UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE, ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
DEPARTAMENTUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

VALERIA BOTEZATU

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Suport de curs

Aprobat de
Consiliul Calității al USM
proces-verbal nr.2 din 27 noiembrie 2025

CHIȘINĂU, 2025
EDITURA USM

CZU 378.091(075.8)
B 72

Aprobat în cadrul Consiliului Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială din 14 noiembrie 2025

Autor: Botezatu Valeria, doctor în științe ale educației, lector universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Recenzenți:

1. ȘEVCIUC Maia, doctor în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova
2. ȘOVA Tatiana, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAŢIONALE A CĂRŢII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Botezatu, Valeria.

Evaluarea în învăţământul universitar: Suport de curs / Valeria Botezatu; Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei, Sociologie şi Asistenţă Socială, Departamentul Ştiinţe ale Educaţiei. – Chişinău: Editura USM, 2025. – 112 p.: fig., tab.

Referinţe bibliogr.: p.106-111 (57 tit.). – 20 ex.

ISBN 978-9975-62-980-5.

378.091(075.8)

B 72

ISBN 978-9975-62-980-5

© Valeria BOTEZATU, 2025
@ Editura USM,2025

CUPRINS

INTRODUCERE 4

I. EVALUAREA - COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL UNIVERSITAR

1.2. Delimitări conceptuale referitoare la evaluare 5-10
1.2. Funcțiile evaluării în învățământul universitar 10-15
1.3. Operații ale evaluării 15-23

II. TIPURI ALE EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

2.1. Generalități privind tipologia evaluării didactice 25-27
2.2. Evaluarea inițială - dimensiune diagnostică a procesului educațional..... 28-29
2.3. Evaluarea formativă în învățământul universitar 29-36
2.4. Feedbackul - componentă esențială a evaluării formative 36-42
2.5. Autoevaluarea și evaluarea reciprocă în cadrul evaluării formative 42-50
2.6. Repere metodologice referitoare la elaborarea sarcinilor didactice..... 50-53
2.7. Evaluarea sumativă a achizițiilor studenților. Repere teoretice privind elaborarea testelor sumative..... 53-66

III. METODE DE EVALUARE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

3.1. Definiri conceptuale și tipologii ale metodelor de evaluare universitară.... 67-69
3.2. Metode tradiționale de evaluare..... 69-74
3.3. Metode complementare de evaluare 74-81
3.4. Metode digitale de evaluare a achizițiilor studenților în medii educaționale virtuale 82-87

IV. ETICA ȘI DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL

4.1. Valori și principii etice în evaluarea universitară 89-91
4.2. Distorsiuni de apreciere în evaluare. Strategii pentru prevenirea erorilor evaluative 91-99
4.3. Rolul cadrului didactic universitar în consolidarea culturii evaluării 100-101
4.4. Reflecția și evaluarea colegială în asigurarea calității educației 101-104

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE..... 106-109

ANEXE 110-111

INTRODUCERE

„Adevărata forță a profesorului stă în capacitatea de a-și evalua propriul impact asupra celor pe care îi formează.” John Hattie

În învățământul universitar, evaluarea reprezintă o verigă esențială a procesului formativ, asigurând prin funcțiile sale de reglare și monitorizare o continuă adaptare a strategiilor de predare-învățare la obiectivele propuse. În același timp, evaluarea sprijină autocunoașterea și progresul studentului, contribuind la dezvoltarea unei învățări conștiente și responsabile. În contextul învățământului superior actual, caracterizat de diversitate, digitalizare și schimbare continuă, evaluarea devine un reper central al calității și al inovației pedagogice.

Suportul de curs *Evaluarea în învățământul universitar* propune o analiză sistematică a conceptelor, funcțiilor și practicilor evaluării academice. Concepția suportului de curs se focusează pe dezvoltarea la beneficiari a competenței profesionale privind realizarea procesului de evaluare în diversitatea ipostazelor sale, determinate de specificul domeniului de formare profesională în învățământul superior.

Primul capitol, **Evaluarea – componentă a procesului de învățământ în cadrul universitar**, abordează noțiunile de bază, evidențiind rolul și funcțiile evaluării, precum și operațiile specifice acesteia.

Capitolul al doilea, **Tipuri ale evaluării în contextul învățământului universitar**, detaliază principalele tipuri de evaluare – inițială, formativă și sumativă – și accentuează importanța feedbackului, a autoevaluării și a evaluării reciproce în procesul de învățare activă a studenților.

Capitolul al treilea, **Metode de evaluare în contextul învățământului superior**, prezintă metodele tradiționale, complementare și digitale de evaluare, argumentând necesitatea diversificării instrumentelor pentru a valoriza competențele studenților.

Ultimul capitol, **Etica și deontologia evaluării în cadrul procesului educațional**, abordează aspectele valorice și morale ale actului evaluativ, erorile de apreciere și responsabilitatea cadrului didactic în asigurarea echității și calității evaluării universitare.

Prin conținutul său, suportul oferă un cadru teoretic și aplicativ util studenților, masteranzilor, cadrelor didactice universitare și specialiștilor implicați în formarea continuă a personalului academic.

I. EVALUAREA - COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL UNIVERSITAR

Unități de conținut:
1.1. Delimitări conceptuale referitoare la evaluare
1.2. Funcțiile evaluării în învățământul universitar
1.3. Operațiile evaluării

Finalități
Formabilul va fi capabil:
- să definească conceptul de evaluare;
- să estimeze funcțiile evaluării în procesul de învățământ universitar;
- să distingă operațiile specifice demersului de evaluare.

Cuvinte-cheie: *evaluare, evaluare didactică, docimologie, funcțiile evaluării, operațiile evaluării, măsurare, apreciere, decizie, notare.*

1.2. Delimitări conceptuale referitoare la evaluare

Evaluarea în învățământ este realizată sub multiple forme, în funcție de diversitatea fenomenelor educaționale asupra cărora se aplică: rezultatele învățării, procesul de instruire, activitatea instituțiilor de învățământ (evaluare instituțională) sau chiar funcționarea sistemului educațional în ansamblu.

Termenii *evaluare* și *a evalua* își au originea în limba latină, având la bază structura compusă ex + valere. Prefixul „ex-" semnifică a scoate în evidență, a extrage, a face să iasă la iveală. Radicalul „valere" înseamnă a avea putere, a fi viguros, a avea valoare, a fi sănătos. Prin urmare, sensul literal al expresiei *ex-valere* este „a face să se manifeste valoarea" sau „a scoate la iveală ceea ce are valoare". Din această combinație a derivat, în limbile romanice, verbul „évaluer" (fr. - a evalua) și, ulterior, substantivul „évaluation", preluat în limba română sub forma evaluare.

În plan semantic, termenul a cunoscut o evoluție de la sensul material și economic – acela de „a stabili valoarea unui bun" – către un sens abstract și educațional, însemnând a aprecia, a interpreta și a valoriza rezultatele unei activități în funcție de criterii prestabilite.

Astfel, din perspectivă etimologică și conceptuală, evaluarea implică ideea de valoare, măsurare și apreciere, dar și dimensiunea de dezvoltare și optimizare continuă. În contextul educațional, această origine explică funcția sa fundamentală, aceea de a evidenția și a dezvolta potențialul celui care învață, accentuând valoarea formativă a procesului didactic.

Evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activităţii instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calităţii), cu resursele utilizate (eva-

luarea exigenţei) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului) (Bîrnaz, 2012, p.196). Pornind de la această perspectivă, evaluarea reprezintă un proces complex de analiză și comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu diverse repere de referință: cu obiectivele planificate, pentru a aprecia calitatea performanțelor obținute; cu resursele utilizate, pentru a evalua nivelul de exigență și eficiență; sau cu rezultatele anterioare, pentru a evidenția progresul realizat în timp. Astfel, evaluarea devine un proces esențial de reglare și ameliorare a procesului educațional, asigurând coerența dintre finalități, mijloacele folosite și efectele produse.

Procesul de evaluare implică succesiunea mai multor etape complementare și interdependente, menite să asigure obiectivitatea și relevanța rezultatelor:

1. Stabilirea obiectivelor generale ale sistemului sau ale unei componente a acestuia, formulate astfel încât să permită măsurarea și verificarea gradului de realizare;
2. Colectarea datelor și a informațiilor relevante, evidențe necesare fundamentării aprecierii;
3. Analiza și interpretarea datelor obținute, urmată de formularea unei aprecieri finale privind valoarea, eficiența sau gradul de realizare al elementului evaluat și luarea unei decizii ulterioare privind direcțiile de ameliorare, ajustarea strategiilor educaționale sau consolidarea aspectelor eficiente identificate în procesul analizat.

Conform acestor etape operaționale, putem afirma că evaluarea nu se reduce la o simplă tehnică de măsurare, ci reprezintă un proces complex și dinamic, prin care se stabilesc relațiile esențiale dintre conținuturile și scopurile urmărite, perspectivele decizionale implicate, momentele și modalitățile de aplicare, precum și criteriile care fundamentează aprecierea rezultatelor (Radu, 2000, p. 13).

Se disting două niveluri fundamentale la care poate fi concepută evaluarea în învățământ (I.T. Radu, I. Nicola):

a) *evaluarea economico-socială*, care vizează eficiența sistemului educațional din perspectiva raportului dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele obținute, concretizate în competențele formate;
b) *evaluarea pedagogică*, orientată spre analiza eficienței procesului instructiv-educativ prin raportarea rezultatelor elevilor/studenților la obiectivele stabilite inițial.

Astfel, procesul de evaluare este un demers de îmbunătățire continuă a procesului didactic, care presupune măsurarea și aprecierea valorii rezultatelor sistemului educațional (sau ale unei componente a acestuia), analiza eficacității resurselor, condițiilor și activităților desfășurate, precum și estimarea eficienței generale a sistemului. Toate aceste demersuri converg către adoptarea unor decizii informate, menite să contribuie la ameliorarea și dezvoltarea continuă a procesului educațional.

Un rol aparte în realizarea unei educaţii de calitate îi revine evaluării care oferă feedback pentru orice demers educaţional. Corelaţia dintre obiective şi finalităţi

servește drept criteriu de apreciere şi atribuire oricărei activităţi educative sens şi perspective. În ultimul timp s-a renunţat la abordarea evaluării ca rezultat şi s-a valorificat evaluarea ca proces ce asistă orice intervenţie educaţională. Prin evaluare se stabilesc indicatorii de performanţă şi modalitatea/mecanismul de măsurare a acestora, se determină eficienţa resurselor, procesului şi impactul managementului instituţional (Dandara, 2008, p.24).

Pentru a înțelege pe deplin funcțiile și semnificațiile evaluării în contextul actual al educației, este necesară o analiză a modului în care conceptul s-a conturat și a evoluat de-a lungul timpului. Evoluția teoriilor evaluării reflectă transformările de perspectivă asupra actului educațional însuși - de la o abordare centrată pe măsurarea performanței și control, la una orientată spre dezvoltare, formare și autoreglare.

Prima etapă, care debutează la sfârșitul secolului al XIX-lea și se extinde până în anii 1910–1930, este cunoscută drept *perioada testelor*. Aceasta se caracterizează prin preocuparea de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală și aleatorie cu teste obiective și standardizate, capabile să ofere o evaluare mai riguroasă și comparabilă a performanțelor școlare.

Cea de-a doua etapă, denumită *perioada măsurătorilor*, marchează perfecționarea instrumentelor de testare și extinderea aplicabilității acestora. În același timp, apar primele reflecții critice privind limitele și dificultățile testelor standardizate, în special în ceea ce privește interpretarea rezultatelor și validitatea concluziilor.

A treia etapă, cunoscută ca *perioada evaluării*, începută în jurul anilor 1930, aduce o schimbare semnificativă de perspectivă: accentul se mută de la simpla măsurare a performanțelor către înțelegerea elevului/studentului ca totalitate psihologică și educațională. Această perioadă este strâns legată de activitatea lui Henri Piéron, considerat părintele recunoscut al *docimologiei*, știința care fundamentează evaluarea pe baze obiective și științifice (Pelletier, 1971, apud Cucoș, 2008, p.27).

Din docimologie au derivat două ramuri ale acestei științe: doxologia și docimastica, unde doxologia studiază rolul și importanța evaluării în procesul didactic, iar docimastica studiază metodologia și tehnica examinărilor (Dabija, 2024, p.10).

Evoluția teoriilor și practicilor evaluative ilustrează transformarea profundă a modului în care este înțeleasă evaluarea în procesul educațional - de la o activitate de verificare și clasificare, la un demers complex de cunoaștere, reflecție și formare. Potrivit lui D. Po-



Docimologia - (grecescul *dokimé* - probă) este constituită ca un domeniu al pedagogiei care tratează organizarea examenelor, analiza ştiinţifică a modalităţilor de examinare şi notare, variabilitatea notării, precum şi mijloacele menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii evaluării (Ausubel, Robinson, 1981, p.667)

tolea și M. Manolescu (2005, p. 6), această transformare poate fi surprinsă prin patru paradigme docimologice majore, care marchează trecerea de la o viziune normativă și statică la una formativă și integratoare asupra evaluării:

1. Paradigma *evaluării comparative* reprezintă paradigma tradițională, specifică începuturilor docimologiei, centrată pe ierarhizare și selecție. Finalitatea ei principală era compararea elevilor/studenților între ei, în vederea clasificării și certificării performanțelor prin diplome sau distincții. Evaluarea avea un caracter static, bazat pe competiție și conformitate, iar accentul cădea pe produsul final, nu pe procesul de învățare. Din perspectiva actuală, această paradigmă este considerată reductivă, întrucât privilegiază diferențierea și nu dezvoltarea.
2. Paradigma *evaluării prin obiective* (numită și evaluare criterială) marchează o etapă de raționalizare pedagogică a procesului evaluativ. Astfel, performanțele nu mai sunt comparate între elevi/studenți, ci raportate la obiective clar definite și la standarde comune. Această abordare consolidează ideea de transparență și echitate în evaluare, transformând-o într-un instrument de diagnostic și reglare a procesului de învățare. Se pune accent pe funcția formativă a evaluării, care devine un mijloc de orientare și sprijin, nu doar de clasificare.
3. Paradigma *evaluării corective* aduce o dimensiune interactivă și adaptativă, în care informația obținută prin evaluare este utilizată în mod direct pentru ameliorarea procesului de învățare. Această paradigmă pune accent pe comunicarea rezultatelor și feedbackul individualizat, evaluarea devenind un proces de sprijin și ajustare continuă, nu doar un moment de constatare. Din punct de vedere epistemologic, paradigma corectivă marchează trecerea de la un model de tip decizional la unul informațional, unde accentul se mută de la controlul extern la autoreglarea internă.
4. Paradigma *evaluării conștientizate* reprezintă paradigma dominantă a educației contemporane, integrând achizițiile psihologiei cognitive și ale pedagogiei constructiviste. Ea consideră evaluarea o parte constitutivă a procesului de învățare, nu un moment posterior acestuia. Accentul cade pe dezvoltarea competenței metacognitive, prin care studentul devine conștient de propriile strategii de învățare, își monitorizează progresul și își asumă controlul propriei formări. În această viziune, evaluarea nu mai are doar o funcție de măsurare, ci și una transformativă, contribuind la autonomia și autoreglarea învățării.

Evoluția paradigmelor docimologice reflectă complexitatea și dinamica procesului de evaluare, care a fost interpretat de-a lungul timpului din multiple perspective teoretice.

În consecință, conceptul de evaluare a cunoscut multiple definiri, fiecare configurând o viziune distinctă asupra funcțiilor, scopurilor și valorilor pe care procesul

educațional le implică. În continuare, în tabelul 1.1 sunt prezentate câteva dintre cele mai reprezentative definiții ale termenului.

Tabelul 1.1. Definiții ale termenului *evaluare*

Definiții	Autori
Evaluarea reprezintă o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informaţii despre starea, funcţionarea și/sau evoluţia viitoare probabilă a unui sistem, activitate a cărei specific citate este conferită de următoarele caracteristici: orientare spre scop, competenţă metodologică, existenţa unor criterii, prezenţa unei secvenţe de interpretare, înregistrarea și comunicarea rezultatelor, existenţa unui efect retroactiv și anticipativ (Cabac, 1999, p.74).	V. Cabac
Evaluarea reprezintă o acţiune managerială proprie sistemelor socioumane, care solicită raportarea rezultatelor obţinute la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime (Cristea, 2000).	S. Cristea
A evalua înseamnă a emite judecăți de valoare, privind învățarea, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în vederea luării unor decizii (Manolescu, Potolea, 2005, p.4).	M. Manolescu, D. Potolea
Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învăţământ, care asigură evidenţierea cantităţii cunoștinţelor și a calităţii lor, care privește valoarea acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluţii de perfecţionare a actului didactic (Bontaș, 2006).	I. Bontaș
Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educaţie și învăţământ sau a unei părţi a acestuia, a eficienţei resurselor, condiţiilor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătăţire și perfecţionare (Bocoș, Jurcan, 2006).	M. Bocoș, D. Jurcan
A evalua înseamnă a enunța o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități (Cerghit, 2008, p.345).	I. Cerghit
Evaluarea este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare, prin respectarea a trei momente distincte: măsurarea, aprecierea rezultatelor și adoptarea măsurilor ameliorative (Cucoș, 2008, p.28).	C. Cucoș

Analiza conceptuală a termenului de evaluare evidențiază complexitatea acestui proces, care depășește simpla măsurare a rezultatelor academice, devenind o activitate integrată și reflexivă, cu valențe formative, decizionale și prognostice. Evoluția istorică a paradigmelor docimologice - de la evaluarea comparativă la cea conștientizată

- ilustrează tranziția de la o viziune statică, centrată pe control și ierarhizare, la una dinamică, orientată spre învățare, autoreglare și dezvoltare. În accepțiunea actuală, evaluarea este un demers pedagogic complex, prin care se obțin și se interpretează informații relevante pentru ameliorarea continuă a procesului educațional, asigurând coerența dintre finalități, conținuturi, metode și rezultate.

1.2. Funcțiile evaluării în învățământul universitar

În procesul educațional universitar, evaluarea realizează un rol strategic și multidimensional, orientat spre aprecierea rezultatelor învățării și spre optimizarea procesului didactic. Din perspectivă pedagogică, funcțiile evaluării exprimă valențele formative ale acesteia, reflectând relația dintre dimensiunea cognitivă, cea valorică și cea decizională a activității instructiv-educative. În învățământul superior, aceste funcții capătă o semnificație aparte, întrucât evaluarea contribuie la dezvoltarea autonomiei intelectuale, a spiritului critic și a responsabilității profesionale a studenților, în concordanță cu principiile învățământului centrat pe competențe.

Coroborând nivelurile macro- și microsistemice ale educației, în cadrul cărora pot fi definite obiective specifice, C. Cucoș identifică un set complex de funcții ale evaluării, care reflectă dimensiunile multiple ale procesului educațional. Astfel, autorul distinge următoarele funcții principale (Cucoș, 2008, pp.73-74):

1. *Funcția de constatare*, prin care evaluarea are rolul de a verifica dacă o activitate instructiv-educativă s-a desfășurat în condiții optime, dacă o cunoștință a fost asimilată sau o deprindere a fost achiziționată. Ea oferă un reper obiectiv privind gradul de atingere a obiectivelor educaționale.
2. *Funcția de informare*, orientată spre comunicarea către societate, instituții sau alte structuri interesate a datelor referitoare la stadiul și evoluția pregătirii populației școlare. Prin intermediul acesteia, evaluarea devine un instrument de transparență și responsabilitate socială a sistemului educațional.
3. *Funcția de diagnosticare*, care vizează identificarea cauzelor ce au condus la o pregătire deficitară sau la o eficiență scăzută a activităților educative. Această funcție are o valoare reglatorie, oferind suport pentru corectarea și ameliorarea procesului de instruire.
4. *Funcția de prognosticare*, prin care se anticipează nevoile și disponibilitățile viitoare ale elevilor sau ale instituțiilor de învățământ. Ea fundamentează planificarea strategică a procesului educațional și adaptarea acestuia la cerințele viitoare.
5. *Funcția de selecție*, care constă în luarea deciziilor privind poziționarea unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel de pregătire. Prin această funcție, evaluarea îndeplinește un rol organizatoric și normativ în structura sistemului educațional.

6. *Funcția de certificare*, ce are în vedere recunoașterea formală a statutului dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ. Aceasta legitimează rezultatele învățării prin diplome, atestate sau alte documente oficiale.
7. *Funcția pedagogică*, care are o dublă perspectivă:
   - în viziunea formabilului, ea este motivațională, stimulativă, de orientare profesională, contribuind la formarea unor abilități, la conștientizarea propriilor posibilități și la consolidarea încrederii în sine;
   - în viziunea profesorului, ea reprezintă un instrument de reglare a activității didactice, oferind repere pentru aprecierea progresului realizat și pentru planificarea acțiunilor educative viitoare.

Într-o abordare complementară celei propuse de C. Cucoș, A. Stoica (2001) se evidențiază o perspectivă integratoare asupra funcțiilor evaluării, în care dimensiunea pedagogică este corelată cu cea psihologică. Astfel, în viziunea acestora, evaluarea îndeplinește mai multe funcții esențiale, cu roluri specifice în dinamica procesului instructiv-educativ:

1. *Funcția diagnostică* are rolul de a identifica nivelul real al performanței, punctele forte și dificultățile studenților, oferind cadrul pentru intervenții pedagogice adecvate. Ea asigură fundamentul procesului de reglare și de îmbunătățire a învățării.
2. *Funcția prognostică* vizează anticiparea posibilităților de dezvoltare ulterioară a competențelor și potențialului de progres, orientând strategiile educaționale în sensul atingerii performanței.
3. *Funcția de selecție* intervine în contexte competitive sau certificative, având scopul de a diferenția și clasifica studenții în funcție de nivelul performanțelor atinse.
4. *Funcția de certificare* confirmă, într-o manieră formală, rezultatele obținute și competențele dobândite, fiind asociată proceselor de acreditare și recunoaștere oficială a pregătirii.
5. *Funcția motivațională* contribuie la stimularea interesului pentru învățare, la dezvoltarea autonomiei și a responsabilității în procesul formativ. Prin feedbackul oferit, aceasta susține autoevaluarea și autoreglarea studenților.
6. *Funcția de consiliere* are un rol formativ și orientativ, facilitând luarea deciziilor educaționale și profesionale informate, pe baza rezultatelor obținute și a potențialului individual.

Prin această sistematizare a funcțiilor prezentată de A.Stoica, evaluarea este un proces educativ complex, care susține dezvoltarea personală, profesională și socială a studenților.

Într-o perspectivă sistemică și integratoare, M. Bocoș (2003) consideră că evaluarea didactică îndeplinește un ansamblu de funcții interdependente, care interacționează și se condiționează reciproc atât la nivel microsistemic (al procesului

de predare-învățare-evaluare), cât și la nivel macrosistemic (al politicilor și strategiilor educaționale):

1. *Funcția motivațională* - stimularea interesului pentru învățare și implicarea activă a elevului/studentului.
2. *Funcția educativă* vizează formarea și dezvoltarea personalității, a valorilor și a competențelor necesare integrării sociale și profesionale.
3. *Funcția socială* reflectă dimensiunea publică a evaluării, prin care se asigură recunoașterea valorii rezultatelor și comunicarea acestora în spațiul social și instituțional.
4. *Funcția diagnostică* permite identificarea nivelului real de pregătire, a lacunelor și dificultăților de învățare, servind drept bază pentru intervenții formative și pentru reglarea procesului educativ.
5. *Funcția de selecție și discriminare* are rolul de a ierarhiza și diferenția rezultatele în contexte competiționale, cum ar fi examenele sau evaluările sumative.
6. *Funcția de certificare* - pentru a valida, într-un cadru formal și instituțional, competențele dobândite de către student, confirmând nivelul de pregătire și rezultatele procesului educațional.
7. *Funcția predictivă (prognostică)* anticipează evoluția viitoare a performanțelor, permițând adaptarea strategiilor de instruire și învățare.
8. *Funcția constatativă* oferă informații despre stadiul actual al pregătirii, fiind baza pentru analiza progresului ulterior.
9. *Funcția de feed-back* susține reglarea procesului educațional atât din perspectiva cadrului didactic, cât și a studentului, prin furnizarea de informații necesare îmbunătățirii performanței.

Într-o perspectivă de sinteză, funcțiile evaluării pot fi grupate în trei domenii principale de manifestare:

a) Domeniul pedagogic - include funcțiile constatativă, diagnostică, prognostică, de feedback și educativă, care vizează analiza nivelului performanței, identificarea progresului și reglarea continuă a procesului de predare–învățare. Aceste funcții asigură coerența internă a demersului didactic, contribuind la adaptarea metodelor și strategiilor educaționale la nevoile reale ale studenților.
b) Domeniul psihologic - integrează funcțiile motivațională și de consiliere, prin care evaluarea stimulează autocunoașterea, încrederea în sine, autoreglarea și orientarea profesională. Din această perspectivă, evaluarea devine un instrument de dezvoltare personală și de sprijin psihologic al procesului de învățare, favorizând atitudinile reflexive și autonomia intelectuală a studentului.
c) Domeniul social - cuprinde funcțiile de selecție, certificare și socială, prin care evaluarea asigură recunoașterea formală a competențelor dobândite,

stabilește ierarhii valorice și oferă garanții privind calitatea formării academice. În acest sens, evaluarea are un rol de legitimare socială și de integrare profesională a absolvenților.

C. Stan (2001) propune o abordare complexă a funcțiilor evaluării, structurându-le în raport cu două dimensiuni esențiale ale procesului evaluativ:

- dimensiunea normativă - orientată spre măsurare, clasificare și certificare;
- dimensiunea formativă - orientată spre dezvoltare, reflecție și autoreglare.

Vom interpreta funcțiile evaluării conform celor două dimensiuni, din perspectiva rolurilor principale din mediul universitar: *cadrul didactic universitar*, ca proiectant, facilitator și evaluator al procesului formativ și *studentul*, ca beneficiar, participant activ și coautor al propriei formări. În mediul universitar, aceste funcții nu se limitează la un cadru formal, ci se manifestă în interacțiunea complexă dintre activitatea cadrului didactic și cea a studentului.

Funcțiile normative contribuie la asigurarea calității procesului educațional, printr-un demers reflexiv și reglator care implică deopotrivă analiza rezultatelor și planificarea dezvoltării ulterioare. Funcțiile normative presupun monitorizarea progresului educațional, identificarea nevoilor de îmbunătățire și proiectarea evoluției viitoare a procesului didactic. Astfel, funcțiile normative ale evaluării sunt (tabelul 1.2):

- funcția constatativă;
- funcția diagnostică;
- funcția prognostică.

