când este important de a forma competența de evaluare a cadrului didactic?

- a) La etapa inițială de formare a cadrelor didactice.
- b) În cadrul activității profesionale.
- c) Prin cursuri de formare continuă.
- d) Prin activități de autoformare.

8. Care acțiuni detaliate în lista de mai jos, le considerați mai relevante pentru activitatea Dvs. profesională?

	Imperios	Important	Mai puțin important	Lipsit de importanță	Neimportant
Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă.					
Valorificarea documentelor normativ-reglatorii și a inovațiilor în evaluarea formativă.					
Personalizarea procesului de evaluare.					
Colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării.					
Proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă.					
Facilitarea evaluării obiectiv participative.					
Prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă.					
Monitorizarea progresului în învățare.					
Oferirea/ solicitarea feedbackului constructiv.					

9. Aprecierea procesului de evaluare, integrat predării-învățării școlare, se referă la:

- a) Strategiile evaluative ce asigură congruența cu obiectivele educaționale.
- b) Evaluarea rezultatelor învățării pe bază de performanțe și competențe.
- c) Notarea elevilor.
- d) Acordarea calificativelor elevilor.
- e) Cunoașterea criteriilor de evaluare de către elevi/ studenți.

10. Notați pe o scară de la 1 la 5 (1 lipsit de importanță-5 foarte important) dimensiunile și valorile competenței de evaluare formativă pe care le considerați necesare de a fi formate la etapa inițială.

Dimensiuni	Valori	1	2	3	4	5
Cognitivă	Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă.					
	Valorificarea documentelor normativ-regltoarii și a inovațiilor în evaluarea formativă.					
Ațional - strategică	Personalizarea procesului de evaluare.					
	Colectarea și interpretarea autentică a rezultatelor evaluării.					
Motivațional- axiologică	Proiectarea intervențiilor constructive după evaluarea formativă.					
	Facilitarea evaluării obiectiv participative.					
	Prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă.					
Reflexiv-inovativă	Oferirea/ solicitarea feedbackului constructiv.					
	Monitorizarea progresului elevului.					

Vă mulțumim!

Inventar de autoevaluare (Autoare: D. Putină)

Citiți cu atenție afirmațiile și bifați răspunsul în una dintre căsuțe **Des/ Uneori / Niciodată**, în conformitate cu propria experiență. Inventarul este anonim și vă rugăm să furnizați informații concludente.

Dimensiune	Afirmații	Des	Uneori	Niciodată
Cognitivă	Selectez consecvent metode și instrumente de verificare în conformitate cu obiectivele evaluării.			
	Selectez și adaptez strategiile de evaluare în funcție de nevoile individuale și de context.			
	Colectez date în mod sistematic, fiind atent la detalii, variabile și context.			
Acțional - strategică	Sunt motivat/ motivată să selectez cât mai creativ instrumentele de evaluare calitativă.			
	Implic activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor.			
	Identific cu acuratețe și profunzime nevoile de învățare ale elevilor.			
	Promovez un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați să participe activ la procesul de evaluare.			
	Promovez în mod activ și sistematic auto-evaluarea și reflecția, oferind resurse și sprijin pentru elevi			
Motivațional-axiologică	Sunt motivat/ motivată să selectez cât mai creativ instrumentele de evaluare calitativă			
	Implic activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor.			
	Identific cu acuratețe și profunzime nevoile de învățare ale elevilor.			
	Promovez un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați să participe activ la procesul de evaluare.			
Reflexiv-inovativă	Comunic rezultatele evaluării formative într-un mod clar și constructiv.			
	Reflectez sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative.			
	Modific instrumentele în funcție de grupul de elevi și de situațiile de evaluare.			
	Reflectez asupra îmbunătățirii dimensiunii evaluative în vederea dezvoltării abilităților autoevaluative ale elevilor.			
	Realizez controlul activ metacognitiv, motivațional și comportamental asupra propriei activități evaluative.			

Inventar de autoevaluare. Etapa de constatare

Dimensiune	Afirmatii	EE		
		Des	uneori	niciodată
Cognitivă	Dețin cunoștințe fundamentale despre metodele și instrumente de verificare, precum și despre criteriile de selectare a acestora.	14,58%	36,45%	62,50%
	Integrez în mod consecvent și exact cadrul normativ, în toate aspectele evaluării formative.	2,08%	46,87%	51,05%
	Sunt la curent cu ultimele inovații și le implementez în mod eficient în procesul de evaluare.	8,12%	26,04%	65,84%
	MEDIA	8,26%	36,45%	59,80%
Acțional - strategică	Selectez consecvent metode și instrumente de verificare în conformitate cu obiectivele evaluării.	12,25%	36,45%	51,30%
	Selectez și adaptez strategiile de evaluare în funcție de nevoile individuale și de context.	7,29%	12,50%	80,21%
	Colectez date în mod sistematic, fiind atent la detalii, variabile și context.	7,29%	18,75%	73,96%
	Asigur utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.	1,04%	8,33%	90,63%
	Interpretez informații despre progres/ regres/ stagnare și dificultăți de învățare a elevilor.	1,04%	5,20%	93,76%
	MEDIA	5,78%	16,25%	77,97%
Motivațional-axiologică	Sunt motivat/ motivată să selectez cât mai creativ instrumentele de evaluare calitativă.	27,08%	18,75%	54,17%
	Implic activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor.	18,75%	18,75%	62,50%
	Identific cu acuratețe și în profunzime nevoile de învățare ale elevilor.	1,04%	29,16%	69,80%
	Promovez un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați să participe activ la procesul de evaluare.	3,12%	27,08%	69,80%
	MEDIA	12,50%	23,44%	64,07%
Reflexiv-inovativă	Comunic rezultatele evaluării formative într-un mod clar și constructiv.	5,20%	16,66%	78,14%
	Reflectez sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative.	8,33%	15,62%	76,05%
	Modific instrumentele în dependență de grupul de elevi și de situațiile de evaluare.	8,33%	16,66%	75,01%
	Reflectez asupra îmbunătățirii dimensiunii evaluative, în vederea dezvoltării abilităților autoevaluative ale elevilor.	7,29%	12,50%	80,21%
	Realizez controlul activ metacognitiv, motivațional și comportamental asupra propriei activități evaluative.	2,08%	13,54%	84,38%
	MEDIA	8,07%	15,00%	78,76%

Curriculumul unității de curs

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**CURRICULUM
la unitatea de curs
EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT**

Ciclul I – studii superioare de licență

<i>Codul și denumirea domeniului general de studii</i>	011 Științe ale educației
<i>Codul și denumirea domeniului de formare profesională</i>	0113 Pedagogie în învățământul primar 0112 Pedagogie preșcolară 0114 Formarea profesorilor
<i>Codul și denumirea specialității</i>	0113.1/ 0112.1 Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară 0113.1/0114.10 Pedagogie în învățământul primar și limba engleză

Autori:
Tatiana ȘOVA, conf. univ., dr.
Dorina PUTINĂ, asist. univ.

BĂLȚI, 2022

Discutat și aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației
Proces-verbal nr. 1 din 10.09.2022
Șefa Catedrei Bif lect. univ., dr., Aurelia BEȚIVU

Discutat și aprobat la ședința Consiliului Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Proces-verbal nr. 3 din 12.10.2022
Decana Facultății Șova conf. univ., dr. Ecaterina ȘOVA



INFORMAȚII DE IDENTIFICARE A CURSULUI

Facultatea:	Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Catedra:	Catedra de științe ale educației
Domeniul general de studii:	011 Științe ale educației
Domeniul general de studii:	0112 Pedagogie preșcolară 0113 Pedagogie în învățământul primar 0114 Formarea profesorilor
Denumirea specialității :	0113.1/ 0112.1 Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară 0113.1/0114.10 Pedagogie în învățământul primar și limba engleză
Administrarea unității de curs	Evaluarea în învățământ

Codul unității de curs, specialitatea	Credite ECTS	Total ore	Repartizarea orelor				Forma de evaluare	Limba de predare
			C	S	L	L. ind.		
F.04.O.027 Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară (studii cu frecvență)	5	150	30	30	15	75	Examen	Română
F.04.O.027 Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză (studii cu frecvență)	5	150	30	30	15	75	Examen	Română
F.06.O.031 Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară (studii cu frecvență redusă)	5	150	12	12	6	120	Examen	Română

Anul de studii și semestrul în care se studiază: Anul II, semestrul IV (studii cu frecvență), Anul III, semestrul VI (studii cu frecvență redusă).

Statutul: Unitate de curs fundamentală obligatorie.

INTEGRAREA CURSULUI ÎN PROGRAMUL DE STUDII

Unitatea de curs *Evaluarea în învățământ* este orientată spre dezvoltarea competențelor de evaluare la viitoarele cadre didactice. Scopul principal al unității de curs este de a evidenția locul și rolul evaluării în procesul instructiv-educativ. O atenție sporită se va acorda studierii specificului evaluării criteriale prin descriptorii și metodologiei evaluării diferitor tipuri de rezultate școlare; cunoașterea și aplicarea unor noi metode de evaluare orientate spre aprecierea și valorizarea competențelor elevilor, dar și formarea capacităților de autoevaluare.

COMPETENȚE PREALABILE / PRE-RECHIZIȚIE

Pentru a se înscrie la unitatea de curs *Evaluarea în învățământ* studentul trebuie să posede cunoștințe necesare dobândite în cadrul cursurilor: Psihologia. Practica de inițiere, Pedagogia. Practica de inițiere și Didactica (diferite metode de instruire și de educație; metode de cunoaștere a elevilor; structura procesului de instruire; aspecte generale ale curriculumului școlar, principiile generale ale educației).

COMPETENȚE DEZVOLTATE ÎN CADRUL CURSULUI

CP1.3. Aplicarea conceptelor, categoriilor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului educațional pentru soluționarea problemelor/ situațiilor psihopedagogice în învățământul primar și preșcolar.

CP2.4. Utilizarea adecvată a criteriilor și metodologiei de apreciere a calității demersului investigativ realizat în învățământul primar și preșcolar.

CP3.4. Selectarea corectă a finalităților educaționale pentru diverse tipuri de demersuri educaționale realizate în învățământul primar și preșcolar.

CP4.3. Aplicarea și respectarea etapelor, a algoritmului și regulilor de elaborare a proiectării didactice, în demersul educațional, în învățământul primar și preșcolar.

