STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2025, nr. 5(185)

CZU: 37.022:37.035 **https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_11**

EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ CA CONSTRUCT SOCIAL

Angela MUȘENCO,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Articolul explorează conceptul de evaluare educațională din perspectiva constructivismului social, subliniind ideea că procesul de evaluare este influențat de valori, interacțiuni și contexte sociale. Plecând de la teoriile lui Berger, Luckmann, Dewey și Gergen, este argumentat că evaluarea nu este doar un act tehnic, ci un proces colaborativ și participativ, în care actorii educaționali – elevi, profesori, părinți, decidenți – joacă un rol activ în definirea calității educației. Articolul prezintă evoluția celor patru generații de evaluare (de la măsurare la negociere) și propune diferențierea între paradigma tradițională și cea constructivistă. Accentul se mută de la evaluarea standardizată la una contextualizată, orientată spre dezvoltarea personală, incluziune, echitate și reflecție critică.

Cuvinte-cheie: *constructivism social, evaluare contextuală, proces de învățare, implicarea părților interesate.*

EDUCATIONAL EVALUATION AS A SOCIAL CONSTRUCT

The article examines the concept of educational evaluation through the lens of social constructivism, emphasizing that the evaluation process is shaped by social values, interactions, and contexts. Building on the theories of Berger, Luckmann, Dewey, and Gergen, it argues that evaluation is not merely a technical act but a collaborative and participatory process where educational stakeholders – students, teachers, parents, decision-makers – actively contribute to defining educational quality. The paper traces the evolution of the four generations of evaluation (from measurement to negotiation) and contrasts the traditional and constructivist paradigms. The focus shifts from standardized assessment to a contextualized approach, oriented towards personal development, inclusion, equity, and critical reflection.

Keywords: *social constructivism, generations of evaluation, contextual evaluation, learning process, stakeholder involvement.*

Introducere

În termeni generali, pentru a înțelege constructivismul social, este necesar să analizăm atât contextul apariției sale, cât și momentul în care a fost recunoscută importanța pe care o poate avea în societatea contemporană. Printre pionierii acestui concept se numără P.L. Berger și T. Luckmann, care susțin că realitatea este construită și menținută prin procese constante de interacțiune socială. Potrivit acestora, *„realitatea vieții cotidiene este reafirmată continuu prin interacțiunea individului cu ceilalți. La fel cum realitatea este internalizată inițial printr-un proces social, tot astfel ea este menținută în conștiință prin procese sociale"* [3, p. 168]. Cei doi autori definesc „constructul social" ca fiind o entitate sau o înțelegere creată și acceptată prin convenție socială. În plus, subliniază faptul că *„viața cotidiană ni se înfățișează ca o realitate interpretată de oameni și încărcată de sens subiectiv pentru aceștia, ca o lume coerentă*" [3, p. 33]. Această construcție socială a realității este constant transmisă altora, atât pe orizontală (către cei din același grup de vârstă), cât și pe verticală (către generațiile următoare), prin diferite tipuri de cultură. Oamenii acceptă aceste credințe comune, precum: ce sunt lucrurile, cum ar trebui să fie lumea, cum ar trebui să se comporte oamenii, ce stil de viață este preferat, cum să răspundă așteptărilor altora și cum să-și mențină identitățile și rolurile. Dacă realitatea este, așa cum susțin Berger și Luckmann, un construct social, atunci aceasta nu poate fi concepută în afara valorilor fundamentale care definesc educația în ansamblu. În acest sens, devine relevantă abordarea axiomatică propusă de Vl. Guțu, care subliniază că *„axiomele educaționale reflectă valori general valabile pentru toate timpurile și popoarele"* și că teoria educației trebuie să fie capabilă să genereze asemenea prevederi fundamentale [11, p. 61]. Această perspectivă este extinsă de K. Gergen [8], care afirmă că semnificațiile și structurile sociale nu sunt descoperite, ci create prin dialogul activ dintre indivizi și grupuri. Cu alte cuvinte, realitatea educațională – inclusiv evaluarea – este modelată în mod colaborativ și contextual. Într-o abordare mai critică, I. Hacking [12] atrage atenția asupra faptului că anumite categorii sociale sunt construite strategic pentru a răspunde unor scopuri sociale sau politice, evidențiind

influența decisivă a contextului istoric și cultural în definirea acestor constructe. În același cadru conceptual, John Dewey [7] susține că educația nu este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci un mijloc de adaptare și dezvoltare socială, esențial pentru construcția unei societăți democratice. Din această perspectivă, educația – și implicit evaluarea – este o formă de interacțiune continuă, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei personale.