Tabelul 1.2. Dimensiunea normativă a funcțiilor evaluării

Funcții	Rolul cadrului didactic universitar	Rolul studentului
Constatativă	Se concretizează prin identificarea gradului de realizare a obiectivelor curriculare, a nivelului de competență și a eficienței strategiilor de predare și evaluare.	Se reflectă în conștientizarea propriului nivel de performanță și în raportarea critică la cerințele curriculare și standardele academice.
Diagnostică	Se exprimă prin analiza cauzelor care determină dificultăți de învățare, prin interpretarea datelor evaluative și prin elaborarea unor măsuri de remediere.	Se manifestă în identificarea propriilor lacune, în reflectarea asupra stilului de învățare și în dezvoltarea competențelor de autoanaliză.
Prognostică (predictivă)	Se concretizează în anticiparea tendinței de progres al studenților și în proiectarea strategiilor didactice viitoare, adaptate nevoilor constatate.	Se manifestă în capacitatea studentului de a-și proiecta parcursul academic și profesional, pornind de la potențialul identificat.

Funcția constatativă vizează surprinderea nivelului de realizare a obiectivelor de învățare și a competențelor dobândite. În planul practicii universitare, această funcție permite cadrului didactic să aprecieze eficiența activităților didactice și să ofere studenților repere clare ale progresului realizat. Pentru student, funcția constatativă are valoare de conștientizare - ea marchează un moment de reflecție asupra performanței proprii și a modului de raportare la cerințele curriculare.

Funcția diagnostică are un rol analitic, permițând identificarea cauzelor care generează dificultăți de învățare. Cadrul didactic o utilizează pentru a interpreta datele evaluative și pentru a adapta strategiile pedagogice, iar studentul, pentru a recunoaște lacunele și a-și dezvolta capacitatea de autoevaluare.

Funcția prognostică se referă la anticiparea dezvoltării viitoare a competențelor și la proiectarea intervențiilor educaționale. Pentru profesor, ea implică planificarea didactică pe baza potențialului observat, iar pentru student, funcția are o dimensiune formativă - oferă orientare pentru stabilirea propriilor obiective de învățare și direcții de evoluție profesională.

Funcțiile formative reflectă dimensiunea participativă și autoreglatoare a evaluării universitare, în care feedbackul și dialogul educațional devin resurse de progres personal și profesional. Astfel, funcțiile formative ale evaluării sunt (tabelul 1.3):

- funcția motivațională;
- funcția decizională;
- funcția informațională.

Tabelul 1.3. Dimensiunea formativă a funcțiilor evaluării

Funcții	Rolul cadrului didactic universitar	Rolul studentului
Motivațională	Se exprimă prin utilizarea evaluării ca mijloc de valorizare a efortului și de stimulare a implicării în activități academice și de cercetare.	Se concretizează în creșterea motivației intrinseci, a încrederii în propriile competențe și în asumarea activă a învățării.
Decizională	Se reflectă în fundamentarea deciziilor privind adaptarea conținuturilor, selectarea metodelor și orientarea traseului educațional.	Se manifestă în luarea deciziilor informate privind strategiile de studiu, implicarea în programe și direcțiile de dezvoltare profesională.
Informațională	Se realizează prin comunicarea clară și argumentată a rezultatelor evaluării, oferind repere pentru autoreglarea procesului didactic.	Se concretizează în receptarea și utilizarea feedbackului pentru ajustarea performanței și consolidarea învățării.

Funcția motivațională se concretizează prin capacitatea evaluării de a stimula interesul pentru învățare și de a întări sentimentul de competență. În activitatea profesorului, aceasta se realizează printr-un feedback constructiv și prin recunoașterea efortului individual, iar pentru student, prin creșterea încrederii în propriile posibilități și consolidarea motivației pentru învățare.

Funcția decizională sprijină luarea deciziilor educaționale și profesionale atât din partea cadrului didactic, cât și din partea studentului. Profesorul folosește rezultatele evaluării pentru a adapta demersul didactic și a orienta parcursurile educaționale, iar studentul le valorifică pentru a-și ajusta strategiile de învățare, implicarea în activități academice sau alegerea direcțiilor de formare.

Funcția informațională are rolul de a asigura transparența procesului de învățare. Ea facilitează comunicarea dintre profesor și student, oferind informații relevante despre performanță, evoluție și perspective de dezvoltare. Din această perspectivă, evaluarea devine un mijloc de dialog pedagogic și un suport pentru construirea unui climat academic bazat pe încredere și colaborare.

În contextul universitar, funcțiile evaluării se manifestă într-o dublă direcție: pe de o parte, contribuie la reglarea procesului de predare-învățare, iar pe de altă parte, susține formarea și dezvoltarea profesională a studentului.

1.3. Operații ale evaluării

Evaluarea reprezintă un proces complex, realizat printr-o succesiune de operații interdependente. Operațiile evaluării reflectă logica internă a procesului de evaluare, care se desfășoară printr-o succesiune de etape, de la **măsurarea** rezultatelor observabile, la **aprecierea** valorică a acestora în raport cu standarde definite, și până la **decizia** pedagogică, orientată spre ameliorare și dezvoltare.

Măsurarea, **aprecierea** și **decizia** constituie, astfel, nucleul operațional al procesului de evaluare (figura 1.1).

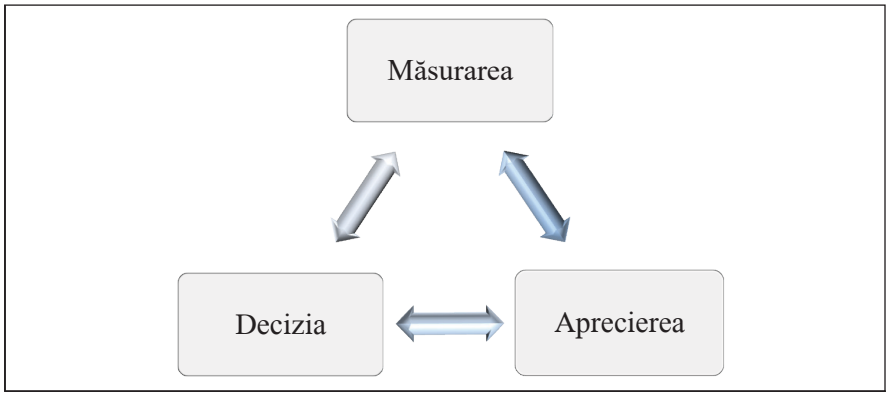


Figura 1.1. Operații ale evaluării

Măsurarea implică procesul de cuantificare, aceasta indicând în ce măsură un anumit atribut sau caracteristică este prezentă într-un anumit obiect. Procesul de cuantificare presupune operaționalizare sau, cu alte cuvinte, se referă la atribuirea numerelor în funcție de operații observabile și proceduri explicite sau reguli pentru măsurarea unui construct. Măsurarea determină cunoaşterea terminologiei, procedeelor, tehnicilor, instrumentelor de măsurare ale performanţei studenţilor din perspectiva estimării, înţelegerii şi verificării rezultatelor obţinute.

Măsurarea implică verificarea care este „echivalentul pedagogic al acţiunilor (metodelor, operaţiilor) prin care se culeg informaţiile necesare evaluării" (Guțu, Vicol, 2014, p. 447). Practica educațională arată că, în procesul de evaluare, deseori, măsurarea este asociată cu testarea. Unele surse vin să argumenteze că evaluarea formativă nu este doar măsurare și nu reprezintă doar un instrument de testare. În opinia lui C.Cucoș (2008), măsurarea constă în operaţia de cuantificare a rezultatelor obținute, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. În viziunea lui I.Radu, măsurarea constă în utilizarea unor procedee prin care se stabilește o relaţie funcţională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere etc.) și un ansamblu de fenomene și obiecte, sau elemente ale acestora, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă. Măsurarea nu este un scop în sine, ea marchează numai un moment al evaluării, fiind urmată de prelucrarea datelor obţinute, recurgându-se, atunci când este posibil, la metode statistice (Radu, 2007). Informaţiile se colectează prin intermediul tehnicilor şi instrumentelor, care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare sunt mai bine puse la punct, cu atât informaţiile sunt mai concludente (Cristea, 2010).

Astfel, măsurarea implică trei etape esențiale (Botezatu, 2020):

1. identificarea și definirea atributului sau variabilei care trebuie măsurată;
2. determinarea setului de metode, tehnici, procedee prin care atributul sau variabila poate fi făcută perceptibilă;
3. transferarea observațiilor realizate în informații cantitative.

Măsurarea se realizează prin instrumente specifice de cuantificare a performanțelor, care permit transformarea datelor calitative în informații obiective și comparabile. Cel mai frecvent instrument utilizat în acest sens este ***grila de evaluare***.

Grila de evaluare reprezintă un instrument de măsurare care permite cuantificarea performanțelor studenților, prin raportarea acestora la criterii și indicatori clar stabiliți. De altfel, grila de evaluare transpune rezultatele activității de învățare în descrieri și niveluri valorice (puncte, calificative, descriptorii de performanță), asigurând coerență între obiective, conținuturi și rezultate.

Grila de evaluare are rolul de a:

- clarifica așteptările față de studenți, criteriile, indicatorii de evaluare;
- reducer subiectivitatea în evaluare;

- asigura transparența și echitatea procesului evaluativ;
- oferi feedback formativ prin indicarea nivelului de realizare al fiecărui criteriu.

De regulă, o grilă de evaluare conține trei dimensiuni interdependente:

- Criteriile de evaluare – desemnează aspectele esențiale care trebuie apreciate (ex.: acuratețea informației, coerența argumentativă, originalitatea, aplicarea metodelor).
- Indicatorii de performanță – descriu comportamentele observabile sau rezultatele care ilustrează atingerea criteriilor.
- Nivelurile de performanță – stabilesc gradul în care criteriul a fost realizat (de obicei 3–5 niveluri, de exemplu: insuficient, satisfăcător, bun, foarte bun, excelent).

Criteriile de evaluare exprimă dimensiunea valorică sau aspectul esențial al rezultatelor care urmează să fie apreciate. Conform lui I. Radu (2007) și C. Cucoș (2008), criteriul de evaluare este un reper conceptual, derivat din obiectivele educaționale, care ghidează aprecierea calității performanței.

Indicatorii de evaluare indică prezenţa unui element în cadrul criteriului de evaluare, adică manifestarea comportamentală, operațională a acestuia. Cu alte cuvinte, criteriul răspunde la întrebarea: „Ce aspect al performanței evaluez?”, iar indicatorul - „Cum știu că acest criteriu a fost atins?”

O grilă validă și fiabilă trebuie să fie aliniată obiectivelor de învățare și evaluare, clară semantic și ușor de aplicat în mod consecvent de către diferiți evaluatori.

Cele mai utilizate grile de evaluare sunt:

a) grile analitice – descriu separat criteriile și nivelurile de performanță;

b) grile holistice – oferă o apreciere globală, pe baza unei impresii generale, conform unor standarde prestabilite.

Grila analitică este un instrument de măsurare complex, utilizat pentru evaluarea detaliată a performanței în raport cu un ansamblu de criterii și indicatori.

O grilă analitică cuprinde:

- Criteriile de evaluare - dimensiunile majore ale performanței (ex. acuratețea conținutului, aplicarea teoriei, originalitatea, organizarea logică, respectarea normelor academice).
- Indicatorii de performanță - aspecte concrete și observabile care reflectă atingerea criteriului.
- Nivelurile de performanță - gradarea calității realizării (de la insuficient la excelent), descrisă prin descriptorii de nivel.
- Ponderea criteriilor - exprimată procentual, în funcție de importanța fiecărei dimensiuni. Este opțională în structura grilei.
- Scorul final - rezultat al ponderării și cumulului valorilor obținute pe fiecare criteriu.

Exemplu - Grilă analitică de evaluare a eseului științific:

Criterii de evaluare	Indicatori	Excelent (5 p)	Foarte bine (4 p)	Bine (3 p)	Satisfăcător (2 p)	Nesatisfăcător (1 p)	Punctaj obținut
1. Relevanța conținutului și raportarea la temă	Claritatea obiectivelor; adecvarea conținutului la cerințele temei; utilizarea corectă a conceptelor de specialitate	Tema este tratată integral și riguros; conținut complet, coerent și bine fundamentat teoretic.	Tema este bine tratată, cu mici omisiuni; concepte utilizate corect.	Tema este parțial abordată; unele concepte sunt incomplete sau confuze.	Tema este tratată superficial; argumentare slabă și incoerentă.	Tema nu răspunde cerințelor; conținut incoerent sau eronat.	
2. Calitatea analizei și a argumentării	Claritatea raționamentului; consistența logică; utilizarea și integrarea surselor științifice	Analiză profundă, logică, critică; argumentare solidă, bazată pe surse relevante și actuale.	Analiză coerentă și pertinentă; unele aspecte ar putea fi dezvoltate mai amplu.	Analiză general corectă, dar cu raționamente parțiale sau insuficient susținute.	Argumentare slab fundamentată; lipsă de profunzime și coerență.	Lipsă de analiză; raționamente eronate; fără fundament teoretic.	
3. Structura și organizarea textului	Claritatea structurii; coerența logică între secțiuni; tranziții și echilibru între părți	Structură clară, echilibrată, cu tranziții fluente și logică internă impecabilă.	Structură coerentă, cu mici dezechilibre între secțiuni.	Structură prezentă, dar parțial coerentă; unele pasaje nelegate logic.	Structură confuză; tranziții neclare; coerență redusă.	Lipsă de structură; text dezorganizat și incoerent.	
4. Originalitatea și capacitatea de sinteză	Gradul de creativitate; formularea unor perspective proprii; integrarea critică a surselor	Eseu cu idei originale, sinteză critică solidă și aport personal evident.	Prezență de idei proprii; sinteză general corectă, dar limitată în profunzime.	Aport personal modest; sinteză descriptivă, fără reflecție critică.	Lipsă de perspectivă personală; preluări mecanice ale ideilor.	Copiere fără sinteză personală; lipsă totală de originalitate.	
5. Corectitudinea limbajului și respectarea normelor tehnice	Stil academic; corectitudine gramaticală; respectarea normelor de citare și redactare	Limbaj academic clar, precis și fluent; fără erori; respectare completă a normelor academice.	Limbaj adecvat, cu erori minore; respectare generală a normelor.	Limbaj corect, dar cu erori vizibile; citare incompletă.	Limbaj neuniform, erori multiple; citare incorectă.	Limbaj neacademic, erori grave; lipsa citărilor și a coerenței stilistice.	

Total punctaj obținut____puncte din 25 p.

Punctaj total (din 25)	Apreciere generală
24–25	Excelent
20–22	Foarte bine
17–19	Bine
13–16	Satisfăcător
≤12	Nesatisfăcător

Grila holistică este un instrument de măsurare prin care performanța studentului este apreciată global. Ea reflectă valoarea generală a performanței, considerând-o un tot coerent și indivizibil, în care criteriile nu se mai evaluează separat, ci în interdependența lor funcțională.

Deși este mai simplă ca formă, grila holistică are o structură conceptuală solidă, bazată pe trei componente principale:

- Criteriile de evaluare - exprimă calitatea globală a performanței (ex: coerența, calitatea științifică, originalitatea).
- Descriptorii de performanță - formulează, într-un limbaj descriptiv, caracteristicile unei performanțe (excelent, bun, satisfăcător sau insuficient).
- Scorul global - exprimă, numeric sau calitativ (notă, calificativ, nivel), valoarea finală atribuită produsului sau comportamentului observat.

Exemplu – Grilă holistică de evaluare a eseului științific.

Criteriile de evaluare: Relevanța și profunzimea conținutului, coerența și logica argumentării, originalitatea și interpretarea critică, structura și organizarea lucrării, calitatea limbajului, respectarea normelor gramaticale și tehnice.

Nivel de performanță	Descrierea performanței	Pondere procentuală din performanța maximă
Excelent	Eseul reflectă o înțelegere profundă a temei, o argumentare riguroasă, susținută de surse științifice relevante. Structura este clară, fluentă, iar limbajul academic impecabil. Lucrarea denotă originalitate, spirit critic și autonomie în gândire.	**100%**
Foarte bine	Eseul este coerent, documentat și corect redactat. Argumentarea este logică, iar conținutul este pertinent, cu minore omisiuni sau neclarități. Originalitatea este prezentă în mod moderat.	**90–99%**
Bine	Eseul tratează tema corect, dar fără profunzime teoretică. Argumentarea este parțial logică, iar coerența generală este afectată de neclarități sau erori minore.	**80–89%**

Satisfăcător	Eseul răspunde parțial cerințelor. Se remarcă lipsa de claritate, coerență și argumentare consistentă. Sursele sunt puține sau neadecvate, iar exprimarea academică este limitată.	**50–79%**
Nesatisfăcător	Eseul nu îndeplinește cerințele academice. Conținutul este superficial, cu erori conceptuale și lipsă de argumentare. Nu sunt respectate normele de redactare și citare.	**sub 50%**

Grila analitică se bazează pe descompunerea performanței în criterii și indicatori măsurabili, permițând o evaluare detaliată și obiectivă a rezultatelor. Ea oferă posibilitatea identificării componentelor specifice ale performanței, evidențierii punctelor tari și slabe și formulării unui feedback precis și constructiv. Prin structurarea riguroasă a criteriilor și prin gradarea clară a nivelurilor de realizare, grila analitică contribuie la creșterea transparenței și la asigurarea echității în procesul evaluativ. Principalele limite ale acesteia sunt consumul mare de timp pentru elaborare și aplicare.

Grila holistică presupune aprecierea globală a performanței, în funcție de coerența, calitatea și relevanța rezultatelor obținute. Ea valorifică integrarea dimensiunilor cognitive, practice și atitudinale ale învățării, formulând o judecată de valoare unitară. Totuși, caracterul ei global implică un grad mai ridicat de subiectivitate și oferă un feedback mai puțin detaliat.

Ambele tipuri de grile pot fi aplicate atât în evaluarea formativă, cât și în cea sumativă, în funcție de obiectivele procesului educațional.

J. McTighe (2018) subliniază importanța redefinirii modului în care este evaluată învățarea studenților, argumentând că procesul de măsurare a progresului acestora trebuie să pornească de la câteva întrebări fundamentale: „Ce contează cu adevărat într-o educație contemporană?”, „Cum ar trebui măsurate aceste aspecte esențiale?” și „Cum putem îmbunătăți învățarea, nu doar să o cuantificăm?”. Potrivit autorului, o evaluare relevantă presupune depășirea testelor tradiționale și orientarea către o măsurare autentică, bazată pe performanță, care pune accent pe aplicarea cunoștințelor în contexte noi. Astfel, studenții sunt provocați să demonstreze înțelegerea conceptuală prin raționamente, justificări și formularea de concluzii proprii. Această abordare nu urmărește doar verificarea achizițiilor cognitive, ci stimulează gândirea critică și transferul cunoștințelor în situații reale, contribuind la formarea competențelor cerute de educația contemporană.

Dacă măsurarea răspunde la întrebări de tipul „cât de mult ?”, „ce cantitate?” etc., aprecierea răspunde la întrebări de felul: „cum este ?”, „ce valoare are ?”, „în ce măsură răspunde nevoilor sau aşteptărilor?” (Radu, 2007).

Aprecierea constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic (Cucoș, 2008). În cadrul acestei etape, valorile atribuite – fie ele numerice, literale sau calitative – sunt

determinate pe baza unor criterii clar definite, care nu depind direct de instrumentele utilizate în faza de măsurare.

Aprecierea pune în evidenţă aspectul calitativ, subiectiv şi valorizator al evaluării. Aprecierea implică, prin însăşi natura ei, estimări calitative şi scări de valoare (în sens axiologic), fiind întotdeauna şi un proces care angajează subiectivitatea celor implicaţi în efectuarea ei (Voiculescu, Aldea, 2005). Deci, aprecierea are o funcție dublă: retrospectivă și prospectivă. Pe de o parte, ea valorifică rezultatele obținute, analizând nivelul atins de student în raport cu obiectivele de învățare; pe de altă parte, devine un instrument de orientare și motivare, oferind repere pentru dezvoltarea ulterioară. Astfel, aprecierea nu se reduce la sancționarea sau recompensarea performanței, ci capătă un rol formativ, susținând autoreglarea, reflecția critică și progresul personal al celui evaluat.

În acest context, cercetătorii contemporani subliniază faptul că aprecierea relevă abilitatea de a vedea potenţialul pozitiv şi a acţiona obiectiv pentru a transforma potențialul în rezultate (Botezatu, Bîrnaz, 2020; Botezatu, 2023). Astfel, procesul de apreciere devine nu doar o judecată retrospectivă, ci și un demers prospectiv, menit să susțină dezvoltarea continuă și autoreglarea învățării. Aprecierea devine o expresie a inteligenței apreciative, prin care cadrul didactic reușește să vadă dincolo de rezultatele imediate - să recunoască resursele, intențiile și potențialul latent al studentului, ghidându-l spre ceea ce poate deveni.

Decizia constituie ultima etapă a procesului evaluativ, prin care aprecierea dobândită anterior se concretizează într-o formă explicită de exprimare a valorii educaționale. Aceasta poate lua forma unei *note*, *caracterizări*, *hotărâri* sau *recomandări*, reprezentând nu doar o sinteză a rezultatelor obținute, ci și o proiecție a evoluției posibile a celui evaluat.

> ***Inteligenţa apreciativă*** *presupune o redefinire conştientă sau inconştientă a cadrului, identificarea elementelor pozitive prin selecţie şi judecare a valorii, şi sesizarea modului de evoluţie a viitorului pornind de la prezent.* (Tatchenkery, Metzker, 2009).

Decizia are, prin urmare, o dublă funcție: pe de o parte, confirmă nivelul atins în prezent, iar pe de altă parte, are o valoare de prognoză pedagogică și/sau profesională, oferind repere pentru direcționarea învățării și dezvoltării ulterioare.

Decizia determină capacitatea cadrului didactic de a alege o alternativă din mai multe posibile în funcţie de valoarea sau utilitatea lor în influenţarea comportamentului studentului în procesul de învățare și evaluare (Botezatu, 2024, p.61).

Decizia reprezintă, astfel, o judecată evaluativă finală, de o complexitate ridicată, care implică nu doar competență profesională, ci și responsabilitate psihologică

și socială. Ea presupune adoptarea unei perspective echilibrate, bazate pe criterii pedagogice clare și riguroase (Stoica, 2013):

- valorificarea completă a particularităților obiectului evaluat – fie că este vorba despre mediul sociocultural al instituției, specificul facultății sau individualitatea fiecărui student. Aceste caracteristici trebuie interpretate atât la nivel general, cât și particular ori individual, pentru a asigura o evaluare contextualizată și echitabilă.
- îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional, atât în dimensiunea sa generală, cât și în cea specifică activităților didactice și formative. Decizia devine, astfel, un instrument de optimizare pedagogică.
- transformarea diagnozei în prognoză, prin atribuirea unei funcții de anticipare pozitivă asupra evoluției instituției, a facultății sau a fiecărui student. Această dimensiune prospectivă permite verificarea periodică a progresului, într-un cadru managerial coerent și orientat spre performanță.
- asigurarea unei comunicări pedagogice eficiente a deciziei, formulată în termeni constructivi și metodologici, astfel încât aceasta să devină o sursă de îndrumare și autoformare pentru persoana evaluată. În acest sens, decizia are un caracter deschis, orientat spre (auto)perfecționare și dezvoltare continuă.

În funcție de rezultatele obținute în urma procesului de evaluare, pot fi adoptate diverse tipuri de decizii (Clipa, 2008), precum:

- decizii de planificare, care vizează formularea și stabilirea obiectivelor;
- decizii de structurare, referitoare la organizarea și definirea procedurilor de lucru;
- decizii de revizuire, orientate spre analiza critică a celor realizate și identificarea aspectelor ce pot fi îmbunătățite;
- decizii de aplicare, destinate implementării concluziilor evaluative de către practicieni și factorii de decizie din domeniul educațional.

Astfel, decizia poate viza studenții, prin oferirea de feedback constructiv, recomandări personalizate și stabilirea măsurilor de sprijin pentru progres; cadrele didactice, prin ajustarea strategiilor de predare și evaluare în funcție de rezultatele obținute; nivelul instituțional, prin adaptarea planurilor de învățământ, revizuirea obiectivelor sau reorganizarea resurselor. Decizia în evaluare devine o componentă esențială a managementului educațional universitar, întrucât transformă informațiile furnizate de evaluare în instrumente de decizie, planificare și îmbunătățire continuă. Ea reflectă capacitatea sistemului universitar de a învăța din propriile rezultate și de a se autoregla, consolidând cultura calității și responsabilității academice.

În concluzie, evaluarea nu poate fi redusă la una singură dintre aceste operații, ci presupune un proces unitar, în care măsurarea furnizează date obiective, aprecierea le interpretează și valorifică, iar decizia le transformă în direcții de acțiune și dezvoltare. Astfel, măsurarea oferă suportul obiectiv al evaluării, furnizând date cantita-

tive privind performanțele înregistrate; aprecierea conferă acestor date semnificație axiologică, transformându-le în judecăți de valoare; iar decizia asigură integrarea rezultatelor și formularea unor direcții de acțiune cu valoare formativă și prognostică. În absența uneia dintre aceste componente, evaluarea își pierde consistența epistemologică și eficiența educațională.

Pornind de la aceste considerații, perspectiva asupra evaluării se extinde dincolo de aspectul operațional, incluzând și aspectele calitative care reflectă valoarea procesului educațional.

În acest context, I. Radu (2007) extinde înțelegerea procesului evaluativ, propunând raportarea acestuia la trei concepte fundamentale: *eficacitatea, eficiența* și *progresul*, concepte care funcționează ca indicatori calitativi ai evaluării educaționale.

Eficacitatea desemnează gradul de concordanță dintre rezultatele obținute și finalitățile stabilite. O activitate educațională este eficace atunci când finalitățile sale sunt atinse integral sau depășite, ceea ce indică un nivel înalt de performanță pedagogică. Prin urmare, eficacitatea reflectă valoarea intrinsecă a procesului de învățare, evaluată prin prisma obiectivelor de formare asumate.

Eficiența exprimă raportul dintre efectele produse și resursele utilizate (umane, materiale, temporale, organizaționale). Ea oferă o perspectivă managerială asupra actului didactic, vizând optimizarea raportului cost-beneficiu și obținerea unor rezultate calitative cu resurse rezonabile. O activitate poate fi eficientă fără a fi pe deplin eficace, însă lipsa eficienței reduce sustenabilitatea și calitatea procesului educativ.

Progresul se referă la evoluția în timp a performanțelor, analizată prin raportarea rezultatelor actuale la cele anterioare. Acest concept pune accent pe dimensiunea formativă și dinamică a evaluării, orientând atenția asupra dezvoltării individuale și a potențialului de învățare continuă. Evaluarea progresului înlocuiește perspectiva statică a comparației între persoane cu una evolutivă și personalizată, centrată pe creșterea fiecărui student în parte.