CP5.5. Elaborarea și aplicarea corectă în practica educațională, în învățământul primar și preșcolar, a metodelor și instrumentelor de evaluare.

CP6.3. Aplicarea modelelor și principiilor de organizare și monitorizare eficientă a procesului educațional în activitatea practică, în învățământul primar și preșcolar, prin raportare la diverse contexte socio-umane și identitar-culturale.

CT1. Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul propriei strategii de muncă.

FINALITĂȚILE CURSULUI

La finele studierii cursului studentul va fi capabil:

- să definească termenii de evaluare, docimologie, măsurare, apreciere, decizie, randament școlar, rezultate școlare, strategii, metode, tehnici etc.
- să descrie funcțiile și strategiile de evaluare;
- să utilizeze în practica școlară strategii de evaluare, în diverse contexte educaționale;
- să construiască grile și bareme de corectare a probelor de evaluare;
- să estimeze statutul și importanța evaluării criteriale prin descriptorii;
- să demonstreze rolul utilizării metodelor alternative de evaluare, în cunoașterea complexă a personalității elevului.
- să valorifice rezultatele școlare ale elevilor în vederea optimizării procesului didactic.
- să personalizeze procesul de evaluare formativă;
- să integreze în mod consecvent și precis cadrul normativ în toate aspectele evaluării formative;
- să planifice evaluări formative care sunt aliniate la obiectivele de învățare și care abordează diversitatea stilurilor de învățare;
- să monitorizeze constant progresul învățării elevului, operând ajustări conforme.

CONȚINUTURI

Conținuturi curriculare	Studii cu frecvență			Studii cu frecvență redusă		
	C	S	L	C	S	L
I. EVALUAREA ÎN PROCESUL EDUCATIV 1. Conceptul de evaluare 2. Operațiile evaluării 3. Funcțiile evaluării 4. Tipuri și forme de evaluare 5. Specificul evaluării centrate pe elev	4	4	2	2	2	-
II. METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE 1. Metode de evaluare: definiri conceptuale, tipologie 2. Metode tradiționale de evaluare 3. Metode complementare (alternative) de evaluare	4	4	2	2	2	-
III. INSTRUMENTE DE EVALUARE 1. Instrumente de evaluare: definiții, caracteristici, tipologie 2. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare 3. Testul docimologic 4. Conceptul de test 5. Construirea și administrarea testului 6. Matricea de specificații 7. Tipologia itemilor în test 8. Grila de evaluare a testului	6	6	2	2	2	2

IV. MODALITĂȚI ȘI SISTEME DE NOTARE	4	4	2	2	2	-
1. Definierea notei și a notării școlare 2. Funcțiile notării 3. Tipuri de rezultate școlare 4. Evidența rezultatelor școlare 5. Sisteme și modele de notare						
V. EVALUAREA CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI	4	6	2	2	2	2
1. Evaluarea criterială prin descriptori: delimitări conceptuale 2. Cerințe cu referire la formularea criteriilor de evaluare 3. Instrumente de evaluare criterială prin descriptori 4. Procesarea și interpretarea datelor evaluării						
VI. SUCCESUL ȘI INSUCESUL ȘCOLAR	4	4	2	-	2	-
1. Definierea succesului și a insuccesului școlar 2. Factorii modelatori ai succesului școlar 3. Exigențe etice și deontologice în procesul de evaluare						
VII. EVALUAREA ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE	4	2	3	2	-	2
1. Provocări actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice 2. Funcții ale evaluării obiective a cadrelor didactice 3. Modalități de evaluare a activității cadrelor didactice 4. Condiții de eficientizare a procesului de evaluare a activității cadrelor didactice. 5. Profilul cadrului didactic competent în evaluare.						
TOTAL	30	30	15	12	12	6

STRATEGII DIDACTICE

Prelegerea, prelegerea-conferință de presă, prezentări Power Point, discuția panel, mozaicul, dezbateră, acvariul, studiu de caz, probe orale și scrise, jurnalul reflexiv, referate, proiecte de cercetare, hărți conceptuale, chestionare de autoevaluare, metoda R.A.I., eseuri etc.

ACTIVITĂȚI DE STUDIU INDIVIDUAL

Nr. d/o	Conținutul activității	Nr. de ore, termen de prezentare		Criterii de evaluare
		FZ	FR	
1.	Pregătirea pentru orele de seminar/ laborator (documentare; studierea suportului informativ; notițe; completarea chestionarelor, a grilelor și atestelor de autoevaluare; consultația titularului de curs etc.).	35 în cadrul orelor de seminar	60 în cadrul orelor de seminar	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea principalelor noțiuni, idei, teorii; • evidențierea problemelor de bază din domeniu; • dezvoltarea listei bibliografice; • lecturarea critică, profund argumentată;

2.	Elaborarea proiectului lecției de evaluare cu anexarea testului, matricei de specificații, grilei de evaluare și a baremului de convertire a punctajului în note/ calificative (disciplina la alegere).	18 V săptămână	20 XI săptămână	<ul style="list-style-type: none"> • corespunderea subiectului, competențelor și unităților de competență cu prevederile curriculare; • respectarea cerințelor față de structura proiectului didactic, grilei de evaluare; • corelarea datelor din matricea de specificații cu itemii din test.
3.	Selectarea din literatura de specialitate sau din practica educațională a 5 studii de caz. ce reflectă erori în notare. Identificarea a câte 3 soluții pentru fiecare studiu de caz.	10 IX săptămână	16 XIII săptămână	<ul style="list-style-type: none"> • corespunderea situațiilor cu factorii educaționali; • creativitatea și originalitatea soluțiilor; • utilizarea limbajului psihopedagogic, specific unității de curs; • indicarea surselor de documentare.
4.	Pregătirea pentru evaluarea periodică	4	8	
5.	Pregătirea pentru examen	8	16	
Total		75	120	

EVALUARE

În procesul de evaluare a studenților se aplică prevederile *Regulamentului de organizare a studiilor superioare de licență (ciclul I) în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, aprobat prin Hotărârea Senatului, PV nr. 1 din 26.08.2020 și a *Regulamentului cu privire la evaluarea rezultatelor academice ale studenților în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți* aprobat prin Hotărârea Senatului, PV nr. 9 din 16.03.2011.

În cadrul unității de curs, activitatea de învățare a studentului, inclusiv activitatea individuală, finalitățile de studiu și competențele dobândite sunt verificate și apreciate pe parcursul semestrelor prin evaluări inițiale, curente, periodice, precum și în timpul sesiunilor de examinare prin evaluări semestriale, în conformitate cu Planul de învățământ.

Evaluarea inițială poate fi realizată prin discuție, chestionare, testare, probă de evaluare, interviu etc. Notele obținute la evaluarea inițială nu se înscriu în registrul grupei academice și nu influențează nota finală la unitatea de curs, ci servesc drept punct de reper în proiectarea și realizarea activităților din cadrul unității de curs.

Evaluarea curentă (continuă) se efectuează în cadrul orelor de curs (prelegeri), practice, de laborator, a seminarelor prin diverse modalități stabilite de către titularul unității de curs:

chestionare, discuție, situații de integrare, teste, probe de evaluare, referate, proiecte individuale/ de grup, portofolii, studii de caz etc.

Notele obținute în cadrul evaluărilor curente se înscriu în registrul grupei academice. Numărul total minim al notelor pentru evaluările curente trebuie să fie cel puțin egal cu numărul de credite acordate unității de curs. Una dintre note va fi rezultatul evaluării obligatorii în cadrul orelor de curs (prelegeri).

Studentii care au fost în imposibilitate de a participa, în termenii stabiliți prin Calendarul universitar, la evaluările curente, vor recupera aceste evaluări, conform dispoziției decanului și în baza unui orar stabilit, în prealabil, cu titularul cursului.

Evaluarea periodică se realizează după promovarea a jumătate din orele preconizate pentru curs (prelegeri), conform graficului elaborat de decanat și aprobat de Centrul pentru Activitate Didactică. Responsabil de realizarea evaluării periodice este titularul unității de curs. Subiectele pentru evaluarea periodică reflectă conținuturile studiate în prima jumătate a orelor de curs (prelegeri) și sunt incluse în curriculumul unității de curs.

Forma de realizare a evaluării periodice (orală, scrisă, practică, combinată, pe MOODLE sau alte platforme de învățare etc.), metodele și instrumentele utilizate sunt selectate, prin mediere cu studenții, ținând cont de necesitățile și abilitățile acestora.

Nota obținută la evaluarea periodică se înscrie în registrul grupei imediat după ultima oră (prelegere) realizată la unitatea de curs.

Studentii care au absentat nemotivat și cei care au obținut o notă mai joasă de 5 vor avea 2 sesiuni de reexaminare a evaluării periodice, conform graficului elaborat de decanat.

Studentii care au fost în imposibilitate de a participa la sesiunile de reexaminare periodică din motive întemeiate (caz de boală, participare la competiții/ concursuri republicane și internaționale etc.), justificate prin acte confirmatoare (certIFICATE medicale, hotărâri, ordine, dispoziții etc.), vor avea posibilitatea să susțină evaluarea periodică conform unui orar special.

Evaluarea studiului individual al studentului ghidat de profesor include realizarea obligatorie a produselor incluse în prezentul curriculum la compartimentul „Activități de lucru individual”. Fiecare produs al studentului va fi notat, iar în registrul grupei academice se va indica o singură notă (notă medie cu sutimi – în cazul notării mai multor produse).

Forma de realizare a evaluării studiului individual al studentului ghidat de profesor (orală/, scrisă, practică, combinată, pe MOODLE sau alte platforme de învățare etc.) sunt selectate prin negociere cu studenții, ținând cont de necesitățile și abilitățile acestora.

Evaluarea semestrială se realizează la finalizarea unităților de curs, fiind programată în sesiunea de examene, conform Calendarului universitar.

Forma de susținere a examenului (orală, scrisă, practică, combinată, pe MOODLE sau alte platforme de învățare etc.), metodele și instrumentele utilizate sunt selectate prin negociere cu studenții, ținând cont de necesitățile și abilitățile acestora, se aprobă la ședința Catedrei de științe ale educației și se anunță studenților la începutul semestrului.

Subiectele pentru probele de evaluare se aprobă de către șeful catedrei și se aduc la cunoștința studenților cu cel puțin o lună până la sesiune. În baza subiectelor aprobate vor fi elaborate probele de examinare.