N. Plujincova [16] evidențiază următoarele principii în domeniul constructivismului social în educație:

- *Procesul de învățare este parte integrantă a vieții umane și se desfășoară continuu sub forma reflecției.* Din perspectiva constructiviștilor, reflecția este un proces complex de corelare a cunoștințelor existente în mintea omului cu experiența sa, capacitatea de a le conecta și, astfel, de a învăța aceste conexiuni [16, p. 67].

- *Noțiunile și categoriile gândirii sunt rezultatul modelării lumii.* În acest proces, omul caută soluții la probleme, nu răspunsuri gata oferite. După cum subliniază N. Babic, în constructivism „*accentul pus pe procesualitatea învățării relevă importanța căutării soluțiilor și nu a găsirii unui răspuns „obiectiv corect”*. În procesul de predare și învățare, „greșelile” elevilor sunt văzute pozitiv, deoarece oferă perspective asupra structurării experienței lor empirice” [1, p. 15].

- *Cunoașterea este întotdeauna rezultatul adaptării.* Din perspectiva constructiviștilor, procesul de învățare este o formă semnificativă de comunicare. În acest sens, cunoașterea este privită nu doar ca un proces individual, ci și ca unul socio-cultural. Persoanele din jurul elevului oferă mereu ocazia de a verifica „viabilitatea” construcțiilor acestuia despre realitate și, dacă este necesar, de a le modifica. Educația devine astfel o sferă intersubiectivă de construcție a sensului, oferind semnificație procesului de învățare.

Pornind de la aceste principii, N. Pluzhnikova [16, p. 67] afirma că teza fundamentală a pedagogiei constructiviste este următoarea: *elevii trebuie să-și creeze singuri cunoștințele, adică fiecare elev, individual (și social), construiește sensul. Sensul este nucleul conceptual al învățării, dar construirea acestuia necesită o pregătire continuă. Sarcina construirii sensului îi revine profesorului*. Pentru aceasta, în opinia autoarei, sunt necesare două premise esențiale:

1. Profesorul trebuie să se concentreze exclusiv pe elev – pe subiectul învățării, nu pe materie sau lecție. Astfel, pedagogia constructivistă renunță la modelul de predare bazat exclusiv pe transmiterea unui corpus de cunoștințe de la profesor către elev, acesta fiind văzut ca un receptor pasiv. Aceasta elimină ierarhia tradițională, în care profesorul transmite cunoștințele „de sus” prin directive și indicații.

2. *Dacă sensul nu se raportează la experiența elevului, atunci, potrivit constructiviștilor, acel tip de cunoaștere nu va face niciodată elevul de succes.* Nu există cunoștințe independente de subiectul cunoscător. Învățarea reprezintă o construcție personală și socială de sens dintr-un vast ansamblu de experiențe personale, care, în sine, nu au un ordine sau o structură unică [16, p. 67].

Concept şi argument

Evaluarea, ca parte integrantă a sistemului educațional, a evoluat de-a lungul timpului, reflectând schimbările paradigmatice ale societății și ale înțelegerii proceselor de învățare. În acest sens, Guba și Lincoln [6, p. 16-19] au identificat patru generații distincte de evaluare, fiecare reprezentând o etapă semnificativă în dezvoltarea acestui domeniu. Generațiile sunt prezentate în tabelul de mai jos, oferind o perspectivă clară asupra evoluției conceptului de evaluare.