În concluzie, evaluarea reprezintă un proces integrat în care măsurarea, aprecierea și decizia se condiționează reciproc. Calitatea actului evaluativ este determinată de raportarea la eficacitate, eficiență și progres, concepte care transformă evaluarea într-un mecanism de formare și dezvoltare.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE



EXPLOREAZĂ ȘI PREZINTĂ!

1. Definește termenul *evaluare* conform algoritmului de analiză conceptuală, evidențiind natura, esența și funcțiile sale esențiale.

Ce este?	Care este esența?	Ce funcții realizează?

2. Elaborează o hartă conceptuală care include principalele funcții ale evaluării și relațiile dintre acestea în procesul educațional universitar.



IMPLICĂ-TE ȘI ACȚIONEAZĂ!

1. Oferă un exemplu concret de situație de evaluare (de exemplu: evaluarea unui proiect, a unei prezentări, a unui examen sau a unei activități de seminar) și analizează interdependența dintre cele trei operații ale evaluării: măsurare, apreciere și decizie.
2. Scrie argumente *pro* privind rolul operațiilor evaluării în asigurarea calității procesului didactic.



REFLECTEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ!

1. Evaluează critic afirmația: „O evaluare corectă nu este doar o măsurare obiectivă, ci o decizie responsabilă.”
2. Reflectează și exprimă atitudinea ta față de procesul de evaluare. Ce funcții ale evaluării valorizezi cel mai mult?

II. TIPURI ALE EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

Unități de conținut:
2.1. Generalități privind tipologia evaluării didactice.
2.2. Evaluarea inițială - dimensiune diagnostică a procesului educațional.
2.3. Evaluarea formativă în învățământul universitar.
2.4. Feedbackul - componentă esențială a evaluării formative.
2.5. Autoevaluarea și evaluarea reciprocă în cadrul evaluării formative.
2.6. Repere metodologice referitoare la elaborarea sarcinilor didactice.
2.7. Evaluarea sumativă. Considerații teoretice privind elaborarea testelor sumative.

Finalități
Formabilul va fi capabil:
- să identifice particularitățile tipurilor de evaluare;
- să estimeze rolul evaluării inițiale în procesul didactic universitar;
- să argumenteze valoarea evaluării formative în optimizarea procesului educațional;
- să descrie funcțiile feedbackului în procesul de evaluare formativă;
- să analizeze caracteristicile autoevaluării și evaluaării reciproce în contextul evaluării formative;
- să justifice necesitatea aplicării sarcinilor didactice pe nivele;
- să elaboreze sarcini didactice formulate în context taxonomic;
- să aplice reperele metodologice pentru proiectarea și elaborarea testelor sumative.

Cuvinte-cheie: *evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare continuă, evaluare sumativă, autoevaluare, evaluare reciprocă, sarcini didactice, test sumativ, itemi, feedback evaluativ.*

2.1. Generalități privind tipologia evaluării didactice

Tipologia evaluării educaționale evidențiază varietatea perspectivelor din care poate fi analizat acest proces complex. În tabelul 4 sunt sintetizate tipurile de evaluare conform principalelor criterii de clasificare a evaluării, în baza analizei realizate de către C. Cucoș (2008), în raport cu literatura de specialitate.

Tabelul 2.1. Tipologia evaluării didactice

Criteriul de clasificare	Tipurile de evaluare	Caracteristici esențiale
1. După situația de învățare	• Evaluarea naturală • Evaluarea specifică	*Evaluarea naturală* se bazează pe observarea activității elevilor/studenților, în contexte obișnuite de predare-învățare. *Evaluarea specifică* se realizează în condiții special create, implicând elaborarea și aplicarea unor probe de evaluare.

2. După funcția dominantă	• Evaluarea constatativă • Evaluarea predictivă	*Evaluarea constatativă* oferă o diagnoză descriptivă, localizând lacunele și erorile în cunoștințe și abilități. *Evaluarea predictivă* urmărește prognozarea gradului în care elevii/studenții vor putea răspunde unui program viitor de instruire.
3. După momentul integrării în procesul didactic	• Evaluarea inițială • Evaluarea formativă • Evaluarea sumativă	*Evaluarea inițială* - aplicată la începutul demersului didactic pentru a determina nivelul de pregătire. *Evaluarea formativă* - însoțește întregul proces educativ, asigurând reglarea învățării prin verificări sistematice. *Evaluarea sumativă* - realizată la finalul unei secvențe de instruire (unitate, modul, semestru, ciclu).
4. După statutul subiectului în procesul evaluativ	• Evaluarea internă • Evaluarea externă	*Evaluarea internă* - efectuată de profesorul sau instituția care a organizat procesul de învățare. *Evaluarea externă* - realizată de o altă persoană sau instituție decât cea implicată în predare.
5. După referentul evaluării	• Evaluarea procesului de învățare • Evaluarea sistemului de instruire • Evaluarea performanțelor • Evaluarea achizițiilor în afara lecțiilor	*Evaluarea procesului de învățare* – se evaluează atât achiziţiile, cât și procesul în sine. *Evaluarea sistemului de instruire* - accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară educația. *Evaluarea performanţelor* - acestea se materializează în cunoștinţe, atitudini, valori, conduite. *Evaluarea achiziţiilor* realizate în afara instituției de învățământ.
6. După rigurozitatea exprimării rezultatelor	• Evaluarea cantitativă • Evaluarea calitativă	*Cantitativă* - rezultatele sunt exprimate numeric, exact. *Calitativă* - rezultatele se exprimă în termeni descriptivi sau valorici (opinii, aprecieri).
7. După referentul de raportare	• Evaluarea normativă • Evaluarea criterială	*Normativă* - compară performanța individului cu cea a grupului de referință. *Criterială* - evaluează în raport cu un criteriu prestabilit, derivat din obiectivele educaționale.

În mod clasic, în procesul de învățământ se disting trei tipuri principale de evaluare: evaluarea inițială (sau diagnostică), evaluarea continuă (sau formativă) și

evaluarea finală (sau sumativă). Această clasificare, consacrată în teoria și practica educațională, reflectă dimensiunea temporală a evaluării și modul în care aceasta se articulează cu etapele procesului didactic. În Codul educației (art.99) este stipulat că rezultatele academice ale studenților în învățământul superior se realizează: – pe parcursul semestrului; – la sfârșitul semestrului; – la finalizarea programului de studii în cadrul fiecărui ciclu de învățământ superior. De asemenea, conform *Planului cadru pentru studii superioare de licență, master și integrate* (2025) „activitatea de studii/de cercetare a studentului, inclusiv activitatea individuală, rezultatele învățării sunt verificate și apreciate pe parcursul semestrelor prin evaluări curente, periodice, precum și în timpul sesiunilor de examinare prin evaluări semestriale și finale (de licență/master)."

Această diversitate a tipurilor de evaluare evidențiază caracterul complex și adaptabil al procesului evaluativ, care se structurează diferit în funcție de obiective și contexte. În învățământul universitar, aceste tipuri de evaluare se regăsesc într-o manieră integrată, fiind aplicate atât la nivelul activităților de curs și seminar/laborator, cât și în cadrul studiului individual și al activității independente a studentului.

Un specific aparte al evaluării în context universitar îl reprezintă **activitatea independentă a studentului**, componentă esențială a formării profesionale. Evaluarea activității independente are rolul de a monitoriza progresul personal, de a dezvolta autonomia în învățare și de a încuraja reflecția critică asupra propriilor performanțe. Dintre tipurile de evaluare, evaluarea formativă constituie un cadru eficient de reglare permanentă a activității de învățare, inclusiv a celei independente. Ea are un caracter continuu și interactiv, oferind studentului feedback constant asupra performanțelor sale și permițând cadrului didactic să adapteze strategiile de predare în funcție de nevoile și ritmul fiecărui student. Activitatea independentă a studentului necesită o evaluare realizată atât pe parcursul derulării acesteia, cât și la finalul ei. În etapa finală, cadrul didactic poate implica studentul în procesul de autoevaluare sau în evaluarea colegială, încurajând reflecția critică și responsabilitatea față de propria învățare.

În cadrul evaluării, profesorul are rolul de a identifica acțiunile eficiente, de a formula decizii privind comportamentele care merită consolidate și de a semnala aspectele ce necesită îmbunătățiri în activitățile independente viitoare.

Evaluarea activității independente a studentului include două dimensiuni esențiale:

a) Evaluarea procesului, care vizează modul de desfășurare a activității, analiza factorilor ce au determinat succesul sau dificultățile întâmpinate și identificarea măsurilor de optimizare a studiului individual;
b) Evaluarea produsului, realizată în raport cu criteriile de evalure stabilite anterior, urmărind calitatea rezultatelor și achizițiilor dobândite în cadrul activității independente.

2.2. Evaluarea inițială - dimensiune diagnostică a procesului educațional

Evaluarea inițială se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învăţământ, an de învățământ, semestru, începutul unui capitol și chiar a unei lecţii). Ea este impusă de necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoașterea pregătirii anterioare a formabililor, a nevoilor de învăţare, precum și de crearea premiselor necesare pentru asimilarea noilor conţinuturi (Cucoș, 2008). Acest tip de evaluare are scopul de a oferi informații despre situația la începutul predării-învățării, despre nivelul de pregătire al studenților la începutul studiilor la facultate, despre condițiile în care aceștia se pot integra în programul de studii.

Evaluarea inițială/prognostică se realizează cu scopul de a constata nivelul de pregătire al studenților, și anume: ce cunoștințe are studentul? Pe ce competențe putem conta? Ce lacune prezintă? Ce deprinderi improprii e necesar să combatem? Care sunt punctele forte și punctele slabe ale studentului într-un anumit domeniu? etc. (Bîrnaz, Botezatu, 2019b, p.42).

Evaluarea inițială are o importanță strategică în mediul universitar, întrucât oferă baza pentru planificarea eficientă a procesului de învățare și predare. Evaluarea inițială permite cadrului didactic să obțină o imagine realistă asupra nivelului de pregătire, a competențelor anterioare și a nevoilor de formare ale studenților. Pe baza acestor informații, profesorul poate adapta conținuturile și metodele didactice la particularitățile grupului, asigurând echilibrul dintre cerințele curriculare și ritmul individual al învățării.

În acest tip de evaluare, se utilizează, de regulă, chestionarea orală sau scrisă. În cazul chestionării scrise instrumentul de bază este chestionarul (Bîrnaz, Botezatu, 2019b, p.42).

În contextul pedagogiei postmoderne, se recurge la aprecierea aspectului calitativ; în acest caz, evaluarea inițială se poate realiza prin modalități complementare, care implică reflecție asupra problemelor, fenomenelor, proceselor studiate, de exemplu, prin aplicarea metodelor ce presupun participare interactivă: brainwriting, brainstorming, analiza SWOT, completarea enunțurilor etc. (Șevciuc, 2013, p.121).

De asemenea, evaluarea inițială contribuie la:

- identificarea decalajelor și a punctelor forte în pregătirea studenților;
- personalizarea demersului educațional, prin diferențiere și adaptare pedagogică;
- crearea motivației pentru învățare, prin conștientizarea nivelului de pornire și a obiectivelor de progres;
- stabilirea unui climat de încredere și colaborare între profesor și studenți, încă din primele etape ale procesului formativ.

Evaluarea inițială constituie o condiţie hotărâtoare pentru proiectarea activităţii didactice, realizabilă în funcţie de nivelul de pregătire al studenţilor, care constituie

linia de start necesară pentru „intrarea în sistem” în condiţii optime, premisă pentru starea viitoare a „sistemului” şi pentru asigurarea calităţii „produsului” la „ieşirea din sistem” (Cadrul de referință al curriculumului universitar, 2015).

La nivel conceptual, evaluarea inițială se fundamentează pe două funcții complementare:

a) Funcția diagnostică - vizează identificarea gradului în care studenții stăpânesc cunoștințele, deprinderile și competențele de bază necesare pentru a aborda cu succes un nou conținut. Ea oferă informații asupra calității învățării anterioare și permite profesorului să confirme, să perfecționeze sau să remedieze eventualele lacune prin activități de consolidare sau recuperare.
b) Funcția prognostică (predictivă) - derivă din analiza diagnostică și vizează anticiparea rezultatelor posibile ale procesului de instruire. Aceasta se concretizează prin stabilirea finalităților, alegerea metodelor și strategiilor de predare-învățare adecvate ritmului, stilului și potențialului cognitiv al studenților, precum și prin asigurarea condițiilor psihopedagogice necesare progresului.

Pentru student, evaluarea inițială are o funcție de autocunoaștere. Ea îl ajută să își identifice punctele forte și lacunele, să înțeleagă de unde pornește și ce competențe trebuie să dezvolte pentru a progresa. Această etapă favorizează implicarea activă și conștientizarea propriului parcurs de învățare.

Pentru profesor, evaluarea inițială este un instrument de orientare și reglare a procesului de instruire. Pe baza rezultatelor, cadrul didactic poate diferenția activitățile de predare, adaptând ritmul, conținuturile și metodele la particularitățile studenților. Astfel, evaluarea devine un suport pentru planificarea personalizată a învățării și prevenirea dificultăților ulterioare.

Pentru instituția de învățământ, evaluarea inițială oferă informații relevante despre profilul și potențialul studenților, permițând o selecție adecvată a strategiilor educaționale și o adaptare a ofertei curriculare. Prin această etapă, instituția își aliniază așteptările la realitatea formativă, consolidând calitatea și eficiența procesului educațional.

2.3. Evaluarea formativă în învățământul universitar

Evaluarea continuă sau formativă se aplică pe tot parcursul desfăşurării procesului de învăţământ.

În viziunea lui G. Scallon (2000), aceasta reprezintă o evaluare continuă, menită să asigure progresul fiecărui student și să permită ajustarea situațiilor de învățare în funcție de nevoi. C. Gipps (2002) accentuează faptul că evaluarea formativă se desfășoară simultan cu predarea, oferind feedback relevant pentru îmbunătățirea actului didactic.

Contribuțiile lui P. Black și D. Wiliam (2009) sunt deosebit de valoroase, aceștia definind evaluarea formativă drept un ansamblu de acțiuni integrate ale profesorului și ale studenților, care au ca scop ajustarea continuă a predării și a învățării. De asemenea, W. J. Popham (2008) arată că o evaluare devine cu adevărat formativă doar atunci când datele obținute sunt utilizate activ pentru a modifica strategiile de predare și de învățare.

Prin urmare, evaluarea formativă poate fi înțeleasă ca un proces reflexiv, interactiv și adaptativ, care contribuie la autocunoașterea studenților, autoreglarea învățării și dezvoltarea competențelor profesionale.

Conform opiniei lui V. Cabac (2006, p. 49), evaluarea formativă este un proces realizat în câteva etape:

1. culegerea informaţiei care se referă la progresul şi dificultăţile/obstacolele de învăţare;
2. interpretarea informaţiei din perspectiva criteriilor de diagnosticare a factorilor care se referă la originea dificultăţilor de învăţare observate în procesul didactic;
3. adaptarea activităţilor de instruire sau de învăţare (în dependenţă de situaţia identificată).

Astfel, V. Cabac dezvăluie o abordare sistemică a evaluării formative, fiind un proces sistematic și flexibil care pune în centru progresul și nevoile studentului. Aceasta presupune o culegere riguroasă de informații referitoare la progresul și dificultățile de învățare ale studentului, urmată de o interpretare a datelor astfel încât să se poată identifica factorii care stau la baza eventualelor dificultăți de învățare. În final, pe baza acestei interpretări, se realizează adaptări necesare în procesul de instruire sau de învățare, asigurându-se astfel că adaptările răspund cât mai bine nevoilor individuale ale studentului.

Pe parcursul anilor, cercetătorii au definit evaluarea formativă, abordând diferite aspecte și dimensiuni ale acesteia, de la rolul său în furnizarea feedbackului și adaptarea învățării, la importanța sa în stimularea autoreglării și responsabilizarea studenților în propria formare.

La etapa actuală, evaluarea formativă include caracteristici distinctive în învățământul superior, dintre care se evidenţiază:

- schimbarea statutului erorii în sursă a învăţării;
- renunţarea la modele rigide de evaluare în favoarea modelelor dinamice şi flexibile;
- identificarea şi soluţionarea problemelor învăţării la etapa iniţială;
- optimizarea procesului didactic şi direcţionarea pe calitatea învăţării;
- democratizarea şi umanizarea procesului de învăţământ, plasarea accentului pe respectarea valorilor democratice (Bîrnaz, Botezatu, 2019a).

Evaluarea formativă, prin caracteristicile sale, promovează adaptabilitatea, reflexivitatea și o abordare centrată pe student. Aceasta constituie un deziderat esențial

pentru dezvoltarea autonomiei în învățare și pentru realizarea unui proces didactic adaptat nevoilor și potențialului individual al fiecărui student. Justificarea caracterului de deziderat al evaluării formative în învățământul universitar se fundamentează pe multiple argumente: aceasta permite identificarea punctelor forte și a aspectelor ce necesită ameliorare în activitatea studenților, favorizează implicarea activă a acestora în procesul de reflecție asupra propriului parcurs de învățare și susține orientarea conștientă a demersului educațional în direcția progresului personal. Totodată, evaluarea formativă contribuie la dezvoltarea autonomiei și a responsabilității pentru propria învățare, precum și la optimizarea procesului didactic.

Evaluarea formativă, prin abordarea sa complexă și diversă, reprezintă o latură importantă al procesului educațional, având în vedere că monitorizează progresul și dezvoltarea competențelor studenților, ameliorând continuu procesul de învățare și facilitând astfel un mediu de învățare eficient și dinamic.

Evaluarea formativă asigură corectarea erorilor imediat după identificarea lor, fără a judeca sau a ierarhiza studentul; furnizează informaţia privind atingerea obiectivelor urmărite oferind posibilitatea continuării demersului de formare spre obiective mai complexe (Bloom, 1971). Astfel, scopul evaluării formative este să furnizeze actanților educaționali „un feedback despre gradul de stăpânire a materiei şi despre dificultăţile întâmpinate. Valoarea evaluării formative este dată de utilitatea ei în corectarea continuă a procesului de învăţământ. Informaţia căpătată prin evaluarea formativă mărturiseşte despre atingerea (sau neatingerea) obiectivelor propuse, permiţând intervenţia fie în metodologia pedagogică, fie asupra obiectivelor educaţionale. Acest control poate conduce la reluarea explicaţiei, la modificarea unor elemente ale demersului didactic" (Guțu, Vicol, 2014, p. 450).

Astfel, L. Allal (1979) oferă o înțelegere extensivă a evaluării formative, concepând-o ca un proces de reglare a predării - învățării. Cercetătoarea distinge câteva etape esențiale ale evaluării formative: colectarea informaţiei privind progresul şi dificultăţile de formare; interpretarea informaţiilor în baza referinţei criteriale, diagnosticarea factorilor (dacă e posibil) care stau la originea dificultăţilor identificate; adaptarea activităţilor de predare - învăţare în funcţie de interpretarea informaţiilor obţinute. În acest sens, L. Allal identifică trei tipuri distincte de reglări care se pot realiza la nivelul evaluării formative:

- *Reglarea interactivă* se realizează prin implicarea activă a studenților în propriul proces de învățare prin autoevaluare și autoreflecție. Feedbackul continuu furnizat de către profesor joacă un rol esențial în acest proces, ajutându-i pe studenți să-și identifice punctele tari și aspectele de îmbunătățire;
- *Reglarea retroactivă* se realizează după etapa de predare și presupune remedierea imediată a erorilor și dificultăților detectate în timpul procesului de predare și învățare. În acest caz, feedbackul este furnizat pentru a ajuta studenții să depășească aceste obstacole, facilitându-le înțelegerea și consolidarea învățării.

- *Reglarea proactivă* vizează anticiparea nevoilor de învățare ale studenților și adaptarea procesului didactic în consecință. Profesorul proiectează și realizează activități de predare și învățare în mod diferit, în funcție de nevoile și abilitățile individuale ale studenților.

În această ordine de idei, sunt trei forme de reglare a procesului de predare-învățare asociate cu tipurile de evaluare formativă:

1. Evaluarea formativă interactivă – se realizează în timpul desfășurării procesului de învățare și se referă la evaluarea imediată a performanței. Implică observații directe, discuții bazate pe întrebări și răspunsuri, activități interactive pentru a monitoriza progresul studenților și pentru a oferi feedback imediat. Astfel, reglarea interactivă permite ajustarea metodologiei de predare și învățare la moment oportun, pe măsură ce se desfășoară procesul de învățare. „Pe parcursul perioadei consacrate unei unităţi de formare, procedurile de evaluare formativă sunt integrate în activităţile de predare-învăţare. În acest caz, orice interacţiune a subiectului în formare cu formatorul constituie posibilităţi de evaluare (sau autoevaluare)" (Platon, 2005, p. 35).
2. Evaluarea formativă retroactivă – se realizează după finalizarea unei activități de învățare și se concentrează pe analiza performanțelor și pe oferirea feedbackului pentru a îmbunătăți rezultatele obținute. În acest fel, reglarea retroactivă are ca scop revizuirea și ajustarea instrucțiunilor după finalizarea activităților de învățare. „Într-o abordare de acest tip, perioada de timp consacrată unei unităţi de formare este divizată în mai multe tranşe succesive: predare - învăţare, evaluare, adaptarea predării - învăţării (corecţie), eventuala reevaluare, o nouă adaptare" (Platon, 2005, p. 35).
3. Evaluarea formativă proactivă – este orientată spre planificarea activităților de învățare. Se bazează pe analiza performanțelor anterioare pentru a dezvolta și adapta metodele conform performanțelor. În acest caz, reglarea proactivă previne problemele și dificultățile înainte de a începe activitățile de predare-învățare.

Cercetătoarele L. Allal și L. M. Lopez, în urma unei metaanalize, au dezvoltat un model extins al evaluării formative. În construcția acestui model, autoarele s-au bazat pe modelul clasic al evaluării formative, propus inițial de B. Bloom. Astfel, se face distincția dintre modelul clasic și modelul extins al evaluării formative (Tabelul 2.2).

Tabelul 2.2. Modelul clasic şi modelul extins al evaluării formative (adaptat după Allal, Lopez, 2005)

	Modelul clasic	Modelul extins
Momentul desfășurării	după fiecare unitate de învăţare	în toate situaţiile de învăţare
Tehnici	tehnici tradiționale de evaluare formativă	tehnici tradiționale și alternative de evaluare formativă

Formula	feedback + corecţie = remediere	feedback + adaptarea instruirii = reglare
Management	managementul evaluării formative se realizează de către profesor	implicarea activă a studentului în procesul de evaluare formativă
Obiective	realizarea obiectivelor instrucţionale de către toţi studenţii	diferenţierea instruirii şi, posibil, extinderea obiectivelor
Beneficii	remedierea aduce beneficii studenţilor care au fost evaluaţi	reglarea binivelară: pentru studenţii evaluați și pentru viitorii studenţi

Modelul clasic de evaluare formativă este structurat pe baza unui proces de corecție și oferire de feedback după fiecare unitate de învățare, utilizând tehnici standard de testare. Acest model este, în principal, gestionat de către profesor și se concentrează pe atingerea obiectivelor instrucționale de către toți studenții. Beneficiile acestui model sunt evidențiate prin remedierea dificultăților întâmpinate de studenții evaluați, conducând astfel la o înțelegere mai bună a materialului învățat. Pe de altă parte, modelul extins de evaluare formativă este un proces continuu care implică adaptarea instruirii în funcție de rezultatele evaluării și încurajează implicarea activă a studentului în procesul de evaluare. Acest model nu se limitează la utilizarea testelor formative, ci implică utilizarea unei varietăți de tehnici de colectare a datelor pentru a obține o imagine completă a performanțelor studenților. Obiectivele acestui model sunt mai flexibile, permițând diferențierea instruirii și, eventual, extinderea obiectivelor. Beneficiile sunt duble, pentru că se realizează reglarea nu numai pentru studenții evaluați, ci și pentru viitorii studenți, conducând la o îmbunătățire continuă a instruirii.

În aceeași ordine de idei, G. J. Cizek oferă o perspectivă multidimensională a evaluării prin prezentarea caracteristicilor-cheie care reflectă ambele modele de evaluare formativă:

1. cere studenţilor să ia responsabilitatea pentru propria învăţare;
2. comunică obiective clare şi specifice de învăţare;
3. se concentrează pe obiective care reprezintă rezultate educaţionale valoroase cu aplicabilitate dincolo de contextul învăţării;
4. identifică competenţele studenţilor la o etapă de învățare şi paşii necesari pentru a ajunge la obiectivele prestabilite;
5. necesită elaborarea unor planuri/proiecte pentru atingerea obiectivelor dorite;
6. motivează studenţii pentru automonitorizarea progresului spre obiectivele de învăţare;
7. oferă criterii sau grile specifice care vor fi utilizate pentru a evalua activitatea studenţilor;

8. prevede frecvente momente de evaluare, inclusiv evaluarea reciprocă şi autoevaluarea;
9. include feedback, care este non-evaluativ, specific, oportun, în legătură cu obiectivele de învăţare, prevede oportunităţi pentru studenţi să revadă şi să îmbunătăţească învățarea lor, şi să aprofundeze înţelegerea;
10. promovează metacogniţia şi reflecţia studenţilor faţă de rezultatele învățării (Cizek, 2010, p. 8).

G. J. Cizek subliniază responsabilitatea studenților pentru propria învățare, comunicarea obiectivelor clare de învățare, identificarea competențelor actuale ale studenților și a pașilor necesari pentru atingerea obiectivelor, planificarea pentru atingerea obiectivelor dorite și promovarea metacogniției și a reflecției studenților asupra propriei învățări. Acestea sunt caracteristici ale modelului clasic de evaluare formativă, care implică evaluarea performanței curente a studenților și utilizarea acestei evaluări pentru a ghida învățarea ulterioară. În același timp, caracteristicile, cum ar fi evaluarea reciprocă și autoevaluarea, feedbackul specific și oportun, care oferă oportunități pentru studenți de a revizui și îmbunătăți produsele învățării lor, se referă la abordarea extinsă a evaluării formative. Prin urmare, caracteristicile evaluării formative propuse de G. J. Cizek îmbină ambele modele, reflectând astfel complexitatea procesului de evaluare formativă.

Perspectiva lui G. J. Cizek asupra evaluării formative distinge un proces holistic și complex care implică angajament activ și responsabilitate din partea studenților, focalizare pe rezultate valoroase de învățare și un plan de acțiune pentru atingerea acestora. Evaluarea formativă nu se rezumă doar la măsurarea cunoștințelor, ci este un proces continuu care include automonitorizare, autoevaluare și feedback, care susține și stimulează învățarea autonomă. În plus, aceasta încurajează dezvoltarea metacogniției, oferind posibilitatea studenților să-și evalueze și să-și îmbunătățească propria învățare.

Evaluarea formativă, prin abordarea sa complexă și diversă, reprezintă o latură importantă a procesului educațional, având în vedere că monitorizează progresul și dezvoltarea competențelor studenților, ameliorând continuu procesul de învățare și facilitând astfel un mediu de învățare eficient și dinamic.