Sunt admiși la evaluarea semestrială doar studenții care au realizat integral cerințele pentru unitatea respectivă de curs. Studentul, a cărui medie a evaluărilor curente sau notă pentru lucrul individual din cadrul unității de curs este mai mică de „5” sau care a înregistrat evaluarea periodică organizată în cadrul unității de curs o notă mai mică de „5”, nu este admis la examenul semestrial de finalizare a unității respective de curs. De asemenea, nu este admis la evaluarea semestrială studentul care a absentat nemotivat la mai mult de 30% din activitățile auditoriale.

Nota semestrială a unității de curs constituie 60% din nota generală a unității de curs pentru învățământul cu frecvență, iar în cazul învățământului cu frecvență redusă constituie 50%. *Nota semestrială* se calculează ca medie aritmetică dintre: media notelor obținute la evaluările curente; nota de la evaluarea periodică; nota/ media pentru lucrul individual.

Rezultatele evaluărilor realizate în cadrul unității de curs sunt notate, la final de semestru, în borderou și în baza de date USARB. Titularul unității de curs va completa borderoul și va indica nota generală a unității de curs în carnetele de note.

PRINCIPII DE LUCRU ÎN CADRUL CURSULUI

În scopul unei pregătiri profesionale temeinice, studenții trebuie să participe activ la toate formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare, să realizeze prompt și la timp sarcinile de învățare, să depună eforturi personale pentru a dobândi finalitățile de studiu preconizate, cu scopul de: a acumula cunoștințe, a-și dezvolta capacități și a-și forma competențe; totodată este imperios să evite plagiatul, să frecventeze toate orele și să susțină toate formele de evaluare curentă și finală.

SUBIECTE PENTRU EVALUAREA PERIODICĂ

1. Evaluarea în procesul educativ
2. Metodologia evaluării rezultatelor școlare
3. Instrumente de evaluare
4. Modalități și sisteme de notare

CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA FINALĂ

1. Definiți conceptul de evaluare (definiție, caracteristici, funcții).
2. Descrieți operațiile evaluării.
3. Dezvăluiți specificul evaluării centrate pe elev.
4. Analizați, prin comparație, evaluarea inițială, formativă și sumativă.
5. Definiți noțiunile: strategii de evaluare, metode de evaluare, tehnici de evaluare,
6. Prezentați, într-un organizator grafic, tipologia rezultatelor școlare
7. Prezentați, într-un organizator grafic, clasificarea metodelor de evaluare.
8. Evidențiați avantajele metodelor alternative de evaluare.
9. Caracterizați jurnalul reflexiv - ca metodă alternativă de evaluare.
10. Descrieți metodele alternative de evaluare: metoda R.A.I., Tehnica 3-2-1.
11. Descrieți Portofoliul ca metodă alternativă de evaluare.
12. Descrieți Proiectul ca metodă alternativă de evaluare.
13. Definiți noțiunea de test. Identificați caracteristicile testului docimologic.
14. Specificați avantajele și dezavantajele testului.
15. Elaborati o schemă referitoare la tipologia testelor.
16. Descrieți etapele parcurse în elaborarea testelor.
17. Descrieți traseul metodic de elaborare a matricei de specificații.
18. Descrieți itemii obiectivi cu alegere duală conform punctelor de reper: definire, cerințe de elaborare, avantaje, dezavantaje. Exemplificați răspunsul.
19. Descrieți itemii obiectivi cu alegere multiplă conform punctelor de reper: definire, cerințe de elaborare, avantaje, dezavantaje. Exemplificați răspunsul.
20. Descrieți itemii obiectivi de tip pereche conform punctelor de reper: definire, cerințe de elaborare, avantaje, dezavantaje. Exemplificați răspunsul.
21. Descrieți itemii semiobiectivi conform punctelor de reper: definire, cerințe de elaborare, avantaje, dezavantaje. Exemplificați răspunsul.
22. Descrieți itemii subiectivi conform punctelor de reper: definire, cerințe de elaborare, avantaje, dezavantaje. Exemplificați răspunsul.
23. Definiți referențialul de evaluare. Argumentați necesitatea utilizării referențialului de evaluare în cadrul procesului evaluativ, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru elev.
24. Definiți conceptele de notă și notare școlară.
25. Descrieți funcțiile notării.
26. Caracterizați sistemul autohton de notare, în analogie cu alte sisteme de notare.
27. Evidențiați avantajele și dezavantajele evaluării prin note.
28. Propuneți modalități de prevenire și/ sau diminuare a subiectivismului în evaluare.

29. Enumerați condițiile de stimulare a succesului școlar.
30. Descrieți specificul evaluării criteriale prin descriptori (caracteristici, funcții, etape).
31. Caracterizați tipologia instrumentelor de evaluare criterială prin descriptori.
32. Elaborați profilul cadrului didactic competent în evaluare.

BIBLIOGRAFIA

Obligatorie:

1. BOCOȘ M., JUNCAN D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. București: Paralela, 45, 2017. 216 p. ISBN 978-973-47-3032-2.
2. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
3. MANOLESCU M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară, 2010. 328 p. ISBN 9789737499523.
4. RADU I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP, 2007. 288 p. ISBN 973-30-1805-8
5. ROTARU I. *Competența de evaluare. Teorie și practică*. Reșița: Eftimie Murgu, 2011. 335 p. ISBN 978-606-631-0-0-31.
6. ȘOVA T. PUTINA D. *Evaluarea în învățământ. Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
7. TIRON E.; STANCIU T. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Didactică Și Pedagogică, 2019. 280 p. ISBN 978-606-31-0783-2.
8. VOICULESCU E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București: Ed. Aramis, 2007. 192 p. ISBN 978-973-679-504-6.

Suplimentară:

9. BACIU S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p. ISBN 978-9975-75-512-2.
10. CLIPICI I. Evaluarea cadrelor didactice. Timișoara: Editura de Vest, 2010. 256 p. ISBN 973-36-0507-2.
11. GHICOV A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-51-310-4.
12. HADÎRCĂ, M. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță. În: DIDACTICA PRO, nr.5-6, 2005, pp. 63-71. ISSN 1810-6455.

13. LICHARDOPOL G.; IONESCU FL. s.a. *Profesor-evaluator de competențe profesionale. Suport de curs*. București, 2012. 130 p. ISBN 978-973-98130-1-1.
14. NASTAS S., ISAC A. *Repere teoretico-metodologice de evaluare în contextul competențelor*. În: *Studia Universitatis*, nr. 9(69), 2013, pp 43-51. ISSN 1857-2103.
15. NEACȘU I., STOICA A. *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Aramis, 1998. 204 p. ISBN 973-0-04233-0.
16. PÂSLARU V. CABAC V. *Evaluarea în învățământ: orientări conceptuale. Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, 2002. ISBN 978-973-147-169-3.
17. SILISTRARU N. *Vademecum în pedagogie (Pedagogie în tabele și scheme). Material didactic*. Chișinău: UST, 2011. 191 p. ISBN 978-9975-76-049-2.

Situatie de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor.

Subiectul: Strategiile de ECD)

Obiective	Situatia de integrare (simulată sau autentică)	Resurse necesare
<i>Să selecteze instrumente de evaluare criterială prin descriptori la diferite discipline școlare.</i>	<p>Sunteți la începutul anului de învățământ. În proiectarea de lungă durată trebuie să indicați instrumentele de EFE și EFP.</p> <p>Sarcini:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selectați pentru disciplinele și clasele propuse instrumentele de evaluare necesare pentru semestrul I: <ul style="list-style-type: none"> • Limba și literatura română, clasa a II-a, clasa a III-a; • Matematica clasa a IV-a; • Științe, clasa a III- a. 2. Argumentați alegerea instrumentului în raport cu unitatea de competență. 3. Exemplificați modalitățile de realizare a unui produs concret, indicând forma de lucru, timpul pentru realizarea acestuia și criteriile de succes pentru elev. 4. Stabiliți ce criterii puteți elabora împreună cu elevii. Argumentați. 	<p>Cunoștințe declarative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tipologia instrumentelor ECD; • cerințele față de instrumentele ECD; • principii ale ECD.
<p>Activități de învățare: Activitate în grup</p> <p>Produs: Poster cu lista de instrumente necesare</p>		<p>Cunoștințe procedurale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedura de elaborare a proiectului didactic; • procedura de elaborare a criteriilor de evaluare/ succes.
		<p>Atitudini:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menținerea efortului voluntar la nivel optim atât timp, cât este necesar pentru atingerea scopului; • manifestarea dorinței de a identifica nevoile și abilitățile interne și prezența motivelor.
<p>Evaluare/autoevaluare criterii de evaluare a posterului și a lucrului în grup</p>		
<p>Valori CEF formate: Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă Facilitarea evaluării obiectiv participative</p>		

Situatie de integrare (Seminar aplicativ de rezolvare a sarcinilor și a problemelor.

Subiectul: Succesul și insuccesul școlar)

Obiective	Situatia de integrare (simulată sau autentică)	Resurse necesare
<i>Să selecteze strategii eficiente de diminuare a stresului aferent evaluării formative</i>	<p>La lecția de limba și literatura română, clasa a III-a, cadrul didactic a anunțat elevii că vor avea probă de evaluare formativă. Elevul C a început a râde isteric, apoi s-a ascuns sub masă. La solicitarea cadrului didactic a început a plânge că nu va reuși la proba de evaluare și nu vrea să mai rămână la școală.</p> <p>Sarcini:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați comportamentul elevului. 2. Identificați cauzele manifestării comportamentului atipic al elevului. 3. Exemplificați modalitățile de diminuare a comportamentului atipic al elevului. 4. Stabiliți strategia de diminuare a stresului aferent evaluării. Argumentați. 	<p>Cunoștințe declarative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • succesul și insuccesul școlar; • particularitățile de vârstă ale elevilor.
<p>Activități de învățare Joc de rol Produs:</p> <p>Listă cu strategii de prevenire a stresului în evaluare</p>		<p>Cunoștințe procedurale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strategii de diminuare a conflictului; • procedura de elaborare a criteriilor de evaluare/ succes.
		<p>Atitudini:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menținerea efortului voluntar la nivel optim atât timp, cât este necesar pentru atingerea scopului; • manifestarea dorinței de a identifica nevoile și abilitățile interne, prezența motivelor.
<p>Evaluare/ autoevaluare Criterii de evaluare a acțiunilor propuse</p>		
<p>Valori CEF formate: Dezvoltarea experienței personale și profesionale în evaluarea formativă Prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă</p>		

Criterii de evaluare a simulării strategiilor de evaluare (Autoare: D. Putină)