Tabelul 1. Evoluția conceptului de evaluare

Generație	Perioadă	Caracteristici principale	Rolul evaluatorului	Exemple
Evaluarea ca măsurare	începutul sec. XX – 1930	Bazată pe teste standardizate și măsurători antitative; influențată de psihometrie	Tehnician, aplicator de teste	**Pozitivism**
Evaluarea ca descriere	1930–1960	Accent pe descrierea detaliată a programelor și contextului; introducerea evaluării formative	Analist descriptiv	**Postpozitivism**

Evaluarea ca judecată	1960–1980	Evaluarea valorii și meritelor unui program pe baza unor criterii explicite și a scopurilor	Judecător al valorii	**Teorie critică (în tranziție)**
Evaluarea ca negociere	1980 – prezent	Evaluare participativă, orientată spre părțile interesate; construirea consensului prin dialog	Facilitator, mediator	**Constructivism**

Pentru a elucida circumstanțele apariției celei de-a patra generații de evaluare, este esențial să analizăm contextul istoric și academic în care aceasta a fost dezvoltată. Așa cum vedem în tabel, primele trei generații de evaluare au fost caracterizate printr-un accent puternic pe obiectivitate, utilizarea măsurătorilor standardizate și raportări. Aceste abordări, deși eficiente pentru anumite scopuri, au fost criticate pentru limitările lor în a captura complexitatea contextelor sociale și educaționale moderne. În acest sens, M. Șevciuc atrage atenția asupra faptului că *„existența unor probleme și disfuncționalități în sistemul actual de evaluare a rezultatelor școlare și anume: nivelul scăzut de conexiune/ interconexiune privind stabilirea nivelurilor de formare a competențelor”* [14, p. 456].

Un element definitoriu al evaluării de a patra generație este implicarea activă și semnificativă a părților interesate în toate etapele procesului evaluativ. Guba și Lincoln definesc părțile interesate ca fiind „orice individ sau grup care este afectat de evaluare sau poate influența evaluarea” [10, p. 41]. Acest cadru larg de definire plasează factorii interesați în centrul procesului evaluativ, recunoscând legitimitatea perspectivelor lor. Autorii identifică trei categorii principale de părți interesate: ***agenți*** (precum finanțatorii programului), ***beneficiari*** (clienții sau utilizatorii direcți/indirecți) și ***victime*** (cei care pot fi afectați negativ de program) [10, p. 42]. Această tipologizare reflectă diversitatea impactului pe care un program îl poate avea și necesitatea ca vocile tuturor acestor grupuri să fie reprezentate în mod echitabil în cadrul evaluării. În acest context, evaluarea devine *„un proces de negociere între părțile interesate, care pot avea construcții ale realității diferite sau chiar aflate în conflict”* [10, p. 44]. Așadar, scopul evaluării nu mai este acela de a emite judecăți obiective și unilaterale, ci de a facilita un dialog între perspective diverse, contribuind la construirea unui consens sau a unei înțelegeri comune. Guba și Lincoln subliniază că *„evaluarea de a patra generație este construită în jurul revendicărilor, îngrijorărilor și problemelor exprimate de părțile interesate”* [10, p. 41], ceea ce confirmă caracterul participativ și contextual al acestei abordări. J. Greene atrage atenția asupra importanței includerii vocilor marginalizate în procesul evaluativ: *„Evaluatorii de astăzi ar trebui să depună eforturi speciale pentru a căuta și a include acele voci și perspective care sunt adesea trecute cu vederea sau excluse din conversația evaluativă – fie pentru că nu sunt invitate, fie pentru că opiniile lor sunt nepopulare sau pentru că nu posedă limbajul sau fluența verbală necesară pentru a fi auzite”* [9, p. 216].

C. Cucoș [6] identifică funcțiile principale ale evaluării din perspectiva actorilor implicați:

- *Pentru elevi* – Evaluarea oferă posibilitatea de a înțelege cum sunt apreciați de profesor, de a se autoevalua și de a se raporta la colegii lor.
- *Pentru părinți* – Reprezintă un indicator al poziției copilului într-un anumit moment și un reper pentru orientarea școlară și profesională.
- *Pentru evaluatori (profesori, directori, inspectori)* – Extinde scopurile evaluării dincolo de achizițiile școlare, incluzând evaluarea curriculumului, a stilurilor de predare și învățare, dar și a altor aspecte precum stilul de viață sau ierarhia competențelor.
- *Pentru evaluatorii evaluatorilor* – Evaluarea devine o problemă de politică educațională, implicând strategii, tactici și asumarea de responsabilități coerente.