Conform cercetărilor recente privind design-ul evaluării formative în învățământul universitar, acesta presupune proiectarea procesului educațional prin îmbinarea triadei didactice: *profesor - proces - student* cu triunghiul evaluării: *măsurare - apreciere - decizie* prin prisma *feedbackului formativ* (Botezatu, 2024).

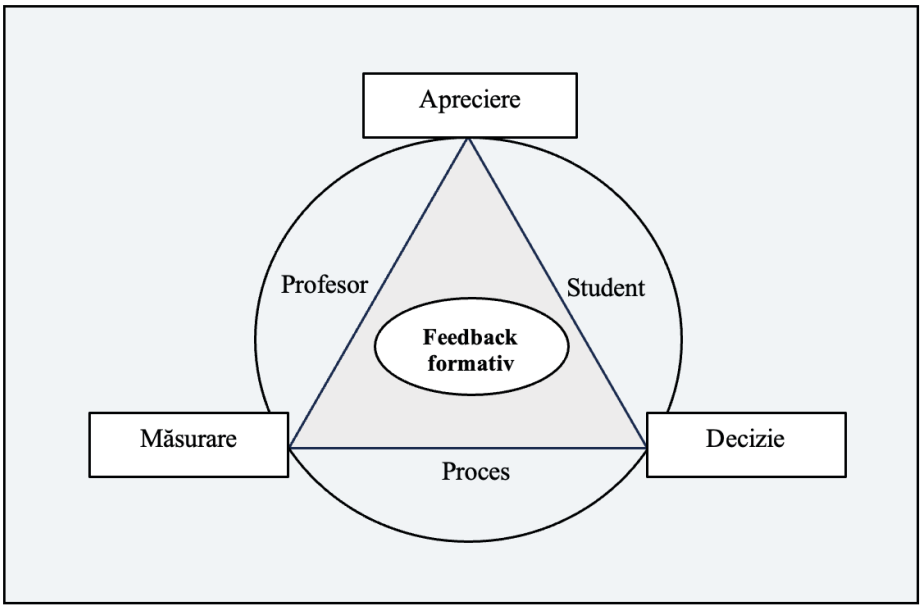


Figura 2.1. Designul evaluării formative în învățământul universitar (Botezatu, 2025, p.42)

În acest context, abordarea actuală a triadei didactice: *profesor - student - proces* presupune parteneriat dintre profesor și student în procesul de învățare prin prisma triunghiului evaluării: *măsurare - apreciere - decizie*.

Triada didactică reprezintă baza oricărui proces educativ și subliniază interdependența dintre *profesor* și *student* în contextul procesului de instruire.

Profesorul are rolul de mediator al cunoștințelor, ghidând studentul prin conținut și stimulând învățarea activă. Profesorul este responsabil de administrarea evaluării formative, alegând metodele și instrumentele cele mai adecvate pentru a evalua învățarea și progresul studentului. În contextul evaluării formative, profesorul oferă feedback constant, ajutând studentul să identifice punctele slabe, să înțeleagă erorile și să lucreze la îmbunătățirea lor. Bazându-se pe rezultatele evaluării, profesorul poate ajusta conținutul, metodele de predare sau ritmul, asigurându-se că nevoile de învățare ale studenților sunt satisfăcute.

Studentul este participantul activ în acest proces, având responsabilitatea de a asimila, de a reflecta și de a utiliza cunoștințele și competențele pentru dezvoltarea personală și profesională. Evaluarea formativă îi oferă oportunitatea de a se autoevalua, de a reflecta asupra propriei învățări și de a se adapta în funcție de feedbackul primit. Aceasta sporește autonomia și responsabilitatea studentului și îi stimulează motivația, având o viziune clară asupra progresului său.

Procesul evaluării formative include activități constituite din sarcini și metode (observația, interviul, discuția, metoda proiectului), instrumente (fișe de observație, grile de evaluare, chestionare) care evidențiază progresul și dezvoltarea competențelor studenților pe parcursul procesului de învățare.

Integrarea feedbackului în procesul de evaluare formativă este esențială pentru consolidarea relației dintre profesor și student și pentru eficientizarea învățării. Prin feedback, profesorul poate oferi indicații clare privind modalitățile de evaluare, îndrumări specifice, sugestii constructive și sprijin motivațional, toate orientate spre îmbunătățirea continuă a învățării. Prin angajamentul reciproc în acest proces dinamic asigurat de feedback, triada didactică se manifestă ca un sistem interactiv și adaptiv, esențial în eficientizarea procesului de instruire.

Profesorul evaluează progresul studentului, oferă feedback constructiv și apreciază evoluția acestuia. Procesul este dinamic, adaptându-se în funcție de feedbackul primit de la studenți și de măsurările efectuate. Studentul, în rolul său activ, se angajează în autoevaluarea și reflecția asupra achizițiilor sale. În opinia lui D. J. Nicol şi D. Macfarlane-Dick (2006) în învățământul superior evaluarea formativă este importantă pentru autoreglarea învățării și stimularea motivaţiei studenților. Aceste perspective convergente subliniază rolul evaluării formative atât în procesul de îmbunătățire a învățării, cât și în autoreglarea învățării și stimularea motivației.

Triunghiul evaluării reflectă o abordare complexă, triaspectuală a procesului de evaluare formativă: măsurarea, aprecierea și decizia prin prisma feedbackului formativ.

Măsurarea, aprecierea și decizia în cadrul procesului de evaluare formativă sunt interconectate într-o relație sinergică, în care măsurarea oferă datele obiective necesare pentru o apreciere adecvată a performanței studenților; în cadrul aprecierii, datele privind rezultatele studenților sunt transformate în judecăți de valoare, acestea fiind utile pentru luarea unor decizii în procesul de instruire. Feedbackul intervine în fiecare etapă a evaluării, asigurând unitatea procesului, dar și amplificând eficacitatea fiecărei etape și a procesului de evaluare formativă în ansamblu. Prin intermediul feedbackului, evaluarea formativă devine un proces dinamic, centrat pe student, care susține învățarea autentică și dezvoltarea continuă a studenților.

Atât în Ciclul I – Licență, cât și în Ciclul II – Masterat, evaluarea formativă se realizează în cadrul seminarelor, laboratoarelor și a activităților specifice studiului/lucrului individual al studenților. La Ciclul III – Doctorat, evaluarea formativă se realizează prin susținerea referatelor științifice, studiu de caz etc.

2.4. Feedbackul - componentă esențială a evaluării formative

Feedbackul este o componentă esențială în procesul de evaluare formativă. Astfel, fiind integrat în etapele de măsurare, apreciere și decizie, feedbackul este constituit din câteva componente principale:

- *feed-up* - presupune stabilirea scopului instructiv clar şi motivarea studentului de a realiza acest scop;
- *feed-back* - evidențiază răspunsul și reacțiile profesorului la activitatea de învăţare a studenţilor în corespundere cu obiectivele prestabilite;

*Termenul **feedback** provine din inginerie și desemna inițial un mecanism de reglare automată a sistemelor.*

În educație, termenul a fost preluat pentru a descrie procesul de reglare a învățării, prin care informația despre performanță revine la elev/student pentru a-l sprijini să-și îmbunătățească rezultatele.

- *feed-forward* - reprezintă strategia de îmbunătăţire a feedbackului prin care sunt oferite soluţii şi indicaţii clare cu privire la modul de soluţionare a problemelor în învățare.

În tabelul 2.3. sunt prezentate caracteristicile fiecărei componente ale feedbackului formativ.

Tabelul 2.3. Componentele feedbackului în evaluarea formativă

Componența feedbackului	**Feed-up**	**Feed-back**	**Feed-forward**
Esența	Orientarea direcției procesului de evaluare.	Retroacțiune în demersul evaluativ.	Perspectivă viitoare a deciziilor în procesul de evaluare.
Scopul principal	Clarificarea obiectivelor, criteriilor și așteptărilor de performanță.	Oferirea de informații descriptive privind performanța actuală.	Ghidarea studentului spre îmbunătățirea viitoare a performanței.
Conținutul	- Explicarea obiectivelor de învățare; - Descrierea criteriilor de evaluare; - Exemple și repere de performanță; - Indicații privind posibile dificultăți.	- Evidențierea punctelor tari și a aspectelor ce necesită îmbunătățire; - Clarificarea neînțelegerilor; - Oferirea de explicații specifice legate de procesul de învățare.	- Sugestii și strategii concrete pentru progres; - Recomandări individualizate; - Fixarea de noi obiective și direcții de dezvoltare.
Funcția formativă	Oferă direcție și sens învățării.	Asigură reflecție și ajustare a învățării curente.	Autoreglarea învățării.
Etapele evaluării	Corelat cu măsurarea (stabilirea criteriilor și scopurilor).	Corelat cu aprecierea (interpretarea performanței).	Corelat cu decizia (planificarea acțiunilor viitoare).

În procesul evaluativ, fiecare etapă – măsurare, apreciere și decizie – corelează cu o componentă specifică a feedbackului, asigurând coerența și valoarea formativă

a întregului demers. La etapa de măsurare este furnizat feed-up, la etapa de apreciere – feed-back și la etapa de decizie – feed-forward.

Un feedback eficient include strategiile care reduc diferenţa dintre nivelul real şi nivelul aşteptat de performanţă. Astfel, integrarea sistematică a feedbackului în toate fazele evaluării formative depășește paradigma tradițională a evaluării ca simplă măsurare a performanței, deplasând accentul către o viziune constructivistă, care valorizează învățarea ca proces continuu și interactiv.

La etapa de măsurare, *feed-up-ul* presupune clarificarea aspectelor referitor la procedeele, tehnicile sau instrumentele utilizate pentru măsurarea achizițiilor studenților. Feedbackul oferit la această etapă asigură transparența procesului de evaluare, clarificând pentru studenți modul în care performanța lor va fi evaluată. Aceasta contribuie la crearea unui mediu de învățare echitabil, în care fiecare student înțelege criteriile de evaluare și își poate alinia eforturile în consecință.

Orice sistem cognitiv învaţă şi comunică în funcție de cât de efectiv este setat feed-up-ul. În didactica clasică, feed-up-ul presupune situația când profesorul enunță obiectivele de evaluare, iar studentul - se conformează şi le realizează. În didactica postmodernă, feed-up-ul este un proces complex care include elemente cognitive, metacognitive şi afective care implică studenţii în personalizarea scopurilor setate de către profesor. Estimativ, dacă studentului îi sunt clare obiectivele de instruire din perspectiva dezvoltării personale și profesionale, atunci este motivat să înveţe. Astfel, fiecare componentă a feedbackului are funcţia sa distinctă, iar împreună, ele creează un ecosistem de învăţare unde informaţia circulă între profesor şi student, facilitând astfel o înţelegere mai profundă şi implicare proactivă în procesul de învăţare (Botezatu, 2023a).

La etapa de măsurare profesorul și studentul sunt implicați ambii în mod activ; pe de o parte profesorul formulează clar scopul evaluării, oferă explicații referitor la modul de realizare a obiectivelor, prezintă cerințele de evaluare, iar pe de altă parte, studentul se implică în înțelegerea și personalizarea scopului, în reactualizarea cunoștințelor și identificarea tacticilor de învăţare eficientă pentru a realiza cu succes obiectivele.

Prin urmare, stabilirea obiectivelor de învățare și de evaluare reprezintă esența feed-up-ului. Profesorul acordă atenție deosebită acestei componente, asigurându-se că studenții înțeleg cum trebuie să realizeze sarcinile de evaluare. În acest sens, J. McTighe și K. O'Connor (2005) precizează asigurarea condițiilor de bază în setarea obiectivelor: claritatea – studenții înțeleg clar scopul de învățare și cunosc modul în care profesorul va evalua rezultatele lor; relevanța – studenții consideră că obiectivele de evaluare sunt semnificative și relevante pentru formarea competențelor; potențialul de succes – studenții cred că pot învăța cu succes și pot atinge obiectivele.

În etapa de apreciere *feedbackul* recunoaște eforturile și progresul studenților, stimulând motivația intrinsecă și angajamentul lor în procesul de învățare. De asemenea, feedbackul profesorului conține informația necesară pentru student în vederea atenuării dificultăților de învățare și îmbunătățirii performanței academice. În contextul didacticii postmoderne, termenul de *feedback* desemnează informațiile referitoare la diferența

existentă între nivelul actual al performanței și nivelul de referință stabilit, aceste date fiind utilizate pentru corectarea și îmbunătățirea procesului didactic. Din perspectiva epistemologiei constructiviste, feedbackul reprezintă transmiterea de informații care evidențiază modul în care au fost înțelese și interiorizate structurile cognitive formate în urma procesului de predare-învățare. Prin feedbackul oferit de către profesor, studenții obțin informații despre activitatea lor în învățare, fiind identificate diferențele dintre standardele/criteriile de evaluare propuse și calitatea rezultatelor obținute. Feedbackul oferit în baza rezultatelor măsurării este esențial pentru îmbunătățirea continuă a procesului de învățare și pentru atingerea obiectivelor de învățare.

Conform teoriei lui D. Fisher şi N. Frey (2011), feedbackul din partea profesorului este axat pe efect şi, respectiv, are scopul de a oferi un răspuns adecvat la situaţia de învăţare.

În acest sens, din perspectiva răspunsului/reacției oferit(ă) de către profesor, pot fi identificate mai multe tipuri de feedback oferite în cadrul aprecierii studenților:

- *feedback despre sarcină* – indică dacă un răspuns este corect sau greșit și poate oferi sugestii specifice pentru corectare. Studentul primeşte informaţii referitor la calitatea sarcinii, prin oferirea răspunsului corect (feedback corectiv direct) sau prin identificarea erorilor (feedback corectiv indirect).
- *feedback despre procesul sarcinii* – se axează pe procesele și tehnicile pe care le folosește studentul pentru a efectua sarcina. Este util pentru a ajuta studenții să înțeleagă și să se îmbunătățească în strategiile de rezolvare a problemelor.
- *feedback despre auto-reglementare* – vizează capacitățile de autoreglementare ale studenților, cum ar fi capacitatea de autoevaluare, stabilirea obiectivelor și monitorizarea propriilor progrese.
- *feedback despre sinele studentului* – se focusează pe caracteristicile personale care nu au legătură cu performanţa sarcinii, dar care se referă la autocunoaştere în baza opiniilor şi aprecierilor celorlalţi.

În funcție de natura informațiilor transmise și de gradul de obiectivitate, se pot distinge următoarele forme principale de feedback:

a) Feedback obiectiv – pozitiv

- Exprimă recunoașterea clară și imparțială a realizărilor, competențelor și progresului studentului.
- Se bazează pe date observabile și măsurabile, precum rezultate, performanțe demonstrabile sau comportamente academice specifice.
- Are rol motivațional, consolidând încrederea în sine și orientând studentul spre menținerea și dezvoltarea performanței.
- Reprezintă o bază solidă pentru învățare autonomă, deoarece oferă repere clare despre ceea ce funcționează bine.

b) Feedback obiectiv – negativ

- Se concentrează asupra aspectelor problematice, erorilor sau neconcordanțelor din activitatea studentului.

- Este formulat fără judecăți de valoare subiective, pe baza unor criterii clare și a unor observații concrete.
- Scopul său este corectiv și formativ, oferind indicații specifice de îmbunătățire și sprijinind dezvoltarea competențelor.
- Pentru a fi eficient, trebuie transmis într-un mod respectuos, constructiv și echilibrat, astfel încât să nu afecteze motivația studentului.

c) Feedback subiectiv – pozitiv

- Reflectă percepția personală favorabilă a evaluatorului față de activitatea studentului.
- Este influențat de experiența, valorile și preferințele personale ale celui care oferă feedbackul.
- Poate avea un puternic efect motivațional, stimulând încrederea, implicarea și satisfacția în învățare.
- Este util în special pentru consolidarea relației profesor–student și pentru recunoașterea efortului, dar trebuie completat cu criterii obiective pentru a menține echilibrul evaluativ.

d) Feedback subiectiv – negativ

- Exprimă o evaluare personală nefavorabilă asupra performanței studentului, bazată pe percepții individuale și în absența unor criterii de evaluare.
- Există riscul de demotivare și de afectare a relației pedagogice.

Prin focalizarea pe diversele dimensiuni ale procesului de învățare, feedbackul acționează ca un mecanism esențial pentru ghidarea și motivarea studenților spre îmbunătățirea performanței lor academice.

La etapa de luare a deciziilor este oferit *feed-forward-ul*, care utilizează cunoașterea sistemului pentru a acționa sau pentru a remedia defecțiunile, permițând astfel anticiparea unor schimbări. Prin feed-forward, studenții primesc informații utile în realizarea activităților de învățare viitoare, cu scopul de a susține și a îmbunătăți învățarea. Din alt punct de vedere, feed-forward-ul din partea profesorului oferă studenților informații și repere de orientare, cu scopul de a ghida și de a stimula autodeterminarea în procesul de învățare.

Conform teoriei constructiviste, rolul profesorului implică furnizarea de sugestii de facilitare și ameliorare pentru a permite studenților să-și facă propriile revizuiri în cunoaștere și să-și construiască noi înțelegeri.

Feed-forward-ul oferit în momentul evaluării influențează procesul educațional pe trei niveluri:

- la nivel cognitiv, indică direcții clare pentru ameliorarea performanțelor de învățare;
- la nivel comportamental, sprijină dezvoltarea competențelor de autoreglare și adaptare a strategiilor de studiu;
- la nivel afectiv, stimulează motivația internă și stimulează încrederea studentului în propriile capacități.

Astfel, feedbackul oferit în mod eficient în fiecare etapă, asigură coeziunea întregului proces de evaluare formativă, contribuind la crearea unui mediu de învățare care influențează dezvoltarea competențelor, autocunoașterea și autodeterminarea studenților.

Prin urmare, în timp ce feed-up este focusat pe scop, feedback – pe dinamica procesului didactic, feed-forward se axează pe acţiunile de viitor ale profesorului și studentului în procesul de instruire. Capacitatea cadrului didactic de a oferi feedback eficient în procesul de evaluare formativă presupune integrarea într-un sistem a componentelor: feed-up, feedback și feed-forward. *Feedbackul în timp potrivit* este o strategie pedagogică care utilizează feed-up, feedback şi feed-forward între activitatea de predare a profesorului și activitățile de învăţare ale studenţilor (Birnaz, Botezatu, 2019a).

Această conexiune între feed-up, feedback și feed-forward subliniază importanța unei relații simbiotice între profesor și student, esențială pentru calitatea procesului de evaluare formativă, în care ambii actori educaționali au rolurile lor specifice (Tabelul 2.4).

Tabelul 2.4. Rolul profesorului şi studentului în furnizarea feedbackului (adaptat după Bîrnaz, Botezatu, 2019)

Componentele feedbackului	Rolul profesorului	Rolul studentului
Feed - up	• Formularea clară a scopului de învățare și evaluare; • Elaborarea şi prezentarea cerinţelor faţă de evaluare (amplificarea și monitorizarea derulării efective a discuţiilor); • Identificarea tehnicilor de motivare și sporire a interesului faţă de activitatea de învățare.	• Înţelegerea şi personalizarea scopului (în funcție de situaţia de învăţare); • Menținerea colaborării cu profesorul şi/sau cu colegii în vederea comprehensiunii cerinţelor de evaluare propuse (în funcție de nevoile de învăţare); • Reactualizarea cunoştinţelor şi identificarea tacticilor eficiente de învăţare pentru realizarea obiectivelor propuse.
Feed-back	• Oferirea feedbackului optim pentru a spori comprehensiunea celor învăţate; • Furnizarea feedbackului personal, specific în legătură cu realizarea obiectivelor de învățare și respectarea cerințelor de evaluare; • Identificarea modalităților de corectare a erorilor și de ameliorare a rezultatelor obținute.	• Identificarea sau/şi reglarea tacticilor de învăţare în conformitate cu feedbackul oferit de profesor; • Solicitarea feedbackului de la colegi în vederea adaptării la situaţia de învăţare; • Înțelegerea erorilor și a modalităților de corectare, de îmbunătățire a rezultatelor învățării.

Feed - forward	• Ghidarea studenţilor în identificarea celor mai relevante strategii şi tactici metacognitive; • Analiza datelor evaluării şi estimarea tendinţelor de îmbunătăţire a învăţării.	• Identificarea celor mai relevante tactici de îmbunătăţire a rezultatelor în baza întrebărilor metacognitive și reflexive; • Aplicarea tehnicilor de învăţare pentru îmbunătăţirea/ remedierea rezultatelor.

Dat fiind faptul că evaluarea formativă are ca scop îmbunătățirea învățării studenților, afirmăm că studentul are un rol semnificativ în procesul decizional privind progresul său. Prin participarea activă și receptivă a studentului, deciziile luate de profesor pot fi mai eficiente și mai adaptate în funcție de nevoile și progresul individual al fiecărui student. Studentul trebuie să își asume un rol activ în propriul său proces de învățare și evaluare. Prin angajamentul și responsabilitatea sa, studentul este mai implicat și motivat în procesul său de învățare, ceea ce poate îmbunătăți calitatea și eficacitatea deciziilor luate de către profesor.

2.5. Autoevaluarea şi evaluarea reciprocă în cadrul evaluării formative

În teoria constructivistă, evaluarea formativă este orientată spre îmbunătățirea rezultatelor învățării fiecărui student. Fiind o formă de interacțiune și negociere între profesor și studenți, studenții sunt încurajați să-și autoevalueze și să-și monitorizeze propria învățare. Cadrul didactic ajută studenții să elaboreze strategii individuale pentru a se confrunta cu dificultățile de învățare (cognitive, emoționale), prin conștientizarea modului şi a nivelului de angajare în construcţia cunoaşterii, a capacităţilor, priceperilor, abilităţilor, motivaţiei, atitudinii și metacogniției, necesare atingerii performanţelor, în raport cu propriile aşteptări şi cu standardele generale. Oferirea feedbackului individualizat în procesul de aprecire presupune a recunoaște unicitatea fiecărui student cu nevoile și obiectivele sale proprii în învățare.

Profesorul creează situații de implicare a studenților în situații de *meta-evaluare* (autoevaluare și/sau evaluare reciprocă), care încurajează reflecția și autocunoașterea, esențiale pentru dezvoltarea competențelor într-un context autentic. Prin modalitățile de implicare a studenților în procesul de apreciere, profesorul oferă studenţilor posibilitatea de a reflecta asupra activităţii colegilor și asupra propriei activități, oferind feedback constructiv.

În această ordine de idei, evaluarea formativă devine eficientă când se transformă în autoevaluare şi reglează procesul învăţării.

Autoevaluarea vizează implicarea studenților în luarea deciziilor privind propria învățare, constituind un instrument educațional critic pentru învățarea dincolo

de învățământul universitar. Autoevaluarea constituie un proces complex prin care studenții își monitorizează și evaluează în mod conștient calitatea cogniților, a comportamentelor și a strategiilor utilizate în timpul învățării, în vederea îmbunătățirii propriilor abilități. Prin intermediul acestui demers reflexiv, aceștia analizează gradul de concordanță dintre performanța actuală și cea dorită, identificând modalități de ameliorare a rezultatelor academice. În cadrul evaluării formative, autoevaluarea implică formularea unor criterii și obiective clar definite, menite să asigure procesul de autoreglare și dezvoltarea unei învățări autonome și responsabile.

Potrivit lui J. McMillan și J. Hearn, autoevaluarea este constituită din trei elemente interconectate într-un proces ciclic: automonitorizarea; formularea judecăților; aplicarea obiectivelor de învățare și a corectivelor instructive (Figura 2.4).

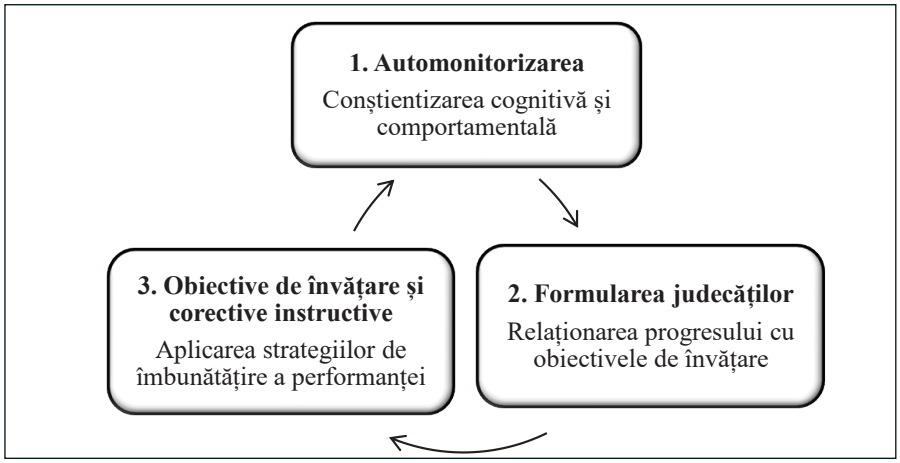


Figura 2.2. Procesul autoevaluării (adaptat după McMillan, Hearn, 2008)

Prima etapă este automonitorizarea, care implică conștientizarea de către student a aspectelor cognitive și/sau comportamentale implicate în procesul învățării. Automonitorizarea de către studenți se poate realiza prin focusarea atenției asupra acțiunilor de învățare în raport cu criteriile de evaluare stabilite.

Formularea judecăților este a doua etapă, care constă în analiza progresului obținut în raport cu obiectivele de învățare și criteriile de evaluare. La această etapă, studenții formulează feedback despre ceea ce cunosc și ce trebuie să mai învețe.

A treia etapă se referă la stabilirea obiectivelor de învățare ulterioare și a strategiilor de îmbunătățire a rezultatelor. În ordinea acestor idei, rolul cadrului didactic este de a-i ghida pe studenți pe tot parcursul procesului de autoevaluare prin oferirea feedbackului.

În acest context, C. Rolheiser (1996) oferă un cadru etapizat pentru formarea competențelor de autoevaluare la studenți. Tabelul 2.5 ilustrează modul în care acest proces poate fi aplicat treptat, în funcție de nivelul de implicare și de autonomie al studenților.

Tabelul 2.5. Implementarea progresivă a autoevaluării

Etapă	Nivel începător – Ghidare	Nivel intermediar – Co-participare	Nivel înalt – Autonomie
1. Stabilirea criteriilor	Studenții primesc și analizează criteriile de evaluare oferite de profesor, asigurându-se că le înțeleg și pot explica sensul fiecăruia.	Studenții selectează criteriile dintr-o listă propusă de profesor, discutând relevanța acestora.	Studenții formulează independent criteriile de evaluare, justificând alegerea lor în raport cu obiectivele de învățare.
2. Învățarea aplicării criteriilor	Studenții examinează exemplele oferite de profesor și discută modul în care criteriile pot fi aplicate în propriile activități de învățare.	Profesorul și studenții aplică împreună criteriile pe exemple reale, analizând rezultatele.	Studenții aplică criteriile autonom, autoevaluează propriile produse și compară rezultatele cu modelele de referință.
3. Furnizarea feedbackului	Studenții primesc feedback descriptiv din partea profesorului și reflectează asupra modului în care îl pot utiliza pentru a-și îmbunătăți performanțele.	Feedbackul devine un proces colaborativ, implicând atât profesorul, cât și studenții.	Studenții formulează și argumentează propriul feedback, oferind totodată feedback colegial bazat pe criterii explicite.
4. Stabilirea obiectivelor și strategiilor de învățare	Studenții cunosc obiectivele și strategiile de învățare stabilite de profesor și își organizează activitatea conform acestora.	Studenții aleg dintr-o listă de obiective propuse, potrivite propriilor nevoi de învățare.	Studenții definesc și ajustează autonom obiective și strategii de învățare, bazându-se pe experiențele anterioare.