Criterii de evaluare a simulării	Indicatori					
	10-9	8	7	6	5	4
Selectarea corectă a metodei, tehnicii didactice în raport cu subiectul abordat și obiectivele propuse.	A selectat corect metoda/ tehnica didactică în raport cu subiectul abordat și obiectivele propuse.	A selectat corect metoda/ tehnica didactică doar în raport cu subiectul abordat sau obiectivele propuse	A selectat corect metoda/ tehnica didactică doar în raport cu subiectul abordat	Metoda/ tehnica didactică nu este selectată în raport cu subiectul abordat și obiectivele propuse.	Metoda/ tehnica didactică nu este selectată în raport cu subiectul abordat și obiectivele propuse.	Nu cunoaște metodele de evaluare.
Respectarea demersului metodic de aplicare a metodei/ tehnicii	Respectă demersul metodic de aplicare a metodei/ tehnicii, asigurând individualizarea procesului.	Respectă parțial demersul metodic de aplicare a metodei/ tehnicii omițând/ înlocuind 1-2 etape.	Respectă parțial demersul metodic de aplicare a metodei/ tehnicii omițând/ înlocuind etapele între ele.	Aplică metoda/ tehnica aleatoriu, fără a respecta consecutivitatea etapelor.	Aplică metoda/ tehnica aleatoriu, fără a respecta consecutivitatea etapelor	Nu aplică metoda conform traseului metodic
Calitatea/formularea sarcinilor pentru elevi/ studenți.	Sarcinile sunt formulate în conformitate cu cerințele. Clarifică sarcina de lucru și precizează rezultatul așteptat.	Sarcinile formulate conțin 1-2 inexactități. Sarcina este clarificată parțial subiecților. Rezultatul nu este precizat clar.	Sarcinile formulate conțin inexactități. Sarcina este clarificată parțial subiecților. Rezultatul nu este precizat.	Sarcinile nu sunt formulate clar. Rezultatul așteptat nu este enunțat.	Sarcinile nu sunt formulate clar. Rezultatul așteptat nu este enunțat.	Formulează sarcini cu un nivel defectuos al înțelegerii
Utilizarea mijloacelor didactice.	A utilizat eficient mijloace didactice calitative elaborate în conformitate cu cerințele.	A utilizat parțial mijloace didactice corect elaborate.	A utilizat secvențial mijloace didactice.	A utilizat parțial mijloace didactice. Mijloacele didactice nu sunt elaborate conform cerințelor.	A utilizat parțial mijloace didactice. Mijloacele didactice nu sunt elaborate conform cerințelor.	Nu utilizează mijloace didactice.
Aprecierile verbale ale acțiunilor elevilor.	Aprecierea verbală exprimă rezultatele măsurării sub forma unor aprecieri verbale, clar și coerent, în concordanță	Aprecierea verbală exprimă rezultatele măsurării sub forma unor aprecieri verbale cu anumite omiteri.	Aprecierea verbală parțial exprimă rezultatele măsurării sub forma unor aprecieri verbale cu anumite omiteri.	Aprecierea verbală nu este realizată.	Aprecierea verbală nu este realizată.	Nu apreciază verbal subiecții

	cu documentele reglatoare.					
Argumentarea justificativ explicativă	Se oferă argumente structurate corect privind progresul/regresul subiecților implicați în activitate. Valorifică aspectele pozitive ale subiecților în procesul de învățare.	Se oferă argumente structurate parțial corect privind progresul/regresul subiecților implicați în activitate. Valorifică parțial aspectele pozitive ale subiecților în procesul de învățare.	Se constată progresul/regresul subiecților implicați în activitate, fără a oferi argumente structurate	Nu se oferă argumente structurate privind progresul/regresul subiecților implicați în activitate. Valorifică doar un aspect pozitiv al subiecților în procesul de învățare.	Nu se oferă argumente structurate privind progresul/regresul subiecților implicați în activitate. Valorifică doar un aspect pozitiv al subiecților în procesul de învățare.	Lipsesc argumentele .

Grila de evaluare a posterului (Autoare: D. Putină)

Criteriu 1	Indicatori/descriptori					
	10	9	8	7	6	5
Conținut corectitudine științifică	Subiectul este fundamentat științific cu argumente și citări ale 3-4 autori. Tema este bine structurată prin evidențierea ideilor generale.	Subiectul este fundamentat științific cu argumente și citări ale 2 autori. Tema este bine structurată prin prezentarea ideilor generale.	Subiectul este parțial fundamentat științific. Citează opinia unui autor. Tema reprezintă opinia proprie.	Subiectul este parțial fundamentat științific. Nu sunt citări de opinii. Tema reprezintă opinia proprie.	Subiectul este abordat incomplet. Lipsesc argumentele științifice.	Subiectul este abordat incomplet. Lipsesc argumentele științifice.
Structurarea / ideilor	Subiectul este prezentat în mod logic, clar și consecvent. Oferă informații relevante și pertinente legate de temă și importante pentru tratarea ei.	Subiectul este prezentat în mod logic și clar. Oferă informații clare legate de temă și importante pentru tratarea ei.	Subiectul este prezentat clar și parțial consecvent. Ideile sunt prezentate fragmentar. Oferă informații parțiale legate de temă.	Subiectul este prezentat parțial clar și consecvent. Ideile prezentate oferă informații nesențiale legate de temă.	Subiectul este prezentat secvențial. Ideile nu sunt ordonate logic. Informațiile sunt aleatorii și irelevante pentru subiectul tratat.	Subiectul este prezentat secvențial. Ideile nu sunt ordonate. Informații irelevante pentru subiectul tratat.
Creativitate	Subiectul este prezentat într-un mod creativ, original, ingenios cu elemente inovative.	Subiectul este prezentat într-un mod creativ, original, ingenios.	Subiectul este prezentat într-un mod simplu, fără elemente creative.	Subiectul este prezentat într-un mod simplu, printr-o schemă.	Subiectul este prezentat într-un mod simplu, printr-un text.	Subiectul este prezentat prin 2-3 propoziții.
Designul posterului	Prezentarea cromatică corespunde cerințelor ergonomice. Se diferențiază clar pozițiile pe poster: idei principale, idei secundare, exemple care susține fluentă citirii. Raportul dintre informația scrisă și prezentarea grafică este excelent echilibrat.	Prezentarea cromatică corespunde cerințelor ergonomice. Se diferențiază pozițiile pe poster: idei principale, idei secundare. Raportul dintre informația scrisă și prezentarea grafică este bine echilibrat.	Prezentarea cromatică corespunde în cazul a două cerințe ergonomice. Nu se diferențiază pozițiile pe poster: idei principale, idei secundare, exemple. Raportul dintre informația scrisă și prezentarea grafică este echilibrat.	Prezentarea cromatică corespunde unei cerințe ergonomice. Nu se diferențiază pozițiile pe poster: idei principale, idei secundare. Raportul dintre informația scrisă și prezentarea grafică este suficient de bun.	Nu se respectă cerințele ergonomice de scriere a textului. Nu se delimitează clar ideile.	Nu se respectă cerințele ergonomice de scriere a textului. Scrisul nu permite înțelegerea textului.

Anexa 12.

Suportul informativ și materialele didactice pentru orele de prelegeri, seminare/ laborator

ȘOVA T., PUTINA D. *Evaluarea în învățământ. Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.

Link Ora USARB

http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5071/1/Evaluarea_Suport_Sova.pdf

Link Moodle

Învățământ cu frecvență /Învățământ cu frecvență redusă
<http://elearning.usarb.md/moodle/course/view.php?id=487>

Grila de evaluare a lecției în cadrul orelor de laborator

(Adaptat după Șova T.) [182, p. 25]

Data:
 Clasa:
 Studentul stagiar:
 Disciplina:
 Subiectul lecției:
 Tipul lecției:

Aspecte observate	Puncte forte	Puncte slabe	Sugestii de îmbunătățire
Designul proiectului de lecție (criterii, elemente, echilibru, raționalitate, variante etc.).			
Corectitudinea științifică a conținuturilor abordate, logica didactică a strategiei aplicate.			
Sucesiunea secvențelor lecției, în funcție de tipul lecției; Managementul timpului didactic.			
Formele de organizare a activității. Ghidarea, dirijarea elevilor în învățare.			
Diversitatea sarcinilor de învățare oferite elevilor. Ajustarea sarcinilor de învățare la particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor. Clarificarea sarcinii de lucru și precizarea rezultatului scontat.			
Selectarea metodelor și instrumentelor de predare-învățare-evaluare potrivite și integrarea eficientă în procesul didactic			
Aplicarea strategiilor de evaluare formativă			
Raportarea performanțelor școlare la anumite standarde docimologice.			
Exprimarea rezultatelor măsurării sub forma unor aprecieri verbale sau calificative.			
Argumentarea normativă și formativă a rezultatelor învățării.			
Estimarea/ argumentarea calității produsului final al unei sarcini și eficiența sarcinii care a fost performantă, implică reevaluarea strategiilor utilizate.			
Identificarea aspectelor care necesită a fi reluate într-o activitate de învățare ulterioară, pentru a asigura însușirea corectă și deplină.			
Dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor.			
Climatul afectiv și motivațional: - conduita în relațiile cu elevii; - limbajul (verbal și nonverbal); - ținuta.			

 Comentarii

Lista subiectelor pentru cercetare

1. Impactul evaluării interne a cadrelor didactice asupra calității procesului educațional.
2. Modelul profesorului competent în evaluare.
3. Dificultățile profesionale ale cadrelor didactice cauzate de nedezvoltarea competenței de evaluare.
4. Expresii comportamentale ale elevului marcat de insucces școlar.
5. Valorificarea resurselor pedagogice în dezvoltarea competenței de autoevaluare la elevi.
6. Incursiune în evoluția conceptului de evaluare.
7. Contribuții ale psihopedagogiei postmoderne la fundamentarea epistemică a evaluării.
8. Modele actuale ale evaluării.
9. Strategii de recuperare a efectelor factorilor modelatori ai evaluării școlare.
10. Implicațiile factorilor modelatori ai evaluării școlare asupra activității educaționale.
11. Influența stresului ocupațional asupra calității procesului de evaluare.
12. Rolul măsurării și aprecierii asupra deciziei profesionale.
13. Sporirea capacității de autoevaluare la elevi prin implementarea criteriilor de succes.
14. Interdependența dintre cultura evaluativă și performanțele profesionale ale cadrelor didactice.
15. Influența stresului ocupațional asupra procesului de evaluare și autoevaluare în mediul educațional.
16. Potențialul formativ al strategiilor de evaluare în dezvoltarea culturii evaluative a pedagogilor.
17. Valențe formative ale strategiilor didactice interactive în asigurarea succesului școlar.
18. Dezvoltarea culturii evaluative a cadrelor didactice debutante.
19. Reducerea stresului ocupațional al cadrelor didactice prin dezvoltarea competenței de evaluare.
20. Monitorizarea acțiunilor de autoevaluare în condițiile evaluării criteriale prin descriptorii.
21. Perfecționarea competenței de evaluare a profesorilor școlari.
22. Formarea continuă a cadrelor didactice pentru o cultură evaluativă.
23. Individualizarea formării competențelor de evaluare în perioada formării continue a profesorilor școlari.
24. Dezvoltarea culturii evaluative în debutul carierei didactice.