Următorul aspect pe care dorim să îl analizăm se referă la ***modalitățile prin care părțile interesate pot fi implicate în procesul de evaluare și la dinamica interacțiunilor dintre acestea***. Iată ce menționează V. Cabac în această ordine de idei: *„Evaluarea este o activitate complexă în care sunt antrenați mai mulți actori: factori decizionali, concepători și realizatori. Repartiția clară a rolurilor actorilor este un element de transparență a evaluării”* [6, p. 41]. O altă dimensiune importantă este natura interpretativă a evaluării,

subliniată de J. Greene: *„Cunoașterea este mediată de cadrele perceptuale ale evaluatorilor (compuse din experiențe, interese, înțelegeri teoretice, valori și credințe); o perspectivă nefiltrată (obiectivă) asupra lumii nu este posibilă.”* [7, p. 27]. Acest aspect subliniază faptul că procesul evaluativ nu poate fi separat de valorile și contextul celor implicați, ceea ce îi conferă o dimensiune profund personalizată și participativă. În completare, Bryson accentuează importanța implicării părților interesate, afirmând: *„Atenția acordată factorilor interesați a câștigat importanță atât din motive practice, cât și etice. Implicarea factorilor interesați cheie îmbunătățește proiectarea și implementarea evaluărilor, precum și utilizarea rezultatelor acestora în procesul decizional”* [9, p. 23].

Există două perspective principale în ceea ce privește raționamentul implicării părților interesate. J. Greene [7] definește aceste raționamente astfel: (a) pentru a spori utilitatea rezultatelor evaluării și (b) pentru a promova valori precum echitatea, împuternicirea și schimbarea socială. În primul caz, participarea activă a părților interesate asigură utilizarea concluziilor evaluării pentru îmbunătățirea programului. În cel de-al doilea caz, evaluarea este recunoscută ca o activitate cu încărcătură valorică, iar participarea este justificată prin nevoia de a aborda echitatea, justiția și împuternicirea. Conform lui S. Baciu, evaluarea prin negociere reprezintă o *„energizare din interior a procesului, depăşind concepţia prin care evaluarea reprezintă un proces de control, care acţionează din exteriorul procesului de învăţare”* [2, p. 31].

Marchand [13] scoate în evidență alte câteva beneficii pentru implicarea părților interesate în procesul de evaluare:

- ***Creșterea calității datelor*** – Implicarea părților interesate favorizează colectarea de date valide și de calitate, care pot fi triangulate mai ușor pentru a asigura robustețea concluziilor evaluative.
- ***Menținerea interesului și angajamentului*** – Implicarea activă a părților interesate sprijină angajamentul acestora față de programul evaluat și facilitează accesul la informațiile de pe teren.
- ***Credibilitatea procesului de evaluare*** – Contribuția părților interesate sporește credibilitatea demersului evaluativ, deoarece integrarea diverselor perspective conferă legitimitate rezultatelor obținute. În cercetarea lui v. Cabac [6] evidențiem și alte beneficii ale implicării factorilor intesați: *transparență în procesul de evaluare: adaptarea procesului de evaluare la nevoile elevilor, sprijinirea reflecției și îmbunătățirii continue, crearea unui climat educațional mai echitabil, decizii mai bine fundamentate.*

Metodologie

Studiul are un caracter teoretic și se bazează pe analiza conceptuală a surselor relevante din literatura internațională și națională privind evaluarea educațională și constructivismul social. Au fost analizate lucrările fundamentale ale unor teoreticieni precum Berger și Luckmann [6], Dewey [7], Gergen [8], Guba și Lincoln [10], care au pus bazele abordării constructiviste și participative a evaluării educaționale. În mod specific, am utilizat analiza conceptuală pentru a clarifica sensul și implicațiile conceptului de „construct social” în context educațional, precum și analiza comparativă pentru a pune în evidență diferențele dintre paradigma tradițională și cea constructivistă. Astfel, metodologia aplicată a permis conturarea clară a evoluției conceptului de evaluare educațională și identificarea beneficiilor abordării participative, contextuale și incluzive.