În prima etapă, profesorul implică studenții în stabilirea criteriilor. Deseori, studenții vin cu idei de a negocia cu profesorul pentru a ajunge la criterii finale. În această etapă, este important să se folosească un limbaj accesibil studenților în definirea criteriilor.

În a doua etapă, profesorul demonstrează studenților cum să utilizeze criteriile pentru evaluarea sarcinilor de lucru. Oferirea exemplelor îi ajută pe studenți să înțeleagă semnificația criteriilor și modul în care să le utilizeze.

În următoarea etapă, profesorul oferă feedback cu privire la aplicarea de către studenți a criteriilor. Este important ca profesorul să ofere exemple de diferite produse care respectă criteriile de evaluare. În această etapă, este necesară oferirea unui feedback nu despre corectitudinea sau incorectitudinea realizării sarcinilor, ci despre cât de bine studenții au aplicat criteriile, deci feedbackul trebuie să se refere la criteriile de evaluare. Tot în această etapă, studenții se implică în oferirea feedbackului reciproc în cadrul evaluării formative, având la bază criterii de evaluare, fișe sau grile de observație.

În ultima etapă, profesorul și studenții identifică obiectivele de învățare ulterioare și strategiile care pot ajuta la atingerea obiectivelor. Studenții determină propriile obiective și strategii, fiind direcționați de către profesor.

În procesul de evaluare formativă se disting câteva **modele de autoevaluare**.

Modelul „Automarcarea". Acest model se bazează pe ideea că studenții pot deveni mai conștienți de propria învățare și dezvoltare prin implicarea activă în procesul de autoevaluare. În cadrul procesului de autoevaluare, studenții folosesc „un model de răspunsuri corecte și criterii de evaluare a acestora (și eventual foi de notare) pentru a le compara cu propria lor muncă" (Taras, 2002, p. 202). Criteriile de evaluare sunt furnizate de către profesor și studenții doar le aplică.

Modelul „Standard" completează modelul automarcării cu oferirea unui exemplu reprezentativ pentru fiecare nivel de performanță ale criteriilor de evaluare. Se folosește același proces ca și automarcarea și, prin urmare, poate fi considerat o subcategorie a acestui model. Acest model încurajează studenții să-și evalueze propriile rezultate, comparându-și răspunsurile cu modele sau exemple de referință furnizate de către profesor.

Acest model cere studenților să elaboreze (împreună cu profesorul și colegii) criterii de evaluare, să ofere, pe baza acestora, feedback și să-și noteze sarcinile rezolvate, înainte de a le prezenta profesorului. Studenților li se cere în momentul depunerii lucrărilor să scrie pe o fișă nota așteptată, însoțită cu punctele forte și slabe ale lucrării. Profesorul vine cu completări la comentariile făcute de către studenți.

Modelul „*Autoevaluare cu oferirea feedback-ului"* cere integrarea feedbackului din partea profesorului și a colegilor, înainte ca studentul să se autoevalueze. Profesorul și/sau colegii oferă feedback asupra activității (scris sau oral) în raport cu criteriile prestabilite. Acest model vizează o abordare mai complexă a procesului de autoevaluare, permițând studenților să beneficieze de ghidare și feedback extern pentru a-și îmbunătăți performanțele academice. „Autoevaluarea studenților cu feedback integrat al profesorului este un mijloc eficient de a-i ajuta pe studenți să depășească așteptările nerealiste și să se concentreze mai degrabă pe realizările lor decât pe resursele necesare pentru a-și realiza sarcina" (Taras, 2002).

Feedback-ul poate fi furnizat sub forma unor observații, sugestii sau întrebări care îi ajută pe studenți să identifice punctele tari și slabe ale lucrărilor lor. În baza feedback-ului studenții reflectează asupra observațiilor și sugestiilor primite, astfel ei pot dezvolta o înțelegere mai profundă a propriilor lor performanțe și pot identifica strategii pentru îmbunătățire.

Modelul *„Proiectarea învățării prin autoevaluare”*. Conform acestui model, autoevaluarea este înțeleasă ca fiind un contract de învățare, în care studenții iau decizii cu privire la ce, când și cum vor învăța. Acest contract este un acord între student și profesor, în care se stabilesc obiectivele de evaluare, strategiile de învățare și criteriile de evaluare (Taras, 2002). Studenții sunt implicați activ în elaborarea propriilor lor obiective de învățare, pe baza intereselor și abilităților personale. Ei colaborează cu profesorul pentru a defini clar ce anume doresc să învețe, cum vor evalua progresul și care vor fi pașii concreți pentru atingerea acestor obiective. Studenții pot alege metodele și resursele de învățare care funcționează cel mai bine pentru ei și pot ajusta planurile în funcție de progresul realizat. Pe parcursul realizării sarcinii, studenții primesc feedback de la profesor cu privire la realizarea activității.

Astfel, procesul de autoevaluare implică o monitorizare constantă a progresului și a realizării obiectivelor de învățare. Studenții sunt încurajați să reflecteze asupra propriei lor învățare, să identifice punctele lor tari și slabe și să dezvolte strategii pentru a depăși obstacolele. Acest model necesită o mare autonomie din partea studentului și un angajament din partea profesorului de a sprijini acest proces. Studenții trebuie să aibă abilitatea de a-și stabili propriile obiective de învățare și de a planifica strategii pentru a le atinge. De asemenea, profesorul trebuie să fie pregătit să ofere sprijin și orientare pe parcursul acestui proces, precum și să monitorizeze progresul și să ofere feedback constructiv.

În vederea realizării cu succes a procesului de autoevaluare atât cadrul didactic, cât și studentul au un rol activ și complementar. Eficiența autoevaluării depinde de claritatea criteriilor, de modul de organizare a activității de învățare și de calitatea feedbackului oferit și utilizat. În acest context, fiecare model de autoevaluare presupune condiții specifice de aplicare și o distribuție distinctă a responsabilităților între profesor și student, menite să asigure caracterul formativ, reflexiv și autoreglator al evaluării.

Tabelul 2.6 sintetizează condițiile de implementare a principalelor modele de autoevaluare, evidențiind rolul cadrului didactic și al studentului în cadrul fiecărui model.

Tabelul 2.6. Condițiile de aplicare și rolurile actorilor educaționali în modelele de autoevaluare

Model de autoevaluare	Condiții de aplicare	Rolul profesorului	Rolul studentului
1. Modelul „Automarcarea”	-Formularea clară și explicită a criteriilor de evaluare, pe înțelesul studenților. -Oferirea de exemple și modele de răspuns pentru facilitarea înțelegerii standardelor de performanță. -Crearea unui climat de învățare deschis și constructiv. -Furnizarea feedbackului constructiv și încurajarea reflecției.	-Stabilește criteriile și modelele de răspuns. -Explică standardele de performanță și modul de aplicare ale acestora. -Ghidează și oferă feedback formativ. -Încurajează atitudinea reflexivă și responsabilitatea.	-Aplică criteriile de evaluare furnizate de profesor. -Compară rezultatele proprii cu modelele de răspuns corecte. -Analizează propriile greșeli și identifică modalități de corectare. -Participă activ la procesul de feedback și autoanaliză.
2. Modelul „Standard”	-Oferirea pentru fiecare nivel de performanță a unor exemple relevante. -Stabilirea criteriilor în colaborare cu studenții. -Utilizarea fișelor de autoevaluare cu identificarea punctelor tari/slabe. -Implementarea feedbackului colegial bazat pe criterii clare.	-Elaborează împreună cu studenții criteriile de evaluare. -Prezintă exemple de performanță la diferite niveluri. -Oferă completări la autoevaluările formulate de studenți. -Moderează schimburile de feedback între colegi.	-Contribuie la elaborarea criteriilor de evaluare. -Analizează propriile lucrări, comparându-le cu exemplele oferite. -Argumentează propria notă și reflectează asupra performanței. -Acordă feedback colegilor, dezvoltând gândirea critică.
3. Modelul „Autoevaluare cu oferirea feedbackului”	-Comunicarea transparentă a criteriilor de evaluare. -Oferirea de exemple de feedback constructiv. -Alocarea timpului suficient pentru reflecție. -Utilizarea platformelor online pentru schimbul de feedback. -Încurajarea reflecției asupra diferenței dintre percepția personală și evaluarea externă.	-Furnizează feedback constructiv, bazat pe criterii clare. -Demonstrează cum se oferă un feedback eficient. -Creează contexte de dialog reflexiv și colaborativ. -Ghidează studentul în interpretarea feedbackului primit.	-Primește și analizează feedbackul profesorului și al colegilor. -Reflectează critic asupra observațiilor primite. -Realizează propria autoevaluare în baza feedbackului. -Formulează strategii de îmbunătățire a performanței.

4. Modelul „Proiectarea învățării prin autoevaluare”	-Stabilirea unui „contract de învățare” care include obiective, criterii și metode. -Implicarea activă a studentului în definirea obiectivelor. -Monitorizarea progresului și furnizarea feedbackului continuu. -Sprijin constant din partea profesorului ca mentor. -Promovarea reflecției și a autoreglării învățării.	-Negociază și validează obiectivele de învățare cu studentul. -Monitorizează progresul și oferă feedback constructiv permanent. -Oferă suport și orientare, acționând ca mentor. -Stimulează autonomia și responsabilitatea studentului.	-Stabilește obiective personale de învățare și criterii proprii de reușită. -Planifică și gestionează propria învățare. -Monitorizează și evaluează propriul progres. -Reflectează asupra performanțelor și își adaptează strategiile.

Evaluarea reciprocă reprezintă o modalitate de comunicare a calității performanței în învățare, în care studenții devin simultan evaluatori și destinatari ai feedbackului. Această dublă ipostază le permite să-și asume un rol activ și reflexiv în procesul de formare, contribuind la dezvoltarea competențelor metacognitive, critice și sociale.

S. Brown (2004) propune o abordare comunicativă a evaluării reciproce, considerând-o un cadru de dialog constructiv în care studenții își oferă reciproc feedback, exersând formularea de aprecieri critice și constructive. Astfel, evaluarea devine un proces cu valențe formative, care favorizează reflecția personală și asumarea responsabilității în învățare. Feedbackul reciproc reprezintă o formă esențială a evaluării formative, bazată pe schimbul bidirecțional de informații între studenți, cu scopul de a sprijini învățarea, autoreglarea și dezvoltarea gândirii critice. Acesta se manifestă ca un proces interactiv de comunicare în care studenții oferă și primesc aprecieri, observații și sugestii privind performanțele academice ale colegilor, contribuind simultan la propria formare și la îmbunătățirea rezultatelor celor din jur.

Feedbackul reciproc are la bază principiile constructiviste ale învățării, potrivit cărora cunoașterea se formează prin colaborare, reflecție și interacțiune. Prin participarea activă la acest proces, studenții devin conștienți de criteriile de calitate ale unei performanțe și de standardele de evaluare, învățând să le aplice atât în analiza colegilor, cât și în propria activitate. Astfel, feedbackul reciproc are o dublă funcție: formativă și metacognitivă. Pe de o parte, el oferă informații utile pentru corectarea și îmbunătățirea performanței; pe de altă parte, dezvoltă capacitatea de reflecție asupra procesului de învățare și a modului în care aceasta poate fi optimizată.

În plan practic, feedbackul reciproc presupune crearea unui cadru sigur și colaborativ, în care studenții se simt încurajați să exprime opinii constructive și să își

asume responsabilitatea pentru calitatea observațiilor lor. Profesorul are rolul de facilitator al procesului, asigurând claritatea criteriilor, moderând schimbul de opinii și promovând un climat bazat pe respect și învățare comună.

Eficiența feedbackului reciproc depinde de câteva condiții esențiale:

- formularea clară a criteriilor de evaluare, pentru a garanta coerența și echitatea aprecierilor;
- oferirea exemplelor de feedback constructiv, care orientează studenții spre observații descriptive și utile, nu evaluative sau afective;
- asigurarea echilibrului între aprecieri pozitive și sugestii de îmbunătățire, pentru a menține motivația și implicarea activă;
- promovarea reflecției după primirea-oferirea de feedback, prin care studenții analizează observațiile primite și stabilesc acțiuni concrete de ameliorare.

Din perspectivă formativă, feedbackul reciproc are o valoare multiplă. El funcționează ca un instrument de reglare a învățării, întrucât permite identificarea lacunelor și ajustarea strategiilor de studiu; ca mecanism de motivare, datorită caracterului său colaborativ și non-autoritar; și ca formă de socializare academică, contribuind la formarea unei comunități reflexive și solidare.

Autoevaluarea și evaluarea reciprocă dispun de instrumente specifice, menite să sprijine procesele de reflecție, analiză și reglare a învățării. Cele mai utilizate instrumente sunt:

- fișa de autoevaluare - permite studenților să aplice criterii clare pentru a-și aprecia propriile performanțe.
- grila de evaluare - oferă un cadru comun de analiză, utilizat atât în autoevaluare, cât și în evaluarea colegială.
- jurnalul reflexiv - încurajează introspecția, analiza progresului și conștientizarea dificultăților întâmpinate.
- formularul de evaluare reciprocă - structurează feedbackul oferit între colegi, contribuind la învățarea colaborativă.

În contextul universitar, autoevaluarea presupune ca studentul să își analizeze în mod obiectiv propriile performanțe, eforturi și progrese, raportându-se la obiectivele de învățare, la criteriile de evaluare comunicate anterior și la standardele de calitate specifice disciplinei. Ea se concretizează prin activități precum: completarea unor fișe de autoanaliză, elaborarea jurnalelor de reflecție, autoaprecierea proiectelor realizate, analiza feedbackului primit sau stabilirea propriilor obiective de dezvoltare personală și profesională.

Evaluarea reciprocă, în schimb, implică aprecierea colegială, în cadrul căreia studenții evaluează activitatea colegilor lor, conform unor criterii prestabilite și transparente. Această modaliate dezvoltă spiritul critic, responsabilitatea și capacitatea de a formula feedback constructiv. În mediul universitar, evaluarea reciprocă se aplică frecvent în activități de tip proiect, seminar, prezentare orală sau colaborare în grupuri de cercetare.

Avantajele acestor tehnici sunt notabile:

- promovează autonomia și responsabilitatea studentului față de propria învățare;
- dezvoltă capacitatea de analiză critică și de argumentare rațională;
- facilitează înțelegerea criteriilor de evaluare;
- contribuie la crearea unei culturi a feedbackului constructiv și colaborativ;
- consolidează motivația intrinsecă și încrederea în sine.

Cu toate acestea, aplicarea acestor tehnici poate întâmpina anumite dificultăți, mai ales în etapele inițiale:

- tendința spre subiectivism în aprecierea propriilor performanțe;
- lipsa de experiență în formularea feedbackului obiectiv și constructiv;
- posibile tensiuni relaționale în cadrul grupurilor, dacă evaluarea reciprocă nu este bine ghidată;
- necesitatea unui cadru clar, etic și metodologic, care să prevină distorsiunile evaluative.

Pentru ca autoevaluarea și evaluarea reciprocă să își atingă potențialul formativ, se recomandă:

- integrarea acestor tehnici în evaluarea continuă, nu doar ca activități de evaluare sumativă;
- asigurarea unei atmosfere de încredere și respect reciproc, în care feedbackul este perceput ca instrument de învățare, nu de sancționare;
- corelarea autoevaluării cu evaluarea profesorului.

2.6. Repere metodologice referitoare la elaborarea sarcinilor didactice

Activitatea de evaluare formativă este proiectată de către profesor prin sarcini didactice, formulate prin prisma finalităților curriculare (cursului/seminarului).

Sarcina didactică reprezintă un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități pe care studenții urmează să le dobândească și să le manifeste în cadrul unui proces de formare, în concordanță cu finalitățile curriculare.

În elaborarea sarcinilor didactice se va ține cont de următoarele reguli:

- Sarcina didactică exprimă acțiunea sau comportamentul prevăzut în obiectivul operațional;
- Se formulează printr-un verb la modul imperativ (ex.: definește, clasifică, argumentează);
- Se redactează în funcție de nivelul cognitiv, respectând structura taxonomiei.

Sarcinile didactice se formulează în mod taxonomic, prin raportarea acestora la *nivelurile cognitive*, asigurând o progresie logică și graduală a complexității activităților de învățare.

Taxonomia cunoscută în proiectarea și evaluarea procesului de învățare este *taxonomia nivelurilor cognitive* a lui B. Bloom. Taxonomia propusă de Benjamin Bloom descrie un parcurs ascendent al gândirii, de la procesele cognitive de bază, axate pe memorare și înțelegere, până la cele superioare, centrate pe analiză, evaluare.

1. Cunoașterea vizează reproducerea fidelă a informațiilor învățate anterior - termeni, concepte, definiții, fapte. Este etapa de bază a învățării, care permite recunoașterea și reamintirea conținuturilor esențiale.
2. Înțelegerea presupune interpretarea și explicarea sensului informațiilor. Studentul nu doar reține, ci demonstrează că poate reda conținuturile într-un mod personal, relevând o asimilare semnificativă.
3. Aplicarea constă în utilizarea cunoștințelor dobândite în contexte noi, în scopul rezolvării de probleme sau al realizării unor sarcini concrete.
4. Analiza constă în descompunerea informației în elemente componente pentru a identifica structuri logice, relații cauzale și argumente. Este nivelul gândirii critice incipiente, unde se dezvoltă capacitatea de discernământ.
5. Sinteza reprezintă nivelul superior al taxonomiei, implicând combinarea elementelor existente pentru generarea de idei, concepte sau produse originale. Acest nivel reflectă gândirea creativă și autonomia intelectuală a studentului.
6. Evaluarea presupune emiterea de judecăți de valoare bazate pe criterii și standarde explicite. Studentul este capabil să aprecieze calitatea unui produs cognitiv, să argumenteze poziții și să decidă în mod rațional.

În învățământul universitar contemporan, accentul nu se pune doar pe achiziția de cunoștințe, ci pe ***formarea competențelor***, care implică integrarea cunoașterii, aplicării și reflecției critice în contexte autentice de învățare.

Conform Descritorilor reflectate în Proiectul Dublin, document de referință pentru sistemul european al calificărilor (EQF – European Qualifications Framework), competența profesională se structurează pe un ansamblu de dimensiuni interrelaționate (Guțu, 2018), care se reflectă în modul de elaborare și evaluare a sarcinilor didactice:

- Cunoașterea și înțelegerea – presupune acumularea și dezvoltarea de cunoștințe teoretice, concepte și principii specifice domeniului de studiu;
- Aplicarea cunoștințelor și înțelegerilor – se referă la capacitatea de a utiliza cunoștințele în contexte profesionale, practice sau de cercetare;
- Emiterea de judecăți și decizii – implică gândirea critică, argumentarea rațională și formularea unor soluții bazate pe resurse și dovezi relevante;
- Comunicarea cunoștințelor și a înțelegerilor – reflectă abilitatea de a exprima clar, coerent și adaptat contextului academic sau profesional ideile, concluziile și rezultatele proprii;
- Capacitățile de învățare pe tot parcursul vieții – subliniază autonomia învățării și disponibilitatea pentru dezvoltare profesională continuă.

Astfel, următoarele componentele ale competenței pot fi înțelese ca o sinteză operațională a acestor dimensiuni, facilitând proiectarea coerentă a sarcinilor didactice, formularea obiectivelor și selecția metodelor de evaluare:

1. **Cunoaștere și înțelegere**
2. **Aplicare**
3. **Integrare**

În cadrul celor trei niveluri cognitive - cunoaștere, aplicare și integrare - evaluarea urmărește progresiv profunzimea și complexitatea învățării.

În procesul de formare și evaluare universitară, nivelurile cognitive reprezintă repere fundamentale pentru formularea sarcinilor didactice. Ele descriu profunzimea proceselor mentale implicate în învățare și reflectă modul în care cunoștințele sunt asimilate, utilizate și integrate în contexte autentice.

Cunoașterea și înțelegerea - nivelul de bază al procesului cognitiv, care presupune identificarea, reamintirea și înțelegerea informațiilor esențiale. Cunoașterea implică recunoașterea termenilor, conceptelor și relațiilor fundamentale dintr-un domeniu de studiu, precum și capacitatea de a explica și interpreta conținuturile învățate. Acest nivel reflectă stăpânirea limbajului de specialitate și constituie punctul de plecare pentru învățarea activă și aplicativă. Accentul se pune pe reproducerea fidelă a informațiilor, pe înțelegerea conceptelor și relațiilor dintre acestea, precum și pe capacitatea de a le transpune în propriile cuvinte. Acest nivel constituie baza tuturor celorlalte procese cognitive și permite construirea unui fundament solid al învățării academice.

Exemple de sarcini didactice:

1. Scrie definiția termenului...
2. Notează caracteristicile/elementele definitorii ale...
3. Completează tabelul/ schema cu elementele lipsă..
4. Formulează trei întrebări-cheie despre conținutul studiat....
5. Asociază conceptele cu definițiile corespunzătoare...
6. Reprezintă grafic structura procesului/sistemului.....
7. Reprezintă în diagramă relațiile dintre conceptele principale de la tema „...” etc.

Aplicarea este nivelul care evidențiază utilizarea cunoștințelor și a înțelegerii în contexte noi. Ea presupune capacitatea studentului de a folosi conceptele teoretice pentru a analiza, compara, generaliza sau argumenta situații concrete. Aplicarea relevă trecerea de la cunoaștere declarativă la cunoaștere procedurală, indicând abilitatea de a opera cu informațiile și de a le transforma în acțiune. Evaluarea vizează modul în care studentul transferă cunoștințele teoretice în situații concrete de învățare, în contexte profesionale sau de cercetare.

Exemple de sarcini didactice:

1. Aplică regula/principiul în rezolvarea exercițiului/studiului de caz...
2. Clasifică .... oferite conform criteriilor .....
3. Enumeră asemănările/deosebirile ....

4. Enumeră avantajele și limitele .....
5. Scrie argumentul privind alegerea metodei/soluției...în...
6. Interpretează datele din grafic/tabel....
7. Aplică modelul teoretic la o situație de caz...

Integrarea este nivelul superior al dezvoltării cognitive, care presupune combinarea și transferul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în contexte complexe și variate. Ea reflectă capacitatea de a formula judecăți de valoare, de a lua decizii argumentate și de a elabora soluții originale, demonstrând autonomie, reflecție critică și creativitate. Integrarea este expresia maturității intelectuale și profesionale, marcând transformarea învățării în competență aplicată. Acest nivel reflectă autonomia gândirii, abilitatea de sinteză, creativitatea și puterea de transfer a competențelor în situații autentice de învățare și acțiune.

Exemple de sarcini didactice:

1. Elaborează un plan/proiect pentru tema ...
2. Formulează o concluzie personală bazată pe argumente.....
3. Propune soluții pentru situația de caz propusă....
4. Redactează un eseu/raport/sinteză care reflectă punctul tău de vedere.....
5. Evaluează eficiența unei metode/ strategii....
6. Elaborează o prezentare vizuală (poster, video, podcast) privind....
7. Creează un produs digital (poster, infografic, podcast, videoclip) care să comunice...
8. Proiectează o activitate/lecție/campanie/aplicație bazată pe...

2.7. Evaluarea sumativă a achizițiilor studenților. Repere teoretice privind elaborarea testelor sumative

Evaluarea sumativă a nivelului pregătirii studenților se realizează la sfârșitul unei etape de instruire (de exemplu, finalul unui modul, semestru sau an universitar). Scopul său principal este de a furniza informații sintetice privind gradul de atingere a finalităților curriculare și nivelul competențelor generale și specifice formate în perioada de instruire.

Acest tip de evaluare are caracter cumulativ, întrucât integrează rezultatele obținute de student pe parcursul întregii perioade de învățare, oferind o imagine globală asupra progresului și performanței sale academice. Funcția sa pedagogică este predominant sumativă, având rolul de a constata, certifica și valoriza nivelul final al învățării, prin raportare la standarde și obiective prestabilite. Din această perspectivă, evaluarea sumativă descrie rezultatul final al procesului educațional, fiind orientată spre produs, nu spre proces. Totuși, deși dimensiunea sa formativă este limitată, evaluarea finală poate genera informații utile pentru reglarea proceselor didactice viitoare.

Evaluarea se face la sfârşitul semestrului, cele mai răspândite forme de evaluare sumativă pentru învăţământul superior fiind: colocviile scrise sau orale, examenele de an şi tezele de an şi de licenţă/masterat, examenele de stat.

Cel mai utilizat instrument de evaluare din cadrul evaluărilor intermediare şi a examenelor scrise este **testul sumativ**, denumit și test docimologic.

Eficienţa unui test sumativ depinde în mare măsură de corectitudinea și rigoarea procesului de elaborare.

Reperele teoretice în elaborarea testelor sumative se referă la (Cadrul de referință al curriculumului universitar, 2015):

- *Asigurarea caracteristicilor testului;*
- *Proiectarea matricei de specificații;*
- *Formularea finalităților de evaluare;*
- *Elaborarea itemilor;*
- *Elaborarea schemei de notare.*

I. ***Asigurarea caracteristicilor testului***

Funcționalitatea pedagogică a unui test sumativ este determinată de calitatea și relevanța caracteristicilor sale psihopedagogice. Cele mai importante caracteristici ale unui test sumativ sunt: *validitatea, fidelitatea, obiectivitatea* și *aplicabilitatea.*

Validitatea unui test sumativ reflectă măsura în care acesta evaluează exact ceea ce își propune să evalueze, în concordanță cu obiectivele curriculare și competențele vizate. Un test valid măsoară nivelul de achiziții cognitive (cunoștințe), praxiologice (abilități practice) și axiologice (atitudini, valori) ale studenților.

Fidelitatea testului sumativ desemnează stabilitatea și consistența rezultatelor obținute în timp. Un test fidel oferă rezultate similare atunci când este aplicat în condiții comparabile, confirmând astfel încrederea în măsurarea realizată. Fidelitatea depinde de claritatea itemilor, de coerența baremului de corectare și de standardizarea condițiilor de administrare.

Obiectivitatea testului sumativ exprimă capacitatea acestuia de a produce rezultate independente de persoana evaluatorului. Aceasta presupune utilizarea unor criterii clare, barem explicit, care să elimine subiectivitatea interpretării.