Instrument de evaluare aplicat în cadrul Unității de curs „Evaluarea în învățământ”

Test evaluare

Unitatea de conținut 2. Metodologia evaluării rezultatelor școlare

MATRICE DE SPECIFICAȚIE DETALIATĂ

Domenii cognitive/ conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare și interpretare	Sinteză și evaluare	Total
<i>Metode de evaluare. Noțiuni conceptuale, tipologie.</i>	7 %	10 %	3%	20%
	0,63	0,9	1,27	2,8
	1	1	0	2
<i>Metode tradiționale de evaluare</i>	14%	20%	6%	40%
	1,26	1,8	0,54	3,6
	1	2	0,5	3,5
<i>Metode complementare (alternative) de evaluare.</i>	14%	20%	6%	40%
	1,26	1,8	0,54	3,6
	1	2	0,5	3,5
Total:	35%	50%	15%	100%
	3,15	4,5	2,35	10
	3	5	1	9

TEST DE EVALUARE

Numele prenumele _____

Grupa _____

Data _____ Punctaj acumulat _____

1. Încercuiește A (adevărat) sau F (fals) pentru următoarele propoziții: 3 puncte

- a) *Strategiile de evaluare* reprezintă manierele operaționale de stabilire a formelor și tipurilor de evaluare, metodelor, tehnicilor și probelor de evaluare a randamentului școlar, a modalităților de îmbinare a acestora și momentelor în care se aplică, descriptorilor de performanță, a baremelor și sistemelor de notare. **A/F**
- b) *Metoda de evaluare* reprezintă formele concrete de realizare a metodelor și modalităților specifice prin care se declanșează obținerea de răspunsuri la itemii formulați. **A/F**
- c) *Tehnicile de evaluare* sunt o cale prin intermediul căreia cadrul didactic oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitor capacități, testate prin utilizarea unei diversități de instrumente, adecvate scopului urmărit. **A/F**

2. Completează spațiile libere cu cuvinte lipsă, astfel încât să obții enunțuri științifice corecte. 6 puncte

- Probele de evaluare sunt lucrările scrise proiectate și administrate și corectate de către, stabilite în funcție de conținuturile învățate și obiectivele stabilite.
- Metodele de evaluare dispun de o serie de, valabile în orice împrejurare.
- Natura probei de evaluare se efectuează prin verificări,,,

3. Subliniază, din șirul propus, metodele complementare de evaluare. 3 puncte

Metoda cubului, povestirea, explozia stelară, conversația, exercițiul, ciorchinele, demonstrația, lucrul cu manualul, brainstorming, expunerea, cadranele.

4. Elaborează o hartă conceptuală la tema „metode tradiționale de evaluare”. 5 puncte

5. Determină trei avantaje/ dezavantaje ale metodelor tradiționale de evaluare. 6 puncte

Avantaje	Dezavantaje

6. Scrie denumirea metodelor netradiționale explicate mai jos. 3 puncte

- Modalitate de rezumare și de sistematizare a unui conținut informațional, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată. Stimulează atenția și gândirea. Metoda presupune trasarea a două axe principale perpendiculare, în urma cărora apar patru cadrane ce trebuie completate de către elevi.
- Tehnică prin intermediul căreia se fac referiri la descriere, asociere, analiză, comparație, aplicare și argumentare. Se poate utiliza această metodă în momentul în care se dorește cercetarea unei teme noi sau a unei teme cunoscute pentru a fi completată cu informații noi.
- Tehnică de creativitate individual/ în grup, menită să genereze un număr mare de idei, pentru soluționarea unei probleme.

7. Descrie etapele de aplicare a unei metode netradiționale de evaluare (la alegere). 7 puncte

- 8. Studiu de caz:** „Profesorul utilizează doar metode alternative de evaluare. Unii părinți consideră că nu sunt metode destul de eficiente pentru evaluare”. Analizează și argumentează necesitatea utilizării acestor metode. **10 puncte**

GRILA DE EVALUARE

<i>Nr. itemului</i>	<i>Scor maxim acordat</i>	<i>Variante acceptabile de răspuns corect</i>	<i>Punctaj acordat pentru fiecare element al răspunsului corect</i>	<i>Observații</i>
1	3 puncte	A, F, F	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect.	
2	6 puncte	Cadrul didactic; caracteristici generale: orale, scrise, practice și cu ajutorul calculatorului.	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare cuvânt completat corect.	
3	6 puncte	Metoda cubului, explozia stelară, ciorchinele, brainstormingul, cadranele.	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare metodă subliniată corect.	
4	5 puncte	Se acceptă o hartă bine structurată, de tipul: „pânză de păianjen”, „ierarhică”, „lineară”.	Se acordă 1 punct pentru minim 2 elemente, pentru 4 elemente - 2 puncte, pentru 6 elemente - 3 puncte, pentru creativitate 1 punct și pentru logică 1 punct	Se acceptă toate variantele corecte de răspuns
5	6 puncte		Se acordă câte 1 punct pentru fiecare avantaj/ dezavantaj identificat corect.	
6	4 puncte	Pixuri în pahar, Explozia stelară, Braistormingul, Cubul.	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare metodă complementară recunoscută după imagine.	
7	6 puncte	Se acceptă orice metodă complementară bine descrisă.	Se acordă 5 puncte pentru logică și 1 punct pentru identificarea corectă a metodei complementare.	Se acceptă toate variantele corecte de răspuns.
8	10 puncte	Răspuns clar, coerent și argumentat	Identificarea corectă a problemei – 2 puncte; Argumentarea logică și științifică a răspunsului – 6 puncte; Corectitudine – 2 puncte	Se acceptă toate variantele corecte de răspuns.

BAREM DE NOTARE

Nota **10** se acordă pentru acumularea a 96% - 100% din 46.

Nota **9** se acordă pentru acumularea a 86% - 95% din 46.

Nota **8** se acordă pentru acumularea a 76% - 85% din 46.

Nota **7** se acordă pentru acumularea a 66% - 75% din 46.

Nota **6** se acordă pentru acumularea a 51% - 65% din 46.

Nota **5** se acordă pentru acumularea a 33% - 50% din 46.

Nota **4** se acordă pentru acumularea a 25% - 32% din 46.

Nota **3** se acordă pentru acumularea a 15% - 24% din 46.

Nota **2** se acordă pentru acumularea a 2 puncte - 14% din 46.

Punctaj	46-44	43-40	39-35	34-30	29-24	23-15	14-12	11-7	6
Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2

**Fișă de observarea a activității evaluative a studentului în timpul practicii pedagogice
(Autoare: D. Putină)**

Student _____

Grupa _____

Clasa, disciplina _____

Tipul lecției: _____

Indicatori	Nivel de dezvoltare		
	Avansat	mediu	inferior
Proiectarea evaluării formative			
Cunoașterea și înțelegerea documentelor normativ-reglatorii.			
Aplicarea cadrului normativ-reglatoriu în practică.			
Adaptarea și inovarea în funcție de reglementări.			
Personalizarea procesului de evaluare			
Aplicarea sarcinilor de evaluare formativă.			
Ajustarea instrucțiunilor.			
Promovarea auto-evaluării și a reflecției.			
Colectare și interpretare autentică a rezultatelor evaluării			
Selectarea metodelor și instrumentelor adecvate.			
Colectarea datelor.			
Analiza și interpretarea datelor.			
Reflecție și contextualizare.			
Facilitarea evaluării obiectiv participative a elevilor			
Crearea unui mediu de încredere și deschidere în procesul de evaluare formativă.			
Comunicare clară și transparentă despre evaluare.			
Oferirea/ solicitarea feedbackului.			
Monitorizarea progresului elevilor			
Monitorizează progresul în mod activ, ajustând strategiile pentru a asigura succesul elevilor.			

Comentarii

Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul *Chestionar pentru studenți* (Tabel 1 Clasamente)

Clasamente/Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Importanța_post - importanta_pre	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	86 ^b	43,50	3741,00
	Ties	10 ^c		
	Total	96		
Influența_suc_post - influența_suc_pre	Negative Ranks	2 ^d	9,50	19,00
	Positive Ranks	34 ^e	19,03	647,00
	Ties	60 ^f		
	Total	96		
CEF1_post - CEF1_pre	Negative Ranks	3 ^g	8,00	24,00
	Positive Ranks	77 ^h	41,77	3216,00
	Ties	16 ⁱ		
	Total	96		
CEF2_post - CEF2_pre	Negative Ranks	2 ^j	2,50	5,00
	Positive Ranks	75 ^k	39,97	2998,00
	Ties	19 ^l		
	Total	96		
CEF3_post - CEF3_pre	Negative Ranks	1 ^m	8,00	8,00
	Positive Ranks	91 ⁿ	46,92	4270,00
	Ties	4 ^o		
	Total	96		
CEF4_post - CEF4_pre	Negative Ranks	4 ^p	13,50	54,00
	Positive Ranks	80 ^q	43,95	3516,00
	Ties	12 ^r		
	Total	96		
CEF5_post - CEF5_pre	Negative Ranks	2 ^s	10,00	20,00
	Positive Ranks	87 ^t	45,80	3985,00
	Ties	7 ^u		
	Total	96		
CEF6_post - CEF6_pre	Negative Ranks	2 ^v	10,00	20,00
	Positive Ranks	91 ^w	47,81	4351,00
	Ties	3 ^x		
	Total	96		
CEF7_post - CEF7_pre	Negative Ranks	2 ^y	10,00	20,00
	Positive Ranks	92 ^z	48,32	4445,00
	Ties	2 ^{aa}		
	Total	96		
CEF8_post - CEF8_pre	Negative Ranks	1 ^{ab}	4,50	4,50
	Positive Ranks	82 ^{ac}	42,46	3481,50
	Ties	13 ^{ad}		
	Total	96		
CEF9_post - CEF9_pre	Negative Ranks	3 ^{ae}	14,50	43,50
	Positive Ranks	89 ^{af}	47,58	4234,50
	Ties	4 ^{ag}		
	Total	96		
CEF10_post - CEF10_pre	Negative Ranks	3 ^{ah}	17,00	51,00
	Positive Ranks	62 ^{ai}	33,77	2094,00
	Ties	31 ^{aj}		
	Total	96		