Concluzii şi probleme pentru dezbateri

Evaluarea constructivistă are o importanță deosebită în procesul de evaluare internă a școlii, prin accentul pus pe implicarea activă și reală a tuturor factorilor interesați: elevi, părinți, cadre didactice și comunitate. Pentru ca acest proces să devină un exercițiu autentic, cu beneficii reale, este necesar ca instituțiile să cultive o cultură organizațională deschisă, bazată pe dialog continuu, încredere reciprocă și transparență.

De asemenea, factorii interesați trebuie să fie formați și informați corespunzător despre scopurile, metodele și beneficiile evaluării, astfel încât contribuția lor să fie relevantă și semnificativă. Numai în aceste condiții evaluarea internă poate deveni un mecanism eficient de îmbunătățire continuă a calității educației, reflectând autentic nevoile și aspirațiile comunității școlare.

Bibliografie:

1. BABIĆ, N., *Constructivism, Learning and Teaching. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 2013.
2. Baciu, S., *Suport metodologic pentru evaluarea academică*. Chișinău: Editura ASEM, 2010.
3. BERGER, P. L., LUCKMANN T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Penguin Books, 1966.
4. Bryson, J. M., Barbara C. Crosby, and Melissa M. Stone. *„What to Do When Stakeholders Matter: A Guide to Stakeholder Identification and Analysis Techniques." Public Management Review,* vol. 6, no. 1, 2004, pp. 21–53. https://doi.org/10.1080/14719030410001675722
5. CABAC, V., *Calitatea învăţământului superior în viziunea comunităţii academice*. Studiu de caz – Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi. Institutul de Politici Publice. https://ru.scribd.com/document/405288668/Dimensiunea-calitatii-in-invatamantul-universitar-docx
6. CUCOȘ, C. , *Teoria și metodologia evaluării*. București: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-9734-60-936-9.
7. DEWEY, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Simon and Schuster, 1997, 378 pages.
8. GERGEN, K. J., *An Invitation to Social Construction.* SAGE Publications, 1999, 248 pages.
9. GREENE, J. (2005). *Stakeholder involvement.* S. Mathisson (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 397–). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
10. GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S., *Fourth Generation Evaluation.* First Printing, 1989. ISBN 0-8039-3235-9.
11. GUȚU, VL., *Axiomatica în educație.* În: *Integrare prin cercetare și inovare* (pp. 61–63). *Conferință desfășurată la Chișinău, Moldova, 26–28 septembrie 2013*. Universitatea de Stat din Moldova, 2013.
12. HACKING, I., *The Social Construction of What?* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1999.
13. MARCHAND, M.-P. (2018). *Où en sommes-nous avec l'implication des parties prenantes? Canadian Journal of Program Evaluation,* 33. DOI: 10.3138/cjpe.42202
14. ȘEVCIUC, M., *Conceptul de evaluare a gradului de manifestare a competenței.* În: *Integrare prin Cercetare și Inovare: conferință științifică națională cu participare internațională, dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 7–8 noiembrie 2024.* Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2024. Disponibil: https://doi.org/10.59295/spd2024s.63
15. TARSILLA, M., *Theorists' Theories of Evaluation: A Conversation with Jennifer Greene.* Western Michigan University. Retrieved from http://www.jmde.com/
16. ПЛУЖНИКОВА, Н. Н., *Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры. Общие вопросы социально-педагогической деятельности.* DOI: 10.12737/21135.

Date despre autor:

Angela MUȘENCO, doctorandă, Școala doctorală „Ştiinţe ale educaţiei", Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova.
ORCID: 0009-0008-6637-065X
E-mail: a.musenco@gmail.com

Prezentat: 24.02.2025