Aplicabilitatea unui test sumativ reprezintă posibilitatea de a fi utilizat eficient în contexte pedagogice și instituționale variate, menținându-și relevanța și funcționalitatea. Un test aplicabil este ușor de administrat, clar în cerințe, adaptat profilului studenților și oferă informații utile pentru luarea deciziilor educaționale.

Matricea de specificații *determină corelația dintre nivelurile cognitive și ponderea elementelor de conținut.*

În coloane, sunt specificate nivelurile cognitive, iar pe rânduri sunt enumerate elementele de conținut.

II. ***Proiectarea matricei de specificații***

Matricea de specificaţii este un procedeu indispensabil testului sumativ, care ne oferă certitudinea că testul măsoară finalităţile educaţionale definite în curriculum şi are o bună validitate de conţinut. Ea determină corelaţia dintre nivelurile cognitive, specificate în itemii testului (itemii testului reflectă finalităţile de evaluat) şi ponderea elementelor de conţinut.

Construirea și completarea matricei se realizează pe etape:

1. Determinarea tipurilor de comportament care vor fi testate;
2. Identificarea elementelor de conținut;
3. Determinarea ponderii nivelurilor cognitive și a ponderii elementelor de conținut;
4. Completarea celulelor matricei;
5. Completarea matricei cu numărul de itemi

1. Determinarea tipurilor de comportamente care vor fi testate. În acest caz se utilizează o taxonomie a competenţelor care reflectă finalităţile curriculare. În cazul testelor sumative poate fi utilizată taxonomia descriptorilor de la Dublin, adaptată la nivel de: cunoaștere şi înţelegere, aplicare (operare cu entităţi de cunoaștere), integrare.

2. Identificarea elementelor de conținut

În acest scop, întreg conţinutul propus pentru testare se împarte în unităţi logice de conţinut, numite convenţional C1, C2, C3.

3. Determinarea ponderii nivelurilor cognitive și a ponderii elementelor de conținut

a) ponderea tipurilor de comportament

În această operaţie se ţine cont de componentele competenţei: cunoaştere, aplicare, integrare.

De exemplu, ponderea nivelurilor cognitive reflectate în matricea de specificaţii a unui test sumativ pentru studenţi poate fi:

- cunoaştere și înţelegere – 30 %,
- aplicare – 45 %,
- integrare – 25%.

b) ponderea elementelor de conținut

Ponderea elementelor de conţinut poate fi determinată *calitativ* sau *cantitativ*.

Aspectul *calitativ* presupune stabilirea ponderii fiecărui element de conţinut, ce depinde de funcţionalitatea acestuia în activitatea profesională.

Aspectul *cantitativ* presupune stabilirea ponderii fiecărui element de conţinut în funcţie de numărul de subiecte din fiecare element de conţinut.

De exemplu, dacă numărul total de subiecte este egal cu 5, iar primul element de conţinut are 2

Subiecte și al doilea – 3, atunci ponderea primului element de conţinut este de:

5 subiecte ---------- 100%

2 subiecte ---------- X%

X = (2 x 100) : 5

X = 40%.

Deci, C1 constituie 40%, C2 – 60%.

4. Completarea celulelor matricei

Se completează celulele matricei prin calcularea ponderii fiecărui element de conţinut pentru fiecare nivel cognitiv din matrice. În acest scop se înmulţeşte ponderea (%) totală a elementului de conţinut cu ponderea (%) totală corespunzătoare fiecărui nivel cognitiv şi se împarte la 100%.

Deci, ponderea elementului de conținut la un anumit nivel cognitiv = (ponderea totală a conținutului × ponderea totală a nivelului cognitiv) / 100% (exemplul practic reflectat în tabelul 2.7).

Tabelul 2.7. Exemplu practic de calcul a ponderii elementelor de conținut

Conținut / Nivel cognitiv	**Cunoaștere și înțelegere (30%)**	**Aplicare (45%)**	**Integrare (25%)**	**Pondere totală conținut (%)**
C1 (40%)	(40×30)/100 = 12%	(40×45)/100 = 18%	(40×25)/100 = 10%	40%
C2 (60%)	(60×30)/100 = 18%	(60×45)/100 = 27%	(60×25)/100 = 15%	60%
Pondere totală nivel (%)	30%	45%	25%	100%

5. Completarea matricei cu numărul de itemi

Pentru aceasta se stabileşte numărul total de itemi ai testului (de exemplu, testul conţine 7 itemi). Pentru a indica numărul de itemi în fiecare celulă se înmulţeşte numărul total de itemi cu ponderea procentelor din celulă şi se împarte la 100%.

De exemplu, numărul de itemi care testează integrarea pentru C 1 este:

X = (itemi x 8 %) : 100%

X = 1 item

Astfel, se calculează numărul de itemi pentru fiecare element de conținut, la fiecare nivel cognitiv.

Conținut / Nivel cognitiv	**Cunoaștere și înțelegere (30%)**	**Aplicare (45%)**	**Integrare (25%)**	**Pondere totală conținut (%)**
C1 (40%)	(40×30)/100 = 12% 1 item	(40×45)/100 = 18% 1 item	(40×25)/100 = 10% 1 item	40% 3 itemi

C2 (60%)	(60×30)/100 = 18% 1 item	(60×45)/100 = 27% 2 itemi	(60×25)/100 = 15% 1 item	60% 4 itemi
Pondere totală nivel (%)	30% 2 itemi	45% 3 itemi	25% 2 itemi	100% 7 itemi

Se completează toate celulele matricei de specificaţii. Ponderea (%) şi itemii se prezintă sub formă de numere întregi.

III. ***Formularea finalităților de evaluare***

Matricea de specificaţii serveşte drept reper în elaborarea finalităţilor de evaluat.

În formularea finalităţilor de evaluat se ţine cont de următoarele aspecte:

- finalităţile de evaluat se formulează în funcţie de nivelul cognitiv/taxonomie a competenţelor;
- structura unei finalităţi de evaluat este similară unui obiectiv operaţional (de exemplu: să identifice tipurile de evaluare conform literaturii de specialitate).

IV. ***Elaborarea itemilor***

În elaborarea itemilor pentru testul sumativ se ţine cont de:

1. tipurile de itemi;
2. recomandările pentru elaborarea fiecărui tip de item;
3. corelaţia itemilor cu nivelurile cognitive din matrice.

Tipuri de itemi

În literatura de specialitate, itemii sunt clasificați în trei categorii majore – obiectivi, semiobiectivi și cu răspuns deschis – fiecare având o structură și o funcționalitate distinctă în cadrul procesului de evaluare.

Tipologia ilustrată în tabelul 2.8 oferă o imagine sintetică asupra acestor categorii și a subtipurilor aferente, care pot fi utilizate complementar pentru a asigura validitatea și echilibrul unui test universitar.

Tabelul 2.8. Tipologia itemilor

Categorie de itemi	Subtipuri
1. Itemi obiectivi	1.1. Itemi cu alegere dual*ă (adevărat / fals, da / nu)*
	1.2. Itemi cu alegere multiplă
	1.3. Itemi de tip pereche *(asociere)*
2. Itemi semiobiectivi	2.1. Itemi cu răspuns scurt
	2.2. Întrebări structurate
3. Itemi cu răspuns deschis	3.1. Itemi de tip rezolvare de probleme
	3.2. Eseu structurat
	3.3. Eseu nestructurat

În continuare sunt prezentare recomandările în elaborarea itemilor.

1. Itemi obiectivi

Itemii obiectivi sunt printre cei mai utilizați în evaluarea sumativă, deoarece permit măsurarea precisă și comparabilă a performanțelor studenților. Ei se caracterizează prin faptul că răspunsurile sunt clar definite — corecte sau incorecte — iar evaluarea lor nu depinde de interpretarea subiectivă a cadrului didactic.

1.1. Itemi cu alegere dual

Itemii cu alegere dual solicită studentului să aleagă răspunsul corect dintre două alternative posibile: adevărat/fals, da/nu, corect/incorect sau fapt/opinie. Acest tip de item este potrivit pentru verificarea cunoștințelor de bază, definițiilor, regulilor și relațiilor simple.

Recomandări în elaborarea itemilor cu alegere dual:

- evitarea formulărilor vagi, generale sau ambigue;
- excluderea enunțurilor nerelevante față de obiectivul vizat;
- formularea clară a instrucțiunilor privind modul de răspuns (încercuiește, bifează, subliniază);
- evitarea introducerii mai multor idei într-un singur enunț, cu excepția situațiilor cauză–efect;
- utilizarea unor enunțuri scurte și clare;
- menținerea unui echilibru între numărul itemilor cu răspuns adevărat și fals, evitând indicii neintenționate (precum lungimea enunțurilor).

1.2. Itemi cu alegere multipl

Acest tip de item presupune selectarea unui răspuns corect dintr-o listă de alternative posibile.

Structura sa cuprinde:

- premisa – enunțul care formulează cerința;
- opțiunile – variantele de răspuns (de obicei 3–5);
- cheia – răspunsul corect;
- distractorii – variantele incorecte, dar plauzibile, menite să testeze discernământul studentului.

Recomandări în elaborarea itemilor cu alegere multiplă:

- premisa trebuie să fie concisă, clară și lipsită de ambiguități;
- evitarea utilizării negațiilor; dacă totuși sunt necesare, acestea se vor sublinia;
- toate opțiunile trebuie să fie plauzibile și formulate în același registru logic;
- doar o singură variantă trebuie să fie corectă;
- premisa nu trebuie să conțină indicii sau formulări care să trădeze răspunsul corect;
- lungimea variantelor trebuie să fie echilibrată;
- ordinea răspunsurilor se va alterna aleatoriu;
- numărul de opțiuni nu trebuie forțat: dacă cerința justifică doar trei răspunsuri, acestea sunt suficiente.

1.3. Itemi de tip pereche

Itemii de tip pereche solicită stabilirea de corespondențe între două seturi de informații -unul de premise și unul de răspunsuri. În general, coloana din stânga conține termenii, conceptele sau enunțurile de identificat, iar coloana din dreapta include posibilele asocieri.

Recomandări în elaborarea itemilor de tip pereche:

- menținerea unui număr inegal între premise și răspunsuri (de regulă, mai multe răspunsuri decât premise);
- precizarea clară în instrucțiune dacă răspunsurile pot fi utilizate o singură dată sau de mai multe ori.

Itemii de tip pereche sunt eficienți pentru evaluarea relațiilor de asociere, clasificare sau corespondent între concepte, definiții și exemple, fiind ușor de aplicat în domenii variate - de la științe exacte până la discipline socio-umane.

2. Itemi semiobiectivi

Itemii semiobiectivi solicită un răspuns formulat de student, dar în cadrul unor limite precise și ușor de evaluat. Ei asigură un echilibru între obiectivitate și expresivitate, fiind utilizați atunci când se dorește verificarea capacității de a formula răspunsuri corecte, concise și pertinente, fără a apela la opțiuni prestabilite.

2.1. Itemi cu răspuns scurt

Acești itemi cer studentului să formuleze răspunsul sub forma unei propoziții, a unui cuvânt, a unui număr, a unui simbol sau prin completarea unei afirmații, diagrame ori a unui grafic. Sunt recomandați pentru verificarea cunoștințelor esențiale, relațiilor logice și a capacității de sintetizare.

Recomandări pentru construirea itemilor cu răspuns scurt:

- spațiul destinat răspunsului nu trebuie să sugereze lungimea acestuia;
- formularea itemului trebuie să fie scurtă, precisă și clară;
- în itemii de completat, se omit doar cuvintele-cheie, evitând omiterea a mai mult de 1–2 termeni;
- se recomandă utilizarea acestui tip de item atunci când răspunsul poate fi verificat obiectiv și rapid.

2.2. Întrebări structurate

Întrebările structurate sunt alcătuite dintr-o serie de subîntrebări interdependente, unite printr-un material comun (text, grafic, tabel, hartă, diagramă etc.). Acest tip de item permite evaluarea în profunzime a unei competențe, urmărind treptat înțelegerea, aplicarea și analiza conținutului.

Recomandări pentru elaborarea itemilor de tip întrebări structurate:

- subîntrebările se formulează în ordine progresivă, de la simplu la complex;
- fiecare subîntrebare trebuie să poată fi rezolvată independent, fără a depinde de răspunsul precedent;
- se preferă un număr mai mare de subîntrebări scurte, care să acopere diferite aspecte ale aceleiași teme;
- se vor oferi indicații clare privind forma, lungimea și organizarea răspunsului așteptat, pentru a sprijini claritatea și coerența exprimării studentului.

3. Itemi cu răspuns deschis (subiectivi)

Itemii cu răspuns deschis se caracterizează prin libertatea studentului de a construi răspunsul în mod personal, argumentat și creativ. Ei permit evaluarea gândirii critice, a capacității de sinteză, de analiză și de exprimare autonomă.

3.1. Itemi de tip rezolvare de probleme

Acești itemi propun o situație-problemă complexă, autentică și deschisă, pentru care nu există o soluție unică prestabilită. Studentul este invitat să analizeze contextul, să identifice ipoteze, să aplice cunoștințe și să elaboreze o soluție argumentată.

Etapele de rezolvare includ:

1) identificarea problemei;
2) selectarea datelor relevante;
3) formularea și validarea ipotezelor;
4) alegerea metodei de rezolvare;
5) propunerea soluțiilor posibile;
6) evaluarea soluției și formularea concluziei.

Aceste etape de soluționare a situațiilor-problemă nu trebuie privite ca o succe-

siune rigidă, ci ca o schemă orientativă a procesului rezolutiv. În practică, ordinea și ponderea etapelor pot varia în funcție de natura problemei, de contextul de învățare și de specificul disciplinei.

Situațiile-problemă pot fi:

- simple („închise"), atunci când studentului i se oferă toate datele necesare rezolvării, scopul este clar precizat, iar cerințele sugerează etapele logice de urmat;
- complexe („deschise"), atunci când studentul dispune doar de informațiile esențiale, fiind nevoit să își construiască propriul demers de investigare și de soluționare.

Itemii de acest tip valorifică capacitatea de gândire critică, creativă și aplicativă, solicitând studenților să transfere cunoștințele în contexte noi, să formuleze ipoteze și să fundamenteze soluții proprii.

Recomandări pentru elaborarea itemilor de tip rezolvare de problemă:

- formulează problema în termeni clari, relevanți pentru conținutul disciplinei;
- oferă informații suficiente pentru înțelegerea situației, dar evită să indici soluția;
- precizează clar cerința și produsul final așteptat (răspuns, soluție, plan, explicație);
- formulează situația astfel încât să permită mai multe soluții plauzibile, pentru a valorifica gândirea divergentă;
- asigură un echilibru între complexitatea cerinței și timpul de rezolvare disponibil;
- elaborează criterii clare de corectare și punctare, vizând: logica demersului, argumentarea și relevanța soluției;
- evită introducerea de date inutile sau ambigue care pot distrage de la esența problemei.

3.2. Itemi de tip eseu structurat

Itemii de tip eseu structurat oferă studentului un cadru clar de exprimare, incluzând în cerință repere, întrebări orientative sau subteme care să-l ghideze în formularea răspunsului. Această formă de evaluare permite verificarea competențelor de analiză, argumentare și sinteză, menținând în același timp o evaluare relativ uniformă.

Pentru o corectitudine crescută, eseul structurat trebuie însoțit de o schemă de corectare și notare, în care se stabilesc punctajele aferente fiecărui reper al răspunsului. Aceste criterii trebuie comunicate studenților, pentru a asigura transparența procesului de evaluare și pentru a orienta efortul cognitiv spre obiectivele vizate.

Recomandări pentru elaborarea itemilor de tip eseu structurat:

- include în cerință repere sau întrebări orientative pentru organizarea răspunsului (de exemplu: „Prezintă cauzele…, analizează efectele…, propune soluții…”);
- specifică explicit dimensiunile evaluării (claritatea argumentării, coerența logică, corectitudinea conceptuală etc.);
- precizează lungimea estimată a răspunsului (ex.: 1 pagină, 10–15 rânduri, 200 de cuvinte);
- asigură coerența între gradul de complexitate al cerinței și nivelul de formare al studenților;
- elaborează o schemă analitică de corectare, care să indice criteriile și punctajele aferente fiecărei componente;
- evită cerințele prea generale, care pot conduce la răspunsuri vagi sau dificil de evaluat.

3.3. Eseu nestructurat

Itemii de tip eseu nestructurat solicită studentului să elaboreze un răspuns liber, personal și argumentat, pornind de la o temă sau o problemă formulată generic. În acest caz, nu se oferă indicații explicite privind modul de organizare a răspunsului, ceea ce permite o evaluare a originalității, coerenței logice și capacității de reflecție critică.

Recomandări pentru elaborarea itemilor de tip eseu nestructurat:

- formulează cerința clar, precis;
- evită ambiguitățile conceptuale și expresiile vagi (ex.: „Spune ce crezi despre…”);
- oferă un cadru temporal realist pentru redactarea eseului;
- elaborează o grilă de corectare holistică sau analitică, în care să se precizeze: acuratețea și profunzimea conținutului; coerența și logica argumentării; originalitatea ideilor; corectitudinea limbajului științific și claritatea exprimării;
- încurajează integrarea perspectivei teoretice cu exemple practice.

Exemple de formulări de itemi de tip eseu nestructurat:

Tip de eseu nestructurat	Formulări generice pentru cerințe
Comparare	- Compară două aspecte ale… și propune o concluzie personală. - Prezintă asemănările și deosebirile dintre… - Prezintă diferențele esențiale între…

Relație cauză–efect	- Enumeră cele mai probabile efecte ale... - Explică relația cauză–efect dintre… și… - Descrie consecințele produse de…
Aplicare	- Descrie o situație care să ilustreze principiul / legea / teorema… - Propune o soluție concretă pentru problema…
Justificare / Argumentare	- Prezintă argumente pro și contra pentru următoarea afirmație... - Justifică importanța / relevanța conceptului de… pentru...
Generalizare	- Formulează câteva generalizări pornind de la următoarele date… - Identifică un principiu comun care se aplică în…
Concluzie / Reflecție	- Cum ai proceda în situația dată? - Care este cea mai potrivită soluție în contextul…? - Ce concluzii personale poți formula pe baza datelor analizate?
Creație / Sinteză	- Propune o strategie / model / plan de acțiune pentru… - Scrie un raport în care să evidențiezi…
Evaluare	- Descrie punctele tari și slabe ale… - Scrie un eseu în care să evaluezi critic… - Scrie argumente privind relevanța și limitele abordării…

Fiecare tip de item corespunde unui anumit nivel cognitiv (tabelul 2.9).

Tabelul 2.9. Corelația tipuri de itemi – niveluri cognitive

Niveluri cognitive	Tipuri de itemi	Subtipuri de itemi
Cunoaştere şi înţelegere	**Itemi obiectivi**	- Itemi cu alegere dual㠻 - Itemi cu alegere multiplă; - Itemi de tip pereche.
	Itemi semiobiectivi	- Itemi cu răspuns scurt.
Aplicare	**Itemi semiobiectivi**	- Întrebări structurate.
	Itemi cu răspuns deschis	- Eseu structurat; - Eseu nestructurat (comparare, relaţie cauză–efect, generalizare, creaţie, aplicare, sinteză).
Integrare	**Itemi cu răspuns deschis**	- Itemi de tip rezolvare de probleme; - Eseu structurat; - Eseu nestructurat (justificare, evaluare).

V. ***Elaborarea schemei de notare***

Procesul de proiectare a testului se finalizează prin elaborarea schemei de notare, care servește drept reper pentru corectarea și aprecierea obiectivă a răspunsurilor studenților.

Schema de notare include două componente esențiale:

- baremul de notare;
- scala de notare.

a) Baremul de notare precizează punctajul atribuit fiecărui item din test, în funcție de acțiunile logice solicitate și de nivelul cognitiv vizat. În general, se acordă 2 puncte pentru fiecare acțiune logică corectă.

b) Scala de notare reprezintă conversia punctajului total obținut în notă finală.

Nota reprezintă un indicator sintetic, cantitativ și calitativ, al performanțelor obținute de studenți ca urmare a implicării în procesul de învățare (Bontaș, 2008, p.253).

Există mai multe modalități de conversie, una dintre cele mai utilizate fiind propusă de I. Bontaș, care recomandă corespondența între raportul dintre performanța cerută și cea obținută și nota acordată. Astfel, ideea de bază este că nota nu se acordă arbitrar, ci se calculează în funcție de un *raport între ceea ce s-a cerut și ceea ce studentul a oferit prin răspunsurile sale* (Bontaș, 2008, p.260). De exemplu:

Sistemul de notare propus de I. Bontaș (2008, p. 260) pornește de la principiul proporționalității dintre cerințele evaluării și performanța reală a studentului. Ideea de bază este că nota nu se acordă arbitrar, ci se calculează în funcție de un raport obiectiv între ceea ce s-a cerut și ceea ce studentul a oferit prin răspunsurile sale.

Nota 10 se acordă atunci când raportul dintre punctajul obținut și punctajul maxim al probei de evaluare este egal cu 1, adică studentul a îndeplinit integral cerințele evaluării.

Matematic, exprimăm astfel:

$$\frac{Punctaj\ obținut\ de\ către\ student}{Punctaj\ maxim\ al\ testului} = 1$$

Aceasta corespunde unui nivel de realizare de 100%, reprezentând performanța deplină, fără erori sau omisiuni.

Nota 5 se acordă atunci când raportul este de 0,5, adică studentul a îndeplinit doar 50% din cerințele evaluării, atingând pragul minim de promovare.

Pe baza acestui raport, fiecare treaptă de notă corespunde unei scăderi de aproximativ 10% din gradul de realizare a cerinței, după cum se observă în tabelul următor:

Raport cerință – performanță	Nota acordată	Procent de realizare din totalul testului
1 : (1 – 0,9)	10 – 9	100% – 90%
1 : (0,8 – 0,7)	8 – 7	80% – 70%
1 : (0,6 – 0,5)	6 – 5	60% – 50%

Astfel, punctajul total al testului reprezintă 100%, iar nota acordată se stabilește proporțional cu procentele de realizare. Fiecare treaptă de notare marchează o diferență de aproximativ 10% între treptele succesive, ceea ce asigură un sistem echitabil, transparent și obiectiv de evaluare a performanței.

Formula generală de calcul este următoarea:

$$N = 10x \frac{P\ obținut}{P\ maxim}$$

unde:

- N = nota finală obținută de student;
- $P_{obținut}$ = punctajul obținut la test (rezultatul efectiv);
- P_{maxim} = punctajul maxim al testului (corespunzător realizării de 100%);
- 10 = nota maximă posibilă în sistemul românesc de evaluare, care funcționează ca factor de scalare.

Prin această formulă, raportul dintre punctajul obținut și cel maxim (valoare între 0 și 1) este transformat proporțional într-o notă pe scala 1–10. Astfel, nota exprimă procentul de îndeplinire a cerinței.

De exemplu: dacă testul are un punctaj total de 45 de puncte, iar studentul obține 36 de puncte, raportul este:

$$\frac{36}{45} = 0{,}8$$

Aplicând formula:

$$N = 10x \frac{36}{45}$$

N=8, prin urmare, studentul primește nota 8, corespunzătoare unei realizări de 80% din cerințele evaluării.

Procent de realizare	*Raport $P_{obținut}/P_{maxim}$*	*Nota acordat*
100%	*1,00*	*10*
90%	*0,90*	*9*
80%	*0,80*	*8*
70%	*0,70*	*7*
60%	*0,60*	*6*
50%	*0,50*	*5*
40%	*0,40*	*4*
30%	*0,30*	*3*
20%	*0,20*	*2*
10% - 0%	*0,10*	*1*

În anexa 1 este prezentat exemplu de test sumativ.

Respectarea rigorilor metodologice în procesul de elaborare a testelor sumative - respectiv proiectarea matricei de specificaţii, formularea clară a finalităţilor de evaluat, aplicarea regulilor de elaborare a itemilor şi construirea unei scheme de notare coerente - asigură validitatea, fidelitatea, obiectivitatea şi aplicabilitatea testului.

Prin urmare, aceste demersuri contribuie la realizarea unei evaluări obiective, echitabile şi relevante, care reflectă în mod autentic nivelul achiziţiilor, competențelor şi progresului studenților.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE



EXPLOREAZĂ ȘI PREZINTĂ!

1. Realizează un tabel comparativ în care să prezinți particularitățile tipurilor de evaluare.
2. Elaborează o fișă informativă în care să explici conceptele de feed-up, feed-back și feed-forward prin exemple proprii.



IMPLICĂ-TE ȘI ACȚIONEAZĂ!

1. Aplică principiile feedbackului eficient și oferă feedback colegial în baza unei sarcini elaborate de un coleg, urmând structura feedbackului: feed-up – feedback – feed-forward.
2. Formulează sarcini didactice pe nivele pentru o lecție la o unitate de curs (la alegere).
3. Elaborează o fișă de autoevaluare/evaluare reciprocă utilizată la evaluarea unei sarcini didactice.
4. Elaborează un test sumativ pentru un modul din curriculum disciplinar (la alegere), utilizând reperele teoretice.



REFLECTEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ!

1. Reflectează asupra modului în care evaluarea poate modela comportamente, atitudini și valori profesionale. Scrie o concluzie relevantă.
2. Formulează o decizie personală privind modul în care vei utiliza evaluarea în demersul didactic pe viitor.

III. METODE DE EVALUARE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Unități de conținut:
3.1. Definiri conceptuale și tipologii ale metodelor de evaluare universitară
3.2. Metode tradiționale de evaluare
3.3. Metode complementare de evaluare
3.4. Metode digitale de evaluare a achizițiilor studenților în medii educaționale virtuale

Finalități
Formabilul va fi capabil:
- să definească termenii: metode, tehnici și probe de evaluare;
- să descrie caracteristicile metodelor tradiționale și alternative de evaluare;
- să analizeze avantajele și limitele evaluării orale, scrise și practice;
- să exemplifice aplicarea metodelor de evaluare în context universitar;
- să argumenteze valoarea formativă a metodelor alternative în evaluarea centrată pe student.

Cuvinte-cheie: *metodă de evaluare, tehnică de evaluare, probe de evaluare, metode tradiționale, metode complementare, metode digitale, evaluare sincronă, evaluare asincronă.*

3.1. Definiri conceptuale și tipologii ale metodelor de evaluare universitară

Eficiența și calitatea procesului educațional depind în mare măsură de modul în care este planificat și desfășurat procesul de evaluare. Pentru ca evaluarea să fie relevantă și echitabilă, este necesară o abordare strategică, construită pe baze științifice și adaptată contextului educațional universitar. Stabilirea unei strategii coerente de evaluare presupune definirea clară a *metodelor*, *tehnicilor* și *probelor* utilizate, a *criteriilor de apreciere*, precum și a *modalităților* de aplicare și valorificare a rezultatelor obținute.