CEF11_post - CEF11_pre	Negative Ranks	0 ^{ak}	,00	,00
	Positive Ranks	88 ^{al}	44,50	3916,00
	Ties	8 ^{am}		
	Total	96		
CEF12_post - CEF12_pre	Negative Ranks	1 ^{an}	7,50	7,50
	Positive Ranks	88 ^{ao}	45,43	3997,50
	Ties	7 ^{ap}		
	Total	96		
CEF13_post - CEF13_pre	Negative Ranks	0 ^{aq}	,00	,00
	Positive Ranks	83 ^{ar}	42,00	3486,00
	Ties	13 ^{as}		
	Total	96		
CEF14_post - CEF14_pre	Negative Ranks	2 ^{at}	7,50	15,00
	Positive Ranks	63 ^{au}	33,81	2130,00
	Ties	31 ^{av}		
	Total	96		
F_CEF_post - F_CEF_pre	Negative Ranks	37 ^{aw}	19,65	727,00
	Positive Ranks	1 ^{ax}	14,00	14,00
	Ties	58 ^{ay}		
	Total	96		
Cunoștințe_post - Cunoștințe_pre	Negative Ranks	3 ^{az}	12,50	37,50
	Positive Ranks	39 ^{ba}	22,19	865,50
	Ties	54 ^{bb}		
	Total	96		
Abilități_post - Abilitati_pre	Negative Ranks	0 ^{bc}	,00	,00
	Positive Ranks	47 ^{bd}	24,00	1128,00
	Ties	49 ^{be}		
	Total	96		
Aplicarea_normelor_deont_p ost - Aplicarea_normelor_deon_pr e	Negative Ranks	0 ^{bf}	,00	,00
	Positive Ranks	58 ^{bg}	29,50	1711,00
	Ties	38 ^{bh}		
	Total	96		
Aprecierea_proc_ev_post - Aprecierea_proc_ev_pre	Negative Ranks	24 ^{bi}	12,56	301,50
	Positive Ranks	1 ^{bj}	23,50	23,50
	Ties	71 ^{bk}		
	Total	96		
Val_Cognitiv_1post - Val_Cognitiv_1pre	Negative Ranks	14 ^{bl}	24,14	338,00
	Positive Ranks	61 ^{bm}	41,18	2512,00
	Ties	21 ^{bn}		
	Total	96		
Val_Cognitiv_2post - Val_Cognitiv_2pre	Negative Ranks	13 ^{bo}	32,27	419,50
	Positive Ranks	62 ^{bp}	39,20	2430,50
	Ties	21 ^{bq}		
	Total	96		
Val_Ac_str_1post - Val_Ac_str_1pre	Negative Ranks	11 ^{br}	24,91	274,00
	Positive Ranks	59 ^{bs}	37,47	2211,00
	Ties	26 ^{bt}		
	Total	96		
Val_Ac_str_2post - Val_Ac_str_2pre	Negative Ranks	9 ^{bu}	31,56	284,00
	Positive Ranks	68 ^{bv}	39,99	2719,00
	Ties	19 ^{bw}		
	Total	96		
Val_Ac_str_3post - Val_Ac_str_3pre	Negative Ranks	9 ^{bx}	16,50	148,50
	Positive Ranks	67 ^{by}	41,46	2777,50
	Ties	20 ^{bz}		
	Total	96		
Val_motiv_1post -	Negative Ranks	10 ^{ca}	27,65	276,50

Val_motiv_1pre	Positive Ranks	68 ^{cb}	41,24	2804,50
	Ties	18 ^{cc}		
	Total	96		
Val_motiv_2post -	Negative Ranks	9 ^{cd}	17,39	156,50
Val_motiv_2pre	Positive Ranks	58 ^{ce}	36,58	2121,50
	Ties	29 ^{cf}		
	Total	96		
Val_refl_1post - Val_refl_1pre	Negative Ranks	8 ^{cg}	22,06	176,50
	Positive Ranks	62 ^{ch}	37,23	2308,50
	Ties	26 ^{ci}		
	Total	96		
Val_refl_2post - Val_refl_2pre	Negative Ranks	12 ^{cj}	17,50	210,00
	Positive Ranks	64 ^{ck}	42,44	2716,00
	Ties	20 ^{cl}		
	Total	96		

a. importante_post < importante_pre

b. importante_post > importante_pre

c. importante_post = importante_pre

d. influenza_suc_post < influenza_suc_pre

e. influenza_suc_post > influenza_suc_pre

f. influenza_suc_post = influenza_suc_pre

g. CEF1_post < CEF1_pre

h. CEF1_post > CEF1_pre

i. CEF1_post = CEF1_pre

j. CEF2_post < CEF2_pre

k. CEF2_post > CEF2_pre

l. CEF2_post = CEF2_pre

m. CEF3_post < CEF3_pre

n. CEF3_post > CEF3_pre

o. CEF3_post = CEF3_pre

p. CEF4_post < CEF4_pre

q. CEF4_post > CEF4_pre

r. CEF4_post = CEF4_pre

s. CEF5_post < CEF5_pre

t. CEF5_post > CEF5_pre

u. CEF5_post = CEF5_pre

v. CEF6_post < CEF6_pre

w. CEF6_post > CEF6_pre

x. CEF6_post = CEF6_pre

y. CEF7_post < CEF7_pre

z. CEF7_post > CEF7_pre

aa. CEF7_post = CEF7_pre

ab. CEF8_post < CEF8_pre

ac. CEF8_post > CEF8_pre

ad. CEF8_post = CEF8_pre

ae. CEF9_post < CEF9_pre

af. CEF9_post > CEF9_pre

ag. CEF9_post = CEF9_pre

ah. CEF10_post < CEF10_pre

ai. CEF10_post > CEF10_pre

aj. CEF10_post = CEF10_pre

ak. CEF11_post < CEF11_pre

al. CEF11_post > CEF11_pre

am. CEF11_post = CEF11_pre

an. CEF12_post < CEF12_pre

ao. CEF12_post > CEF12_pre

ap. CEF12_post = CEF12_pre

aq. CEF13_post < CEF13_pre
ar. CEF13_post > CEF13_pre
as. CEF13_post = CEF13_pre
at. CEF14_post < CEF14_pre
au. CEF14_post > CEF14_pre
av. CEF14_post = CEF14_pre
aw. F_CEF_post < F_CEF_pre
ax. F_CEF_post > F_CEF_pre
ay. F_CEF_post = F_CEF_pre
az. Cunoștințe_post < Cunoștințe_pre
ba. Cunoștințe_post > Cunoștințe_pre
bb. Cunoștințe_post = Cunoștințe_pre
bc. Abilități_post < Abilitati_pre
bd. Abilități_post > Abilitati_pre
be. Abilități_post = Abilitati_pre
bf. Aplicarea_normelor_deont_post < Aplicarea_normelor_deont_pre
bg. Aplicarea_normelor_deont_post > Aplicarea_normelor_deont_pre
bh. Aplicarea_normelor_deont_post = Aplicarea_normelor_deont_pre
bi. Aprecierea_proc_ev_post < Aprecierea_proc_ev_pre
bj. Aprecierea_proc_ev_post > Aprecierea_proc_ev_pre
bk. Aprecierea_proc_ev_post = Aprecierea_proc_ev_pre
bl. Val_Cognitiv_1post < Val_Cognitiv_1pre
bm. Val_Cognitiv_1post > Val_Cognitiv_1pre
bn. Val_Cognitiv_1post = Val_Cognitiv_1pre
bo. Val_Cognitiv_2post < Val_Cognitiv_2pre
bp. Val_Cognitiv_2post > Val_Cognitiv_2pre
bq. Val_Cognitiv_2post = Val_Cognitiv_2pre
br. Val_Ac_str_1post < Val_Ac_str_1pre
bs. Val_Ac_str_1post > Val_Ac_str_1pre
bt. Val_Ac_str_1post = Val_Ac_str_1pre
bu. Val_Ac_str_2post < Val_Ac_str_2pre
bv. Val_Ac_str_2post > Val_Ac_str_2pre
bw. Val_Ac_str_2post = Val_Ac_str_2pre
bx. Val_Ac_str_3post < Val_Ac_str_3pre
by. Val_Ac_str_3post > Val_Ac_str_3pre
bz. Val_Ac_str_3post = Val_Ac_str_3pre
ca. Val_motiv_1post < Val_motiv_1pre
cb. Val_motiv_1post > Val_motiv_1pre
cc. Val_motiv_1post = Val_motiv_1pre
cd. Val_motiv_2post < Val_motiv_2pre
ce. Val_motiv_2post > Val_motiv_2pre
cf. Val_motiv_2post = Val_motiv_2pre
cg. Val_refl_1post < Val_refl_1pre
ch. Val_refl_1post > Val_refl_1pre
ci. Val_refl_1post = Val_refl_1pre
cj. Val_refl_2post < Val_refl_2pre
ck. Val_refl_2post > Val_refl_2pre
cl. Val_refl_2post = Val_refl_2pre

Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul *Chestionar pentru studenți* (Tabel 2 Variabile)

	important_ a_post - important_ a_pre	influența_ suc_post - influența_ suc_pre	CEF1_post - CEF1_pre	CEF2_post - CEF2_pre	CEF3_post - CEF3_pre	CEF4_post - CEF4_pre	CEF5_post - CEF5_pre	CEF6_post - CEF6_pre	CEF7_post - CEF7_pre	CEF8_post - CEF8_pre	CEF9_post - CEF9_pre	CEF10_post - CEF10_pre	CEF11_post - CEF11_pre	CEF12_post - CEF12_pre	CEF13_post - CEF13_pre	CEF14_post - CEF14_pre
Z	-8,208 ^b	-5,034 ^b	-7,887 ^b	-7,826 ^b	-8,457 ^b	-7,871 ^b	-8,316 ^b	-8,505 ^b	-8,487 ^b	-8,080 ^b	-8,276 ^b	-6,881 ^b	-8,313 ^b	-8,366 ^b	-8,080 ^b	-7,153 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

	F_CEF_post - F_CEF_pre	Cunoștințe_ post - Cunoștințe_ pre	Abilități_ post - Abilități_ pre	Aplicarea_ normelor_d eont_post - Aplicarea_ normelor_d eon_pre	Aprecierea_ _proc_ev_ post - Apicierea_ _proc_ev_ pre	Val_Cognitiv_1post - Val_Cognitiv_1pre	Val_Cognitiv_2post - Val_Cognitiv_2pre	Val_Ac_str_1post - Val_Ac_str_1pre	Val_Ac_str_2post - Val_Ac_str_2pre	Val_Ac_str_3post - Val_Ac_str_3pre	Val_motiv_1post - Val_motiv_1pre	Val_motiv_2post - Val_motiv_2pre	Val_refl_1post - Val_refl_1pre	Val_refl_2post - Val_refl_2pre
Z	-5,425 ^c	-5,311 ^b	-6,237 ^b	-7,213 ^b	-3,787 ^c	-5,870 ^b	-5,449 ^b	-5,778 ^b	-6,285 ^b	-6,905 ^b	-6,416 ^b	-6,237 ^b	-6,318 ^b	-6,602 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on negative ranks.