Metoda de evaluare este o cale prin care cadrul didactic oferă studenților posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoştinţelor, de formare a diferitelor capacităţi, testate prin utilizarea unei diversităţi de instrumente adecvate scopului urmărit.

Este cunoscut faptul că metoda de evaluare reprezintă calea de acţiune comună profesor-elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informaţiilor



Termenul ***metodă*** provine din grecescul *methodos*, care înseamnă „cale” sau „drum urmat spre un scop”.

privind procesul şi produsul învăţării, prelucrării şi valorificării lor în diverse scopuri. Modalităţile de evaluare disponibile la ora actuală alcătuiesc un ansamblu metodologic coerent. Ele au caracter sistemic. Fără a-şi pierde entitatea specifică, metodele se îmbină, se completează şi se influenţează reciproc (Șova, Putină, 2017).

În învățământul universitar, metodele de evaluare prezintă atât caracteristici generale, aplicabile în orice context educațional, cât și particularități specifice, determinate de domeniul de studiu, nivelul de formare și tipul de competențe vizate. Astfel:

- ele însoțesc și susțin procesul de formare academică, facilitând verificarea și consolidarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor dobândite de studenți;
- sunt concepute și aplicate în corelație cu obiectivele curriculare, cu conținuturile disciplinare și cu strategiile de predare-învățare utilizate la nivel universitar;
- se adaptează particularităților individuale și profesionale ale studenților, ținând cont de autonomia, experiența și stilul lor de învățare;
- au un caracter evolutiv și inovator, fiind deschise permanent modernizării prin integrarea metodelor alternative și a instrumentelor digitale;
- iar relațiile dintre metode sunt flexibile și interdependente, o metodă putând deveni procedeu în cadrul alteia, în funcție de scopul evaluării și de contextul academic.

Tehnicile de evaluare constituie modalitățile concrete de aplicare a metodelor de evaluare, reprezentând formele specifice prin care se realizează colectarea răspunsurilor la itemii propuși. Acestea operationalizează metoda aleasă, facilitând obținerea informațiilor relevante despre performanțele studenților (de exemplu: tehnica elaborării răspunsului, tehnica textului lacunar).

Instrumentele de evaluare reprezintă ansambluri structurate de itemi pedagogici, concepute, administrate și corectate de către cadrul didactic universitar, în concordanță cu finalitățile de atins și conținuturile predate. Acestea asigură un cadru organizat și obiectiv pentru măsurarea nivelului de achiziții și competențe dobândite de studenți.

Pentru a asigura o abordare coerentă și echilibrată a procesului evaluativ, literatura de specialitate propune diferite clasificări ale metodelor de evaluare. În acest sens, tabelul 3.1 prezintă o adaptare a tipologiei propuse de I.Radu (2008) la contextul învățământului universitar. Clasificarea include criterii relevante pentru mediul academic – precum circumstanțele evaluării, natura probei, dimensiunea temporală, secvența de instruire și factorii implicați – oferind un cadru teoretic util pentru proiectarea și implementarea procesului de evaluare în context universitar.

Tabelul 3.1. Clasificarea metodelor de evaluare

Criterii de clasificare	Tipuri de metode de evaluare
Circumstanțele evaluării	- în situații formale de examinare (teste, probe, examene); - în afara situațiilor de examinare (observarea curentă a activităților, fișe de lucru, teme aplicative); - rezultate obținute în activități extracurriculare (concursuri științifice, proiecte universitare, conferințe studențești); - prin consultarea altor cadre didactice, tutori sau coordonatori de practică privind performanțele studenților.
Natura probei	- probe orale (colocvii, interviuri, prezentări); - probe scrise (teste, eseuri, rapoarte, lucrări de curs); - probe practice (stagii, experimente, demonstrații); - probe asistate de calculator (simulări, teste pe platforme digitale).
Dimensiunea temporală	- metode tradiționale (examene, teste scrise); - metode netradiționale / alternative (portofoliu, proiect, jurnal reflexiv, jurnal de autoevaluare).
Secvența de instruire	- metode de evaluare inițială; - metode de evaluare formativă (curentă); - metode de evaluare sumativă (de bilanț).
Factorii / persoanele care evaluează	- evaluare internă (realizată de cadrele didactice universitare implicate direct în procesul de formare); - evaluare externă (efectuată de comisii, evaluatori sau organisme externe instituției).

Conform acestei clasificări, cadrele didactice universitare pot selecta și combina metodele de evaluare în funcție de specificul disciplinei, tipul de competențe vizate și profilul studenților. Criteriul cel mai des utilizat în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic sau istoric. În funcție de acest reper, de altfel unul cu caracter relativ, literatura de specialitate delimitează două mari categorii de metode de evaluare: pe de o parte, metodele tradiționale, consacrate prin utilizarea lor îndelungată în practica educațională, iar pe de altă parte, metodele alternative sau complementare, apărute ca răspuns la nevoia de modernizare și diversificare a procesului evaluativ.

3.2. Metode tradiționale de evaluare

Tipologia metodelor tradiționale de evaluare include probe de evaluare orale, scrise și practice, fiecare având un rol și un specific distinct în procesul de apreciere a performanțelor studenților.

I. Probele orale presupun evaluarea prin dialog direct între profesor și student, oferind posibilitatea de a aprecia nu doar nivelul de cunoștințe, ci și claritatea ex-

primării, capacitatea de argumentare și spontaneitatea răspunsurilor. Acestea favorizează comunicarea academică și permit evaluarea competențelor de gândire critică și de sinteză.

Specificul probei orale la nivel universitar constă în caracterul său formativ, prin care evaluarea devine și un proces de clarificare conceptuală, feedback imediat și dezvoltare a gândirii reflexive.

În practica universitară se utilizează mai multe tehnici de organizare a evaluării orale, în funcție de obiectivele disciplinei și de competențele vizate:

- *Colocviul* – modalitate de evaluare individuală, bazată pe un set de întrebări din tematica anunțată, prin care se verifică gradul de înțelegere, sinteză și argumentare a conținuturilor.
- *Prezentarea orală* – tehnică prin care studentul expune, în mod structurat, rezultatele unei lucrări teoretice sau aplicative, fiind evaluat atât pentru conținut, cât și pentru coerența discursului și modul de comunicare.
- *Interviul academic* – formă de evaluare semistructurată, care pune accent pe gândirea critică, pe capacitatea de a corela concepte și de a propune interpretări personale.
- *Susținerea proiectului sau a lucrării de curs* – tehnică prin care studentul își prezintă rezultatele activității academice, justificându-și alegerile metodologice și interpretările, analizele.

Într-o probă orală universitară, conversația dintre profesor și student este esențială pentru calitatea evaluării. Aceasta are următoarele trăsături:

- Caracter semi-structurat - profesorul conduce dialogul pe baza unor repere tematice, dar lasă libertate studentului să își organizeze răspunsul.
- Ritm bidirecțional - studentul are posibilitatea de a solicita clarificări sau de a argumenta în profunzime anumite aspecte.
- Feedback imediat - profesorul poate interveni pentru a corecta concepții greșite, a stimula raționamentul sau a valida un punct de vedere bine argumentat.
- Tonalitate - limbajul este formal, bazat pe rigoare terminologică și claritate conceptuală.

În aplicarea probelor orale, *se recomandă*:

- Structurarea unei baze de întrebări echilibrate, distribuite pe niveluri cognitive.
- Elaborarea unei grile de notare / rubrici care să includă criterii clare: acuratețe științifică, coerență, exprimare, argumentare, originalitate.
- Informarea studenților cu privire la criteriile de evaluare înainte de probă.
- Oferirea unui feedback constructiv, orientat spre învățare, nu doar spre notare.

În cadrul probelor orale, pot fi utilizate o varietate de tipuri de întrebări, fiecare având un rol specific în activarea diferitelor niveluri cognitive ale studenților (Baciu, 2010, apud Șova 2017):

- Întrebări reproductive – solicită reamintirea și redarea fidelă a informațiilor memorate; vizează verificarea cunoștințelor de bază.
- Întrebări reproductiv-cognitive – urmăresc capacitatea studentului de a reconstitui și de a exprima conținuturi în acord cu un model sau algoritm prestabilit.
- Întrebări productiv-cognitive – stimulează prelucrarea și aplicarea informațiilor, integrarea acestora în contexte noi, formularea de argumente, ipoteze și explicații cauzale, precum și identificarea de soluții alternative.
- Întrebări convergente (închise) – orientează gândirea către o soluție unică, verificând precizia și rigoarea raționamentului.
- Întrebări divergente (deschise) – permit exprimarea liberă a ideilor, explorarea mai multor direcții posibile și valorificarea creativității și originalității răspunsurilor.
- Întrebări evaluative – implică formularea unor judecăți de valoare personale, raportate la criterii teoretice sau practice, în vederea exprimării unei opinii argumentate.
- Întrebări anticipative – solicită utilizarea imaginației și a gândirii prospective pentru a prefigura evoluția unor fenomene sau procese în timp și spațiu.
- Întrebări sugestive – oferă indicii privind domeniul de referință sau direcția răspunsului, facilitând activarea cunoștințelor relevante.

Probele orale prezintă avantaje, dar și limite care trebuie luate în considerare în procesul de evaluare universitară.

Avantajele probelor orale

Conform lui Stoica (2001, pp. 48–49), utilizarea probelor orale în procesul de evaluare oferă o serie de avantaje semnificative:

- permit un nivel ridicat de flexibilitate și individualizare, deoarece profesorul poate adapta tipul și gradul de dificultate al întrebărilor în funcție de calitatea răspunsurilor formulate de student;
- oferă posibilitatea clarificării și corectării imediate a eventualelor confuzii conceptuale, ceea ce contribuie la o înțelegere mai profundă a conținutului.
- structura discursivă a răspunsului oral favorizează exprimarea liberă, argumentarea logică și manifestarea originalității, permițând o evaluare complexă a competențelor de comunicare academică.
- interacțiunea directă dintre profesor și student, care creează un cadru favorabil pentru observarea comportamentelor atitudinale, a modului de relaționare și a încrederii în sine.

Limitele probelor orale

Pe de altă parte, probele orale prezintă și anumite limite. Printre acestea se numără:

- subiectivitatea evaluării, influențată de factori precum variația întrebărilor, comportamentul evaluatorului sau starea emoțională a studentului;

- probele orale se caracterizează printr-un nivel mai scăzut de validitate și fidelitate, comparativ cu alte metode, întrucât rezultatele pot varia în funcție de context și condițiile de examinare;
- implică un consum considerabil de timp, dat fiind faptul că evaluarea se realizează individual, ceea ce limitează aplicabilitatea la grupuri mari de studenți.

II. Probele scrise se bazează pe formularea de răspunsuri individuale la itemi sau cerințe stabilite, permițând aprecierea logicii, coerenței și corectitudinii științifice a exprimării. Ele oferă o imagine obiectivă asupra gradului de stăpânire a conținuturilor teoretice și asigură posibilitatea comparării rezultatelor între studenți.

În învățământul universitar, probele scrise reprezintă una dintre cele mai riguroase metode de evaluare. Spre deosebire de evaluarea orală, proba scrisă favorizează obiectivitatea și comparabilitatea rezultatelor, întrucât itemii, sarcinile și criteriile de notare pot fi standardizate și aplicate uniform. Ea asigură trasabilitatea procesului evaluativ, permițând revizuirea și analiza critică a performanțelor, aspect esențial în asigurarea calității academice.

În mediul universitar, probele scrise se concretizează în teste, eseuri argumentative, studii de caz, rapoarte sau proiecte de sinteză, fiecare dintre acestea având o valoare specifică în funcție de profilul competențelor vizate.

Probele tradiționale scrise se bazează pe răspunsuri formulate în scris, în condiții standardizate de timp și conținut, și permit o evaluare obiectivă, comparabilă și verificabilă a performanței academice.

În contextul universitar, principalele probe tradiționale scrise sunt:

- testul scris;
- eseul academic sau argumentativ;
- studiul de caz scris;
- lucrarea de sinteză/examenul final scris.

Avantajele probelor scrise

Probele scrise prezintă o serie de avantaje care le recomandă ca metode tradiționale de evaluare în mediul universitar:

- asigură obiectivitate și comparabilitate, întrucât aceleași criterii și bareme pot fi aplicate tuturor studenților, reducând subiectivitatea aprecierii;
- oferă trasabilitate și verificabilitate, rezultatele rămânând consemnate în scris și putând fi reanalizate sau justificate ulterior;
- facilitează uniformitatea și controlul metodologic al evaluării, fiind administrate în condiții standardizate, cu grad de dificultate echilibrat;
- contribuie la dezvoltarea exprimării academice, prin antrenarea gândirii logice, a clarității și a rigurozității limbajului științific;
- îndeplinesc o funcție formativă, întrucât permit oferirea de feedback constructiv și susțin reflecția asupra propriei învățări.

Limitele probelor scrise

Totuși, utilizarea probelor scrise implică și anumite limite care trebuie avute în vedere:

- pot favoriza învățarea de tip reproductiv, atunci când cerințele se limitează la memorarea și redarea informațiilor;
- nu surprind dimensiunea comunicativă și atitudinală;
- sunt influențate de factori emoționali și situaționali (stres, oboseală, presiunea timpului), care pot afecta performanța studenților;
- depind în mare măsură de calitatea redactării itemilor, existând riscul unor formulări ambigue care pot altera validitatea evaluării;
- necesită timp considerabil pentru corectare și analiză, mai ales în cazul probelor cu răspunsuri deschise;
- limitează interacțiunea directă între evaluator și student, împiedicând clarificarea imediată a neînțelegerilor sau verificarea raționamentului în timpul evaluării.

III. Probele practice vizează aplicarea cunoștințelor în contexte concrete, specifice domeniului de formare. Prin intermediul acestora se evaluează abilitățile profesionale și capacitatea de a utiliza cunoștințele teoretice în situații reale sau simulate (laboratoare, proiecte aplicative, stagii).

În învățământul universitar, evaluarea prin probe practice este utilizată în special la disciplinele cu un pronunțat caracter aplicativ și urmărește identificarea capacității studenților de a transfera și utiliza în mod eficient cunoștințele teoretice în contexte concrete de acțiune. Aceste probe vizează verificarea gradului de formare a deprinderilor profesionale, a capacităților tehnice, metodologice și operaționale, precum și a capacității de a rezolva probleme autentice, specifice domeniului de studiu.

Pentru realizarea eficientă a unei activități practice, este necesar ca încă de la începutul procesului de instruire, studenții să fie informați cu privire la:

- tematica activităților practice sau a lucrărilor de laborator;
- criteriile de evaluare care vor fi utilizate;
- condițiile logistice și materiale puse la dispoziție (echipamente, resurse, medii de simulare, laboratoare specializate etc.).

Un tip specific de probă practică în mediul universitar îl constituie **activitățile experimentale** sau aplicative, realizate în cadrul laboratoarelor, atelierelor, centrelor de practică profesională. Acestea permit observarea directă a modului de aplicare a cunoștințelor, a preciziei execuției și a capacității de analiză a rezultatelor obținute.

Probele practice pot fi concepute din mai multe perspective, în funcție de specificul disciplinei și de finalități:

- realizarea de produse, materiale sau proiecte pornind de la un model teoretic sau un set de cerințe profesionale;
- executarea de acțiuni sau sarcini practice în baza unui plan de lucru sau a unui proiect de acțiune prestabilit;

- simularea unor procese sau situații profesionale în condiții controlate, utilizând medii digitale, software educaționale, platforme virtuale sau laboratoare de simulare (Cucoș, 2008).

Prin natura lor, probele practice integrează dimensiunea cognitivă, acțională și atitudinală a învățării, oferind o imagine autentică asupra nivelului de competență profesională atins de student. Ele au un caracter formativ pronunțat, deoarece stimulează autonomia, gândirea critică și capacitatea de reflecție asupra propriilor performanțe.

Avantajele probelor practice

Probele practice:

- permit observarea directă a performanței, oferind o imagine reală asupra modului în care studentul aplică în practică cunoștințele teoretice;
- asigură o evaluare autentică, prin plasarea studentului în situații de lucru similare celor profesionale;
- oferă feedback imediat și relevant, permițând studentului să conștientizeze rapid propriile puncte tari și aspecte de îmbunătățit;
- contribuie la formarea competențelor profesionale, prin exersarea deprinderilor specifice domeniului de specializare;
- facilitează învățarea experiențială, prin confruntarea directă cu situații-problemă și responsabilizarea în procesul de rezolvare.

Limitele probelor practice

Probele practice:

- pot fi influențate de condițiile materiale și logistice (dotarea laboratoarelor, disponibilitatea resurselor, accesul la echipamente);
- implică un consum mare de timp atât pentru organizare, cât și pentru evaluare individuală;
- prezintă dificultăți în asigurarea obiectivității, deoarece aprecierea performanței practice depinde adesea de observația directă a cadrului didactic și de criterii calitative;
- pot fi afectate de factori emoționali (anxietate, presiune, stres), care influențează comportamentul și performanța în situații de evaluare reală.

În concluzie, echilibrul dintre probele orale, scrise și practice constituie premisa unei evaluări autentice, echitabile și relevante, care susține învățarea de profunzime, gândirea critică și responsabilitatea academică – valori definitorii ale învățământului superior contemporan.

3.3. Metode complementare de evaluare

În completarea metodelor tradiționale de evaluare – orale, scrise și practice – tot mai des se utilizează în mediul universitar metode alternative sau complementare de evaluare, care aduc un plus de relevanță și autenticitate procesului evaluativ.

Prin specificul lor, aceste metode au un caracter complementar, întrucât diversifică instrumentarul tradițional, oferind o perspectivă mai amplă asupra performanței studenților. Ele pot fi aplicate concomitent cu metodele clasice, contribuind la consolidarea unei viziuni formative asupra evaluării. Pe de altă parte, caracterul alternativ al acestor metode implică posibilitatea înlocuirii parțiale sau totale a metodelor tradiționale cu forme moderne, centrate pe student și pe procesul de învățare. Totuși, o astfel de substituire completă nu este, în prezent, generalizată și nici recomandabilă, întrucât ar afecta echilibrul dintre rigoarea tradițională și flexibilitatea modernă.

Utilizarea metodelor alternative aduce beneficii semnificative din două perspective principale. În plan procesual, evaluarea se deplasează dinspre verificarea rezultatelor finale către analiza procesului de învățare, transformând actul evaluativ într-o experiență formativă. În plan relațional, aceste metode promovează o evaluare colaborativă și democratică, bazată pe comunicare autentică între profesor și student, pe implicare activă, autonomie și responsabilitate personală în actul de învățare.

Se pare că metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple și permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații relevante asupra modului de desfășurare a activității sale, utilizând instrumente care se adaptează mai bine specificului situațiilor instructiv-educative. O anumită dificultate intervine însă din faptul că aceste metode de evaluare nu sunt standardizate, iar modul de proiectare și aplicare diferă de la un profesor la altul, ceea ce atrage, în mod inevitabil, valorizări și interpretări distincte ale rezultatelor obținute (Cucoș, 2008).

Metodele complementare de evaluare utilizate tot mai frecvent în învățământul universitar sunt următoarele:

- referatul științific;
- proiectul, proiectul de cercetare;
- portofoliul;
- observarea sistematică a activității și a comportamentului studenților.

Referatul științific

Referatul științific reprezintă o metodă complementară de evaluare frecvent utilizată în învățământul universitar, prin care studentul are ocazia să își demonstreze capacitatea de documentare, analiză critică și sinteză a informațiilor provenite din surse academice relevante. În esență, această metodă reflectă nivelul de înțelegere a unui conținut teoretic, dar și abilitatea de a formula o perspectivă personală, argumentată și coerentă asupra unei teme de specialitate.

Din punct de vedere evaluativ, referatul îndeplinește funcții formative și diagnostice, oferind cadrului didactic posibilitatea de a observa modul în care studentul gestionează procesul de învățare independentă. Totodată, metoda permite dezvoltarea competențelor specifice cercetării academice - precum gândirea critică, discernământul științific, capacitatea de sinteză și exprimarea academică riguroasă.

Procesul de aplicare a acestei metode presupune mai multe etape:

1. selectarea temei (de regulă, în acord cu conținutul disciplinei și cu interesele studentului);
2. documentarea pe baza unei bibliografii actualizate;
3. redactarea lucrării conform normelor academice;
4. prezentarea orală a concluziilor.

Profesorul are rolul de a ghida demersul științific, oferind repere metodologice și criterii clare de evaluare.

În realizarea și aprecierea referatelor pot fi utilizate diverse *instrumente*: grile de evaluare bazate pe criterii de coerență, acuratețe științifică, originalitate și claritate; fișe de feedback; grile de apreciere a stilului și a argumentării.

Avantajele elaborării referatului științific:

- dezvoltă autonomia intelectuală și responsabilitatea față de actul cunoașterii;
- stimulează învățarea prin cercetare;
- dezvoltă abilități de redactare științifică;
- contribuie la formarea unei gândiri critice și analitice;
- familiarizează pe studenți cu exigențele cercetării academice.

Totuși, aplicarea referatului ca metodă de evaluare nu este lipsită de dificultăți. Principalele limite vizează riscul plagiatului, dificultatea de a aprecia gradul real de implicare individuală, dar și timpul îndelungat necesar elaborării și evaluării. De asemenea, nivelul de exigență și claritatea criteriilor de evaluare pot varia semnificativ de la un cadru didactic la altul, influențând coerența aprecierii.

Pentru a valorifica potențialul formativ al referatului, se recomandă:

- definirea clară a criteriilor de evaluare;
- monitorizarea procesului de realizare;
- oferirea feedbackului în mod constructiv.

Referatul se poate utiliza în cadrul demersului didactic universitar atât ca instrument de evaluare continuă, aplicat pe parcursul semestrului pentru a urmări progresul individual al studentului, cât și ca modalitate de evaluare sumativă, integrată la finalul unui modul de studiu.

Proiectul

Proiectul reprezintă una dintre cele mai complexe și formative metode complementare de evaluare utilizate în învățământul universitar. El presupune realizarea, individuală sau în echipă, a unui demers aplicativ structurat, prin care studenții demonstrează capacitatea de a integra și utiliza în mod creativ cunoștințele dobândite în contexte academice sau profesionale autentice.

Prin natura sa, proiectul are o puternică valoare formativă, întrucât implică nu doar evaluarea produsului final, ci și a procesului de învățare: planificarea, documen-

tarea, aplicarea metodelor, colaborarea în echipă și reflecția asupra rezultatelor. În acest sens, metoda proiectului răspunde ideal finalităților educației universitare moderne, orientate către autonomie, interdisciplinaritate și dezvoltarea competențelor profesionale.

În plan evaluativ, proiectul îndeplinește atât funcții formative, prin feedback-ul oferit în timpul derulării activității, cât și funcții sumative, atunci când este utilizat pentru aprecierea performanței la finalul unui modul sau curs. Este o metodă care pune accent pe învățarea activă și pe aplicarea practică a cunoștințelor, valorificând gândirea critică, capacitatea de decizie și creativitatea studenților.

Procesul de aplicare a metodei include mai multe etape:

1. stabilirea temei și a obiectivelor proiectului, în concordanță cu competențele vizate de curs;
2. planificarea activităților, împărțirea sarcinilor și organizarea timpului de lucru;
3. colectarea și prelucrarea informațiilor, realizarea efectivă a produsului (raport, lucrare aplicativă, prezentare etc.);
4. prezentarea și evaluarea finală, individuală sau în grup, în baza unor criterii clare stabilite anterior.

Pentru realizarea proiectului se pot utiliza instrumente variate: grile de evaluare, rubrici cu descriptorii de performanță, fișe de autoevaluare și evaluare reciprocă, rapoarte intermediare de progres, precum și platforme digitale colaborative (Moodle, Google Workspace, Teams etc.) care facilitează lucrul în echipă și monitorizarea procesului.

Avantajele metodei proiectului sunt multiple:

- dezvoltă competențe transversale precum planificarea, managementul timpului, cooperarea și gândirea critică;
- favorizează învățarea experiențială, prin rezolvarea de sarcini autentice;
- stimulează motivația intrinsecă și sentimentul de responsabilitate față de produsul propriu;
- valorifică diversitatea stilurilor de învățare și potențialul creativ al fiecărui student;
- consolidează legătura dintre teorie și practică, facilitând transferul cunoștințelor în contexte profesionale reale.

Totuși, aplicarea metodei proiectului implică și anumite limite. Este o metodă consumatoare de timp, solicitând perioade lungi de elaborare și coordonare; evaluarea poate fi subiectivă, mai ales în lucrul în echipă; de asemenea, echilibrul dintre contribuțiile individuale poate fi dificil de apreciat. De aceea, este necesară o monitorizare atentă a procesului și utilizarea unor criterii transparente și echitabile.

Pentru maximizarea eficienței, se recomandă:

- formularea clară a scopului și criteriilor de evaluare încă de la început;
- stabilirea unor etape intermediare de verificare și feedback;

- evaluarea atât a procesului de realizare, cât și a produsului final; implicarea studenților în autoevaluare și evaluare reciprocă, pentru dezvoltarea reflecției critice și a responsabilității partajate.

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă sau creativă, în funcție de obiectivele formative ale disciplinei și de specificul domeniului de studiu. În varianta sa teoretică, proiectul vizează analiza aprofundată a unei teme științifice și formularea unor concluzii argumentate, în timp ce varianta practică presupune aplicarea directă a cunoștințelor într-un context profesional sau experimental. Proiectele cu caracter constructiv și creativ stimulează inovația, originalitatea și gândirea divergentă, implicând realizarea de produse, modele, concepte sau soluții noi.

De regulă, proiectul se derulează pe o perioadă extinsă de timp, care poate acoperi un întreg semestru universitar, fiind organizat în secvențe de lucru clar delimitate sau, după caz, structurat circumstanțial, în funcție de dinamica activităților de învățare și de resursele disponibile. Această flexibilitate permite adaptarea continuă a procesului de elaborare la nivelul de progres, ritmul și stilul cognitiv al studenților, consolidând caracterul formativ și aplicativ al metodei.

Proiectul de cercetare reprezintă o formă particulară și complexă a metodei proiectului, utilizată pe scară largă în învățământul universitar și postuniversitar. Acesta are drept scop formarea și evaluarea competențelor de investigare științifică, prin care studentul demonstrează capacitatea de a identifica o problemă de cercetare, de a formula ipoteze, de a alege metode adecvate de investigare și de a interpreta critic rezultatele obținute.

Spre deosebire de alte tipuri de proiecte cu finalitate aplicativă imediată, proiectul de cercetare pune accent pe rigoarea metodologică, pe gândirea științifică și pe originalitatea demersului investigativ. El solicită o implicare activă a studentului în toate etapele procesului de cercetare: formularea obiectivelor, definirea cadrului teoretic, selectarea instrumentelor de lucru, colectarea și analiza datelor, precum și redactarea raportului final. Această metodă de evaluare este deosebit de relevantă în formarea competențelor specifice domeniilor academice care valorizează cercetarea empirică, analiza critică și capacitatea de argumentare științifică. Prin derularea unui proiect de cercetare, studentul învață să își structureze demersul intelectual, să lucreze sistematic și să își valideze ipotezele prin dovezi concrete.