Rezultatele testului Kruskal Wallis Test

Test Statistics^{a,b}

	CEF1_pre	CEF2_pre	CEF3_pre	CEF4_pre	CEF5_pre	CEF6_pre	CEF7_pre	CEF8_pre	CEF9_pre	CEF10_pre	CEF11_pre	CEF12_pre	CEF13_pre	CEF14_pre	F_CEF_pre
Chi-Square	4,861	3,433	3,494	3,388	4,829	6,182	8,226	10,258	4,792	7,968	10,741	4,131	11,548	13,121	6,487
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,182	,330	,322	,336	,185	,103	,042	,016	,188	,047	,013	,248	,009	,004	,090

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: virsta

Test Statistics^{a,b}

	Val_Ac_str_1pre	Val_Ac_str_2pre	Val_Ac_str_3pre	Val_motiv_1pre	Val_motiv_2pre	Val_refl_1pre	Val_refl_2pre
Chi-Square	2,771	3,908	2,771	3,908	2,771	3,908	2,771
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,597	,419	,597	,419	,597	,419	,597

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: experienta_didactica

Răspunsurile la inventarul de autoevaluare (Constatare/control)

Dimensiune	Afirmatii	EE constatare			EE control		
		des	uneori	niciodată	des	uneori	niciodată
Cognitivă	Dețin cunoștințe fundamentale despre metodele și instrumente de verificare, precum și criteriile de selectare a acestora.	14,58%	36,45%	62,50%	62,50%	37,50%	0,00%
	Integrez în mod consecvent și exact cadrul normativ în toate aspectele evaluării formative.	2,08%	46,87%	51,05%	45,00%	55,00%	0,00%
	Sunt la curent cu ultimele inovații și le implementez în mod eficient în procesul de evaluare.	8,12%	26,04%	65,84%	54,00%	46,00%	0,00%
	TOTAL	8,26%	36,45%	59,80%	53,83%	46,17%	0,00%
Acțional strategică	Selectez consecvent metode și instrumente de verificare în conformitate cu obiectivele evaluării.	12,25%	36,45%	51,30%	45,00%	55,00%	0,00%
	Selectez și adaptez strategiile de evaluare în funcție de nevoile individuale și context.	7,29%	12,50%	80,21%	55,00%	45,00%	0,00%
	Colectez date în mod sistematic, fiind atent la detalii, variabile și context.	7,29%	18,75%	73,96%	52,22%	47,78%	0,00%
	Asigur utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.	1,04%	8,33%	90,63%	42,00%	58,00%	0,00%
	Interpretez informații despre progres/ regres/ stagnare și dificultăți de învățare a elevilor.	1,04%	5,20%	93,76%	58,00%	42,00%	0,00%
	TOTAL	5,78%	16,25%	77,97%	50,44%	49,56%	0,00%
Motivațional - axiologică	Sunt motivat/ motivată să selectez cât mai creativ instrumentele de evaluare calitativă.	27,08%	18,75%	54,17%	52,00%	48,00%	0,00%
	Implic activ elevii în planificarea evaluării, inclusiv în selecția metodelor și a criteriilor.	18,75%	18,75%	62,50%	35,00%	62,50%	2,50%
	Identific cu acuratețe și profunzime nevoile de învățare ale elevilor	1,04%	29,16%	69,80%	59,00%	41,00%	0,00%
	Promovez un mediu în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați să participe activ la procesul de evaluare.	3,12%	27,08%	69,80%	52,22%	47,78%	0,00%
	TOTAL	12,50%	23,44%	64,07%	49,56%	49,82%	0,63%
Reflexiv-inovativă	Comunic rezultatele evaluării formative într-un mod clar și constructiv	5,20%	16,66%	78,14%	47,00%	53,00%	0,00%
	Reflectez sistematic asupra eficacității propriilor evaluări formative.	8,33%	15,62%	76,05%	48,00%	49,08%	2,92%
	Modifică instrumentele în dependență de grupul de elevi și situațiile de evaluare	8,33%	16,66%	75,01%	58,00%	42,00%	0,00%
	Reflectez asupra îmbunătățirii dimensiunii evaluative în vederea dezvoltării abilităților autoevaluative a elevilor	7,29%	12,50%	80,21%	50,00%	50,00%	0,00%
	Realizez controlul activ metacognitiv motivațional și comportamental asupra propriei activități evaluative.	2,08%	13,54%	84,38%	50,00%	50,00%	0,00%
	TOTAL	8,07%	15,00%	78,76%	50,94%	48,82%	0,58%

**Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul Inventar de autoevaluare
(Tabel 1. Clasament)**

		Ranks			
			N	Mean Rank	Sum of Ranks
V_cog_post - V_cog_1_pre	Negative Ranks		0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks		86 ^b	43,50	3741,00
	Ties		10 ^c		
	Total		96		
V_cog_2_post - V_cog_2_pre	Negative Ranks		0 ^d	,00	,00
	Positive Ranks		96 ^e	48,50	4656,00
	Ties		0 ^f		
	Total		96		
V_cog_3_post - V_cog_3_pre	Negative Ranks		0 ^g	,00	,00
	Positive Ranks		88 ^h	44,50	3916,00
	Ties		8 ⁱ		
	Total		96		
V_AS_1_post - V_AS_1_pre	Negative Ranks		0 ^j	,00	,00
	Positive Ranks		89 ^k	45,00	4005,00
	Ties		6 ^l		
	Total		95		
V_AS_2_post - V_AS_2_pre	Negative Ranks		0 ^m	,00	,00
	Positive Ranks		87 ⁿ	44,00	3828,00
	Ties		8 ^o		
	Total		95		
V_AS_3_post - V_AS_3_pre	Negative Ranks		0 ^p	,00	,00
	Positive Ranks		90 ^q	45,50	4095,00
	Ties		5 ^r		
	Total		95		
V_AS_4_post - V_AS_4_pre	Negative Ranks		0 ^s	,00	,00
	Positive Ranks		95 ^t	48,00	4560,00
	Ties		0 ^u		
	Total		95		
V_AS_5_post - V_AS_5_pre	Negative Ranks		2 ^v	40,00	80,00
	Positive Ranks		92 ^w	47,66	4385,00
	Ties		1 ^x		
	Total		95		
V_M_1_post - V_M_1_pre	Negative Ranks		7 ^y	42,50	297,50
	Positive Ranks		81 ^z	44,67	3618,50
	Ties		7 ^{aa}		
	Total		95		
V_M_2_post - V_M_2_pre	Negative Ranks		0 ^{ab}	,00	,00
	Positive Ranks		90 ^{ac}	45,50	4095,00
	Ties		5 ^{ad}		
	Total		95		
V_M_3_post - V_M_3_pre	Negative Ranks		0 ^{ae}	,00	,00
	Positive Ranks		89 ^{af}	45,00	4005,00
	Ties		6 ^{ag}		
	Total		95		
V_M_4_post - V_M_4_pre	Negative Ranks		0 ^{ah}	,00	,00
	Positive Ranks		89 ^{ai}	45,00	4005,00

	Ties	7 ^{aj}		
	Total	96		
V_RI_1_post - V_RI_1_pre	Negative Ranks	0 ^{ak}	,00	,00
	Positive Ranks	90 ^{al}	45,50	4095,00
	Ties	6 ^{am}		
	Total	96		
V_RI_2_post - V_RI_2_pre	Negative Ranks	0 ^{an}	,00	,00
	Positive Ranks	88 ^{ao}	44,50	3916,00
	Ties	8 ^{ap}		
	Total	96		
V_RI_3_post - V_RI_3_pre	Negative Ranks	0 ^{aq}	,00	,00
	Positive Ranks	94 ^{ar}	47,50	4465,00
	Ties	2 ^{as}		
	Total	96		
V_RI_4_post - V_RI_4_pre	Negative Ranks	0 ^{at}	,00	,00
	Positive Ranks	88 ^{au}	44,50	3916,00
	Ties	7 ^{av}		
	Total	95		
V_RI_5_post - V_RI_5_pre	Negative Ranks	0 ^{aw}	,00	,00
	Positive Ranks	88 ^{ax}	44,50	3916,00
	Ties	7 ^{ay}		
	Total	95		

- a. V_cog_post < V_cog_1_pre
b. V_cog_post > V_cog_1_pre
c. V_cog_post = V_cog_1_pre
d. V_cog_2_post < V_cog_2_pre
e. V_cog_2_post > V_cog_2_pre
f. V_cog_2_post = V_cog_2_pre
g. V_cog_3_post < V_cog_3_pre
h. V_cog_3_post > V_cog_3_pre
i. V_cog_3_post = V_cog_3_pre
j. V_AS_1_post < V_AS_1_pre
k. V_AS_1_post > V_AS_1_pre
l. V_AS_1_post = V_AS_1_pre
m. V_AS_2_post < V_AS_2_pre
n. V_AS_2_post > V_AS_2_pre
o. V_AS_2_post = V_AS_2_pre
p. V_AS_3_post < V_AS_3_pre
q. V_AS_3_post > V_AS_3_pre
r. V_AS_3_post = V_AS_3_pre
s. V_AS_4_post < V_AS_4_pre
t. V_AS_4_post > V_AS_4_pre
u. V_AS_4_post = V_AS_4_pre
v. V_AS_5_post < V_AS_5_pre
w. V_AS_5_post > V_AS_5_pre
x. V_AS_5_post = V_AS_5_pre
y. V_M_1_post < V_M_1_pre
z. V_M_1_post > V_M_1_pre
aa. V_M_1_post = V_M_1_pre
ab. V_M_2_post < V_M_2_pre
ac. V_M_2_post > V_M_2_pre
ad. V_M_2_post = V_M_2_pre
ae. V_M_3_post < V_M_3_pre
af. V_M_3_post > V_M_3_pre
ag. V_M_3_post = V_M_3_pre

ah. $V_M_4_post < V_M_4_pre$
ai. $V_M_4_post > V_M_4_pre$
aj. $V_M_4_post = V_M_4_pre$
ak. $V_RI_1_post < V_RI_1_pre$
al. $V_RI_1_post > V_RI_1_pre$
am. $V_RI_1_post = V_RI_1_pre$
an. $V_RI_2_post < V_RI_2_pre$
ao. $V_RI_2_post > V_RI_2_pre$
ap. $V_RI_2_post = V_RI_2_pre$
aq. $V_RI_3_post < V_RI_3_pre$
ar. $V_RI_3_post > V_RI_3_pre$
as. $V_RI_3_post = V_RI_3_pre$
at. $V_RI_4_post < V_RI_4_pre$
au. $V_RI_4_post > V_RI_4_pre$
av. $V_RI_4_post = V_RI_4_pre$
aw. $V_RI_5_post < V_RI_5_pre$
ax. $V_RI_5_post > V_RI_5_pre$
ay. $V_RI_5_post = V_RI_5_pre$

Rezultatele testului Wilcoxon pentru instrumentul *Inventar de autoevaluare* (Tabel 2 Variabile)

Ranks ^a																	
	V_cog _post - V_cog _1_pre	V_cog_ 2_post - V_cog_ 2_pre	V_cog_ 3_post - V_cog_ 3_pre	V_AS_ 1_post - V_AS_ 1_pre	V_AS_ 2_post - V_AS_ 2_pre	V_AS_ 3_post - V_AS_ 3_pre	V_AS_ 4_post - V_AS_ 4_pre	V_AS_ 5_post - V_AS_ 5_pre	V_M_ 1_post - V_M_ 1_pre	V_M_ 2_post - V_M_ 2_pre	V_M_ 3_post - V_M_ 3_pre	V_M_ 4_post - V_M_ 4_pre	V_RI_ 1_post - V_RI_ 1_pre	V_RI_ 2_post - V_RI_ 2_pre	V_RI_ 3_post - V_RI_ 3_pre	V_RI_ 4_post - V_RI_ 4_pre	V_RI_ 5_post - V_RI_ 5_pre
Z	-8,712 ^b	-9,749 ^b	-9,330 ^b	-9,434 ^b	-9,327 ^b	-9,388 ^b	-9,650 ^b	-8,789 ^b	-7,792 ^b	-8,961 ^b	-9,334 ^b	-9,199 ^b	-9,132 ^b	-9,144 ^b	-9,598 ^b	-9,102 ^b	-9,188 ^b
Asy mp. Sig. (2- taile d)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test																	
b. Based on negative ranks.																	

CONFIRMARE DE ORGANIZARE A EXPERIMENTULUI

CONFIRMARE

Prin prezenta, se confirmă că, dna Dorina PUTINĂ, în perioada 2015-2022, a desfășurat experimentul pedagogic la teza de doctor „*Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*” la Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

Șefa Catedrei
Științe ale Educației



conf.univ.dr. Aurelia BEȚIVU

Decana Facultății
Științe ale Educației, Psihologie și Arte



conf.univ.dr. Tatiana ȘOVA



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Putină Dorina, 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.

20.05.2024



CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



DORINA PUTINĂ

str. Tudor Vladimirescu 2, 3101 Bălți (Republica Moldova)

023134622

079770613

dorinaputina11@gmail.com , dorina.putina@usarb.md

Sexul Feminin | Data nașterii 11/06/1982 | Naționalitatea
moldoveancă

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

01/09/2022- prezent	Asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți (Republica Moldova)
01/09/2022- prezent	Profesor de pedagogie și metodici particulare principale, grad didactic întâi
01/01/2022-30/08/2022	Șef de secție Formare Continuă Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor str. Decebal 111, 3101 Bălți (Republica Moldova) www.ipcespa.md
01/03/2020-01/12/2020	Director adjunct pentru instruire și educație Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor str. Decebal 111, 3101 Bălți (Republica Moldova) www.ipcespa.md
05/01/2017– 01/03/2020	Șef de secție didactică
01/08/2020 – 01/12/2020	Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor str. Decebal 111, 3101 Bălți (Republica Moldova) www.ipcespa.md
07/07/2016–05/01/2017	Metodist Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, Bălți (Republica Moldova)
01/09/2007–30/06/2016	Șef catedră Psihologie și Științe ale Educației USARB, Colegiul Pedagogic „I. Creangă”, Bălți (Republica Moldova)
01/09/2004–30/06/2016	Profesor de pedagogie USARB, Colegiul pedagogic „I. Creangă”, Bălți (Republica Moldova)
01/09/2016–30/06/2017	Asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți (Republica Moldova)

**EDUCAȚIE ȘI
FORMARE**

2011–2015	Studii doctorale, Specialitatea „Pedagogie Universitară” Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău (Republica Moldova)
2004–2006	Magistru în Pedagogie și psihologie Universitatea de Stat „A Russo”, Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială, Bălți (Republica Moldova)
1999–2004	Licențiat în Pedagogie Universitatea de Stat „A Russo”, din Bălți, Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială, Specialitatea „Pedagogia învățământului primar și educație preșcolară”, Bălți (Republica Moldova)
1988–1999	Studii medii generale Școala medie de cultură generală, comuna Hădărăuți, Raionul Ocnița

**COMPETENȚE
PERSONALE**

Limba(i)
maternă(e) română

Limbile străine	ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
rusă	A2	B1	A1	A2	A2
engleză	A1	A1	A1	A1	A1
franceză	A2	A2	A2	A2	A2
ucraineană	A1	A1	A1	A1	A1

Niveluri: A1 și A2: Utilizator elementar - B1 și B2: Utilizator independent - C1 și
C2: Utilizator experimentat

Cadrul european comun de referință pentru limbi străine

PUBLICAȚII

1. **PUTINĂ, D.**, *Dezvoltarea competenței de evaluare formativă la studentii pedagogi prin aplicarea situațiilor de integrare*, În: Revista științifică Acta et Commentationes nr.3 (33), octombrie, 2023
2. **PUTINĂ, D.**, *Atribuțiile cadrului didactic de sprijin. Experiența Republicii Moldova* în: Simpozionul Științific Internațional „Bune practice în educația incluzivă” (ediția a III-a). 07 aprilie 2023 **Rezumat**.
3. **PUTINĂ, D.**, CAȘU, D., *Activități de dezvoltare personală*, Curriculum disciplinar, Specialitatea *Educație timpurie*, Calificarea *Asistent de educator*, Chișinău, 2022
4. **PUTINĂ, D.**, *Competența de evaluare a învățătorului - construct necesar la debutul carierei didactice*, În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, seria ”Științe ale Educației”, nr.5(165), 2023
5. **PUTINĂ, D.**, *Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice*, În: Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău: CEP USM, 2022 – . – ISBN 978-9975-152-48-8.
6. **PUTINĂ, D.**, *Cadrul național al calificărilor și rolul competențelor de evaluare*, În: „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, Ediția a IV-a din 27-28 octombrie 2022, ISBN 978-9975-161-32-9.
7. **PUTINĂ, D.**, *Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice*, În: Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău: CEP USM, 2022 – ISBN 978-9975-152-48-8.
8. **PROȚIUC, S.**, **PUTINĂ, D.**, *Centrul de excelență în servicii și prelucrarea alimentelor în context pandemic, provocări și realizări*, În *DIDACTICA PRO*, Nr. 1(131) / 2022 / ISSN 1810-6455
9. GORAȘ POSTICĂ V., **PUTINĂ D.**, *Extinderi andragogice în domeniul dezvoltării curriculari practici profesionale vocaționale*, In: *DIDACTICA PRO*, nr 4, 2020
10. GÎNCU, S., (coord) *Bazele antreprenoriatului. Curriculum modular pentru învățământul profesional tehnic* Chișinău, 2019
11. **PUTINĂ, D.**, *Competența de evaluare a cadrului didactic- factor motivațional decisiv în învățarea autentică a elevului*. Bălți, Conferința științifico-practică cu participare internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare” Ediția a II-a, 27 aprilie 2018

12. ȘOVA, T., PUTINĂ, D., *Evaluarea în învățământ, curs de lecții*, Bălți, 2017 ISBN 978-9975-3184-0-2.
13. PUTINĂ D., *Ciclul Deming în formarea competențelor de evaluare la studenții pedagogi*, Chișinău, Materialele Conferinței internaționale Științifice „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”, **Noiembrie, 2015**
14. PUTINĂ, D., *Accepțiunii științifice moderne asupra tipologiei și structurii competențelor didactice //Materialele Conferinței internaționale Științifice „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”*, **Noiembrie , 2014**
15. „Pregătirea cadrelor pentru educația preșcolară și învățământ primar: experiențe și perspective” ediția I.- Bălți, 2009.
16. PUTINĂ, D., *Evaluarea în viziunea cadrelor didactice la etapa formării inițiale a viitorilor învățători// Materialele Conferinței internaționale Științifice*, Chișinău, **14 noiembrie, 2013**
17. PUTINĂ, D., *Modelul formării competențelor de evaluare la viitoarele cadre didactice prin disciplinele modulului pedagogic.//CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ, BĂLȚI, 30 -31 octombrie, 2013*
18. PUTINĂ, D., *„Aspecte de formare a competențelor de evaluare la viitoarele cadre didactice”// Materialele Conferinței internaționale Științifice „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare” 25 septembrie, 2012*
19. PUTINĂ, D., *„Metode și tehnici de evaluare formativă în cadrul orelor de pedagogie”.*// Revista DIDACTICA PRO,nr.5-6,2012, pag. 98-102 5
20. PRIȚCAN, V., PUTINĂ, D., MOCANU, L., *Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază- Ch: „Imprint Star”SRL, 2010, 93 p.*