Proiectul de cercetare se poate realiza individual sau în echipă, în funcție de nivelul de complexitate al temei și de obiectivele cursului. De regulă, acesta se desfășoară pe o perioadă extinsă, corespunzătoare unui semestru universitar, incluzând etape intermediare de verificare și feedback. Evaluarea se bazează pe criterii precum claritatea formulării problemei, coerența metodologică, relevanța bibliografiei, acuratețea analizei și originalitatea concluziilor.

În plan formativ, proiectul de cercetare contribuie la dezvoltarea autonomiei științifice, a gândirii critice și a spiritului de investigație, pregătind studenții pentru elaborarea lucrărilor de licență, disertație sau pentru activități de cercetare profesi-

onală. Totodată, implicarea în astfel de proiecte favorizează formarea unei atitudini etice față de cunoaștere, prin respectarea principiilor integrității academice, a citării corecte și a responsabilității față de rezultatele obținute.

Portofoliul

Portofoliul reprezintă una dintre cele mai complexe și cuprinzătoare metode complementare de evaluare utilizate în învățământul universitar. El constă într-o colecție sistematică de lucrări, produse și reflecții personale care ilustrează evoluția, progresul și performanțele studentului într-o perioadă determinată de timp.

În esență, portofoliul îndeplinește o funcție formativă, întrucât sprijină învățarea continuă, și o funcție sumativă, atunci când este utilizat pentru aprecierea finală a competențelor dobândite într-un curs sau modul de studiu. De asemenea, are și o funcție diagnostică, deoarece permite cadrului didactic să observe ritmul, stilul și profunzimea învățării fiecărui student.

Realizarea portofoliului presupune un proces etapizat: selecția produselor academice relevante (referate, eseuri, fișe de analiză, proiecte, rezultate de cercetare), organizarea lor în ordine cronologică sau tematică, formularea de reflecții personale asupra experiențelor de învățare și, în final, prezentarea portofoliului ca document evaluativ integrator. Profesorul are rolul de a oferi repere clare privind structura, criteriile de selecție și modalitatea de evaluare.

În mediul universitar actual, portofoliul poate fi realizat atât în *format clasic* (dosar fizic), cât și în *variantă digitală*, integrată în platforme educaționale (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams etc.). **Portofoliul digital** adaugă o dimensiune interactivă procesului de evaluare, permițând utilizarea resurselor multimedia, a linkurilor către activități, a prezentărilor video și a instrumentelor colaborative.

Portofoliul aduce o serie de avantaje:

- stimulează autonomia și responsabilitatea studentului față de propriul proces de învățare;
- favorizează reflecția critică și autoanaliza performanțelor;
- oferă o imagine de ansamblu asupra progresului și a competențelor acumulate;
- valorifică diversitatea produselor de învățare și permite o evaluare diferențiată;
- consolidează comunicarea între profesor și student, bazată pe feedback constructiv și dialog reflexiv.

Portofoliul permite explorarea și valorificarea potențialului cognitiv, aplicativ și creativ al studentului. Prin intermediul său, pot fi puse în evidență competențe esențiale pentru formarea academică, dintre care se disting (Cucoș, 2008):

- capacitatea de a observa, analiza și gestiona informația, prin selecția conținuturilor relevante și a surselor adecvate;

- capacitatea de a raționa critic și de a utiliza cunoștințele teoretice în contexte aplicative;
- abilitatea de a identifica și de a alege metode de lucru adecvate obiectivelor propuse;
- competența de a măsura, compara și interpreta rezultatele, în scopul optimizării procesului de învățare;
- capacitatea de a investiga și de a analiza date, formulând concluzii argumentate;
- abilitatea de a utiliza corect bibliografia, respectând normele academice și etice;
- capacitatea de a raționa procedural, aplicând metode și tehnici de lucru simple, dar riguroase;
- aptitudinea de a sintetiza și organiza materialul documentar, structurând informațiile într-o formă coerentă și logică;
- competența de a realiza un produs final integrator, care reflectă nivelul de cunoaștere, gândire critică și creativitate personală.

Totuși, utilizarea portofoliului prezintă și anumite limite. Elaborarea sa implică un consum semnificativ de timp din partea studenților și profesorilor; uneori, se pot manifesta dificultăți în selectarea criteriilor de evaluare și în menținerea obiectivității aprecierii. În plus, gradul de implicare individuală poate varia, iar monitorizarea procesului necesită un efort suplimentar din partea cadrului didactic.

Pentru a valorifica eficient metoda portofoliului, se recomandă:

- definirea clară a scopului și structurii portofoliului încă de la începutul cursului;
- includerea unor activități reflexive (autoevaluări, jurnale de învățare, fișe de progres);
- utilizarea unor grile de evaluare, cu descriptorii de performanță;
- oferirea de feedback periodic, care să orienteze și să motiveze procesul de realizare;
- integrarea portofoliului în evaluarea continuă, nu doar în cea finală, pentru a sprijini învățarea de durată.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului studenților

Observarea sistematică reprezintă o metodă complementară de evaluare utilizată frecvent în învățământul universitar, având ca scop analiza directă și continuă a comportamentului studenților în situații de învățare, a modului în care aceștia participă, colaborează și aplică cunoștințele în contexte concrete. Este o metodă cu un pronunțat caracter formativ, deoarece permite înțelegerea procesului de învățare în desfășurare, nu doar a rezultatelor finale.

Spre deosebire de alte forme de evaluare care se concentrează pe produsul activității, observarea sistematică valorifică dimensiunea procesuală și comporta-

mentală a învățării, oferind informații despre implicarea cognitivă, atitudinală și socială a studenților. Ea permite cadrului didactic să identifice nivelul de interes, cooperarea, perseverența, responsabilitatea, inițiativa și alte manifestări relevante pentru dezvoltarea competențelor academice și profesionale.

Procesul de aplicare a acestei metode implică o observare planificată, intenționată și organizată, bazată pe criterii clar definite și pe instrumente specifice. Cadrul didactic elaborează fișe de observație, grile sau scale de apreciere, care urmăresc indicatori precum: participarea la activități, capacitatea de argumentare, calitatea intervențiilor în discuții, respectarea sarcinilor, colaborarea în grup, atitudinea față de învățare sau modul de utilizare a resurselor.

Observarea poate fi realizată în contexte variate – seminarii, lucrări practice, activități de proiect, prezentări orale, activități online – și poate urmări fie comportamente individuale, fie dinamica grupului. Rezultatele observării sunt înregistrate sistematic, analizate și valorificate în scop formativ, oferind feedback constructiv studentului și orientând procesul de învățare.

Avantajele metodei sunt multiple:

- permite evaluarea procesului de învățare în timp real, nu doar a produsului final;
- oferă o imagine autentică asupra implicării și atitudinii studentului;
- favorizează feedback-ul imediat și personalizat;
- contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a comportamentului profesional;
- sprijină adaptarea strategiilor didactice la particularitățile studenților.

Totuși, observarea sistematică comportă și anumite limite. Ea poate fi influențată de subiectivitatea observatorului, de contextul situațional sau de starea emoțională a studentului. De asemenea, este o metodă consumatoare de timp, dificil de aplicat la grupuri mari, iar în lipsa unor instrumente clar definite, există riscul unor aprecieri subiective.

Pentru a asigura validitatea și fidelitatea evaluării, se recomandă:

- stabilirea prealabilă a criteriilor și indicatorilor de observare;
- înregistrarea sistematică a datelor, prin fișe, jurnale de observație sau rubrici digitale;
- comunicarea periodică a rezultatelor către studenți, sub formă de feedback constructiv;
- corelarea observării cu alte metode de evaluare, pentru a obține o imagine completă asupra progresului;
- utilizarea observării și în mediul online, prin analiza participării și a interacțiunilor în platformele digitale universitare.

În concluzie, metodele complementare de evaluare completează și diversifică procesul evaluativ universitar, transformându-l într-un demers formativ, reflexiv și centrat pe dezvoltarea competențelor studentului.

3.4. Metode digitale de evaluare a achizițiilor studenților în medii educaționale virtuale

În contextul educației la distanță, evaluarea studenților poate fi realizată în medii sincrone și asincrone, acestea având caracteristici și metode specifice în aprecierea achizițiilor studenților.

Învățământul sincron implică interacțiunea în timp real între profesori și studenți, fiind furnizat feedbackul imediat. În aceste condiții, evaluarea poate fi realizată prin sondaje rapide, întrebări de verificare a înțelegerii în timpul lecțiilor și dezbaterilor live, care permit evaluarea directă a participării și angajamentului studenților.

Pe de altă parte, învățământul asincron permite studenților să acceseze materialele educaționale și să realizeze sarcinile de învățare în propriul ritm. Evaluarea în acest cadru se focusează pe sistemul de sarcini didactice, proiectele de lungă durată și testele care pot fi accesate și completate într-un interval extins de timp. Forma asincronă oferă flexibilitate, dar necesită un nivel înalt de autodisciplină și management eficient al timpului din partea studenților. Metodele de evaluare asincrone pot include forumuri de discuții unde participarea studenților este evaluată pe parcursul unei perioade mai lungi, precum și jurnale sau portofolii digitale care reflectă învățarea continuă și progresul individual.

Indiferent de format, eficiența evaluării în medii online este determinată de claritatea obiectivelor de învățare, corelarea metodelor de evaluare, obiectivele prestabilite și utilizarea tehnologiei adecvate pentru a susține interacțiunea dintre profesor și studenți.

Evaluarea în învățământul online, fie că este sincronă sau asincronă, este importantă în determinarea eficacității educaționale și a angajamentului studenților. Înțelegerea particularităților acestor două modalități de evaluare este esențială pentru a optimiza strategiile de învățare și pentru a răspunde adecvat nevoilor diverse de formare ale studenților.

Evaluarea sincronă, caracterizată prin interacțiunea în timp real între profesori și studenți, permite o comunicare instantanee și feedback imediat. Aceasta este facilitată de tehnologiile de videoconferință și alte unelte digitale care suportă interacțiunea directă, cum ar fi chatul live sau sondajele rapide. Beneficiile acestei metode includ capacitatea de a ajusta rapid conținutul și de a clarifica neînțelegerile pe loc, oferind astfel un mediu de învățare dinamic.

Pe de altă parte, evaluarea asincronă oferă o flexibilitate semnificativă, permițând studenților să acceseze și să completeze sarcinile la momente diferite, conform propriului lor program. Acest tip de evaluare este adesea caracterizat prin lucrări scrise, proiecte de cercetare și portofolii care sunt revizuite și feedback-ul este oferit la un moment ulterior. Deși această metodă promovează autonomia studenților și permite o reflecție mai profundă asupra învățării, feedbackul întârziat poate uneori să întârzie procesul de corectare a greșelilor și de ajustare a strategiilor de învățare.

Evaluarea în context sincron, prin natura sa interactivă și imediată, facilitează un proces de învățare interactivă, prin implicarea studenților în variate sarcini didactice.

În mediul asincron, accentul se deplasează către evaluarea formativă și autoreflexivă, realizată prin instrumente digitale care oferă studentului posibilitatea de a lucra în ritm propriu. Profesorul devine facilitator și furnizor de feedback, iar metodele de evaluare sunt orientate spre monitorizarea progresului, analiza procesului de învățare și valorificarea produselor intelectuale.

Printre metodele frecvent utilizate se numără:

- portofoliul digital, care centralizează activitățile, reflecțiile și proiectele individuale;
- referatul științific sau recenzia tematică, susținute prin încărcarea materialelor în platforme online (Google Classroom, Moodle, Teams);
- chestionarea și testarea online (Google Forms, Socrative, Kahoot), folosite pentru autoevaluare și verificarea înțelegerii;
- forumurile de discuție și activitățile colaborative asincrone, unde evaluarea se realizează prin analiza calității intervențiilor, coerenței argumentelor și respectării criteriilor de evaluare.

Chao, Hung și Chen (2012) evidențiază câteva metode și instrumente de evaluare sincronă online:

- utilizarea chestionarelor sincrone pentru evaluarea cunoștințelor factuale,
- utilizarea practicilor sincrone pentru evaluarea cunoștințelor procedurale,
- realizarea eseurilor sincrone pentru evaluarea cunoștințelor conceptuale,
- desfășurarea examenelor orale sincrone pentru evaluarea cunoștințelor metacognitive.

Chestionarele sincrone permit verificarea rapidă și eficientă a memorării informațiilor de bază. Prin utilizarea platformelor de învățare care suportă quiz-uri în timp real, profesorii pot imediat să identifice lacunele în cunoștințele studenților și să le amelioreze. Practicile sincrone pentru evaluarea cunoștințelor procedurale prin simulări sau exerciții interactive realizate în timpul lecțiilor live, studenții pot demonstra capacitatea lor de a aplica proceduri și tehnici specifice. Solicitarea studenților să compună eseuri în timp limitat în timpul sesiunilor sincrone ajută la evaluarea profundă a înțelegerii lor conceptuale. Această metodă stimulează gândirea critică și capacitatea de a structura argumente logice bazate pe teorii și concepte. De asemenea, probele/examenele orale permit evaluarea abilităților de reflecție, autoevaluare și reglare metacognitivă ale studenților. În timpul acestor sesiuni, studenții pot fi întrebați să explice procesul lor de gândire, deciziile luate și modul în care au ajuns la anumite concluzii, oferind astfel o perspectivă asupra nivelului lor de conștientizare și control cognitiv.

Incontestabil, odată cu dezvoltarea tehnologiilor și a diverselor aplicații digitale, profesorul poate utiliza împreună cu studenții o gamă variată de metode și instrumente de evaluare. Prin utilizarea diferitor instrumente digitale de comunicare și

învățare, evaluarea realizată în mod sincron poate include evaluarea de către profesor, evaluarea reciprocă și autoevaluarea.

Evaluarea de către profesor este modalitatea preponderentă utilizată, în care profesorul evaluează performanța studenților pe baza lucrărilor trimise, testelor efectuate sau a participării la discuții. În medii sincrone, această evaluare poate fi realizată în timp real, oferind feedback imediat și oportun studenților. Profesorii pot folosi instrumente precum teste rapide online, întrebări în cadrul videoconferințelor și alte metode interactive pentru a măsura progresul studenților. Avantajul major al acestei modalități este acela că profesorul poate oferi un feedback direct studenților, esențial pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Evaluarea reciprocă implică studenții în aprecierea rezultatelor colegilor lor, ceea ce poate include revizuirea eseurilor, proiectelor sau prezentărilor etc. Prin activități de evaluare reciprocă se încurajează dezvoltarea abilităților critice și se oferă studenților o perspectivă diferită asupra propriului lor progres în învățare și al celorlalți. În contextul sincron, această evaluare poate fi facilitată prin sesiuni de evaluare reciprocă „peer-review" în timpul claselor live, utilizând platforme care permit schimbul de documente și feedback instant.

Autoevaluarea în învățământul sincron reprezintă o modalitate valoroasă de a implica activ studenții în procesul lor de formare, oferindu-le oportunitatea de a reflecta asupra propriilor cunoștințe și competențe. Această modalitate de evaluare se integrează eficient în medii sincrone, unde interacțiunea și comunicarea instantanee între profesor și studenți pot facilita un feedback imediat și personalizat.

În învățământul la distanță sincron, autoevaluarea prezintă mai multe valențe formative:

1. Implicarea studenților în procesul de autoevaluare crește eficacitatea procesului de învățare, permițând studenților să își corecteze erorile și să își ajusteze strategiile de învățare.
2. Autoevaluarea încurajează studenții să devină mai autonomi și responsabili pentru învățarea lor. În medii sincrone, aceasta poate fi facilitată prin utilizarea unor instrumente interactive, cum ar fi sondaje, quiz-uri interactive și jurnale online, unde studenții își pot evalua propriul progres și pot identifica domeniile care necesită îmbunătățiri.
3. Autoevaluarea favorizează dezvoltarea metacogniției. Studenții învață să își monitorizeze și regleze propriile procese cognitive, o abilitate importantă pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Într-un cadru sincron, discuțiile și activitățile pot fi structurate astfel încât să stimuleze reflecția și autoevaluarea continuă.
4. Autoevaluarea în medii sincrone poate fi adaptată pentru a se potrivi diferitelor stiluri de învățare și ritmuri de asimilare a cunoștințelor, oferind un cadru flexibil care poate fi ajustat în funcție de nevoile și răspunsurile studenților în timp real.

Analizând aceste modalități, fiecare aduce contribuții distincte la procesul educațional. Evaluarea de către profesor asigură o măsurare obiectivă a performanței. Evaluarea reciprocă promovează învățarea socială și dezvoltă competențe interpersonale, de oferire a feedbackului și feedforwardului. Autoevaluarea dezvoltă responsabilitatea personală și conștientizarea propriei învățări, fiind importantă pentru învățarea autodirijată. Implementarea eficientă a acestor modalități în contextul învățământului sincron necesită o planificare și utilizare strategică a tehnologiei pentru a asigura angajamentul și eficacitatea evaluării.

Evaluarea în context asincron se adaptează la natura flexibilă și la ritmul individual al fiecărui student. Similar cu evaluarea în medii sincrone, evaluarea asincronă poate include evaluarea de către profesor, evaluarea reciprocă și autoevaluarea, fiecare având particularități specifice care răspund provocărilor învățământului la distanță.

Metodele specifice mediului asincron includ:

- probe orale online, realizate prin interviuri, prezentări individuale sau dezbateri în timp real;
- proiecte colaborative evaluate în sesiuni de feedback sincron;
- activități demonstrative și aplicații practice, desfășurate cu observarea directă a execuției;
- sondaje și quizuri live, utilizate pentru verificarea înțelegerii imediate.

În medii asincrone, evaluarea de către profesor se concentrează pe analiza lucrărilor trimise de către studenți, cum ar fi eseurile, proiectele de cercetare, portofoliile etc. Aceste evaluări sunt adesea mai cuprinzătoare și permit o analiză detaliată a înțelegerii și aplicării cunoștințelor de către studenți. Profesorii pot folosi sisteme de management al învățării pentru a colecta și a revizui aceste lucrări, oferind feedback scris detaliat care să ghideze îmbunătățirea continuă a cunoștințelor studentului.

Chiar și în condiții asincrone, evaluarea reciprocă poate fi eficient implementată prin forumuri de discuții și activități de „peer-review" planificate. Studenții pot evalua lucrările colegilor lor și oferi feedback printr-o platformă online, lucru care stimulează învățarea colaborativă și dezvoltarea abilităților critice de evaluare. Aceasta metodă ajută la creșterea angajamentului și responsabilității studenților, oferindu-le oportunitatea de a învăța din perspective multiple.

În medii asincrone, autoevaluarea este funcțională, deoarece studenții pot gestiona propriul ritm de învățare. Jurnalele online, quiz-urile de auto-evaluare și reflecțiile scrise sunt instrumente comune care îi ajută pe studenți să își monitorizeze și să își evalueze progresul.

Implementarea grilelor și fișelor de evaluare în procesul de evaluare în învățământul la distanță, prin utilizarea tehnologiilor digitale și a platformelor de e-learning, contribuie la crearea unui proces de evaluare transparent, echitabil și eficient. Instrumentele de măsurare prezentate pot fi aplicate prin intermediul platformelor de e-learning și a tehnologiilor digitale, facilitând astfel procesul de evaluare în mediul online.

Platformele de e-learning precum Moodle, Blackboard, Google Classroom sau Canvas oferă funcționalități integrate pentru crearea și administrarea grilelor și fișelor de evaluare. Aceste platforme permit profesorilor:

- Crearea și distribuirea instrumentelor de evaluare - profesorii pot crea grile de evaluare pentru diverse tipuri de activități (eseuri, proiecte, prezentări) și le pot atașa la sarcini specifice. Studenții pot vedea grilele înainte de a începe lucrul, ceea ce le oferă o înțelegere clară a așteptărilor.
- Completarea fișelor de evaluare online - după ce studenții își depun lucrările, profesorii pot completa fișele de evaluare direct în platformă, oferind feedback detaliat și punctaj pentru fiecare criteriu.

În procesul de apreciere, cadrul didactic poate utiliza fișe de autoevaluare și fișe de evaluare reciprocă, în vederea implicării studenților în evaluarea propriilor achiziții. Aceste tehnici de apreciere nu doar că susțin dezvoltarea competențelor critice și reflexive, dar și promovează responsabilitatea și autonomia în învățare.

Fișa de autoevaluare este un instrument utilizat în procesul de apreciere de către studenți a propriilor achiziții și performanțe academice. Prin utilizarea fișelor de autoevaluare, studenții au oportunitatea de a reflecta asupra lucrărilor lor, de a identifica punctele forte și punctele care necesită îmbunătățiri. Fișa de autoevaluare este structurată și conține câteva componente importante, care-l ajută pe student să se autoaprecieze.

Astfel, structura fișei de autoevaluare poate fi următoarea:

- Criterii de evaluare - standardele sau aspectele specifice pe care studentul trebuie să le evalueze în propria lucrare.
- Descrierea nivelurilor de performanță - descrieri detaliate ale nivelurilor de performanță pentru fiecare criteriu, ajutând studenții să înțeleagă ce înseamnă un nivel excelent, foarte bun, satisfăcător sau nesatisfăcător.
- Reflecția personală - studenții sunt invitați să reflecteze asupra propriei lucrări și să noteze observațiile lor. Aceasta poate include identificarea punctelor forte, a punctelor slabe și a strategiilor pentru îmbunătățire.
- Feedbackul pentru sine - studenții pot oferi feedback asupra muncii lor, evaluând cât de bine au îndeplinit criteriile stabilite și sugerând îmbunătățiri.

Fișa de evaluare reciprocă este un instrument de evaluare utilizat pentru a implica studenții în procesul de apreciere a rezultatelor învățării colegilor lor. Aceasta promovează un mediu de învățare colaborativ și critic, unde studenții sunt încurajați să ofere și să primească feedback constructiv.

Asemenea fișei de autoevaluare, fișa de evaluare reciprocă are o structură bine determinată, pentru a asigura un proces de apreciere eficient și contextualizat.

Astfel, componentele fișei de evaluare reciprocă includ:

- Criterii de evaluare - standardele sau aspectele specifice pe care studentul trebuie să le evalueze în produsul realizat de către colegul său.

- Descrierea nivelurilor de performanță - descrieri detaliate ale diferitelor niveluri de performanță pentru fiecare criteriu, ajutând evaluatorul să înțeleagă ce reprezintă un nivel excelent, foarte bun, satisfăcător sau nesatisfăcător.
- Comentarii și feedback - spații pentru comentarii unde studenții pot oferi feedback detaliat și constructiv despre fiecare criteriu evaluat. Comentariile ar trebui să fie specifice, relevante și orientate către îmbunătățirea rezultatelor.
- Punctaj - o secțiune unde studenții pot atribui un punctaj pentru fiecare criteriu evaluat, bazat pe descrierile nivelurilor de performanță.

În vederea realizării unui proces de autoevaluare și evaluare reciprocă eficient, se recomandă:

- Utilizarea platformelor de e-learning - platformele de e-learning, cum ar fi Moodle, Blackboard, Google Classroom sau Canvas, oferă funcționalități integrate pentru crearea și administrarea fișelor de autoevaluare și evaluare reciprocă. Studenții pot completa aceste fișe direct pe platformă.
- Claritatea instrucțiunilor - instrucțiunile pentru completarea fișelor să fie clare și bine definite. Acest lucru asigură că studenții înțeleg ce trebuie să evalueze și cum să reflecteze asupra propriei performanțe și performanței colegilor.
- După ce studenții completează fișa de autoevaluare sau de evaluare reciprocă, profesorii pot oferi feedback suplimentar, comparând evaluarea studenților cu evaluarea de către profesor și discutând discrepanțele și modalitățile de îmbunătățire.

Implementarea eficientă a fișelor de evaluare reciprocă în mediul online necesită o planificare atentă și utilizarea adecvată a tehnologiilor disponibile. Prin utilizarea platformelor de e-learning, oferirea de instrucțiuni clare, antrenament și ghidare, și asigurarea anonimatului evaluării, profesorii pot crea un mediu de învățare colaborativ și responsabil.

Cele două tipuri de evaluare, sincronă și asincronă, nu se exclud, ci se completează reciproc. Evaluarea asincronă oferă profunzime și autonomie, în timp ce evaluarea sincronă asigură dinamism și autenticitate. În combinație, ele creează un ecosistem evaluativ complex.

În concluzie, evaluarea în mediul virtual universitar trebuie concepută ca un sistem mixt, în care metodele tradiționale sunt reconfigurate prin instrumente digitale, iar abordările sincrone și asincrone se îmbină într-un demers interactiv, reflexiv și orientat spre competențe.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

EXPLOREAZĂ ȘI PREZINTĂ!

1. Scrie definiția termenului *metodă de evaluare*.
2. Realizează o hartă conceptuală despre clasificarea metodelor de evaluare.



IMPLICĂ-TE ȘI ACȚIONEAZĂ!

1. Scrie avantajele și dezavantajele portofoliului digital comparativ cu cel clasic.
2. Elaborează o grilă de evaluare a unui proiect tematic/de cercetare, la o temă la alegere.
3. Realizează un quiz digital (cu 5 itemi) folosind o aplicație online (Google Forms, Quizizz, Kahoot) în baza temei „Metode de evaluare în învățământul universitar". Distribuie-l colegilor tăi și analizează răspunsurile.
4. Primești următorul scenariu: Un profesor evaluează studenții doar printr-un examen scris final, notat de la 1 la 10. Identifică trei limite ale acestei abordări și propune metode complementare care ar putea oferi o imagine mai completă asupra performanței studenților.



REFLECTEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ!

1. Scrie o reflecție critică despre impactul metodelor digitale asupra evaluării autentice.
2. Citește afirmația „Metodele tradiționale de evaluare sunt sigure, dar adesea insuficiente pentru a surprinde complexitatea competențelor studenților." (Neacșu, 2012)
   Exprimă-ți opinia: ar trebui ca metodele complementare să înlocuiască probele clasice?

IV. ETICA ȘI DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Unități de conținut:
4.1. Principii etice și valori în evaluarea universitară
4.2. Distorsiuni de apreciere în evaluare. Strategii pentru prevenirea erorilor evaluative
4.3. Rolul cadrului didactic universitar în consolidarea culturii evaluării
4.4. Reflecția și evaluarea colegială în asigurarea calității educației

Finalități
Formabilul va fi capabil:
- să explice principiile etice și valorile care fundamentează evaluarea universitară;
- să identifice distorsiunile și erorile evaluative;
- să propună strategii de prevenire a erorilor în evaluare;
- să recunoască rolul cadrului didactic în consolidarea culturii evaluării;
- să aplice reflecția profesională ca instrument de îmbunătățire a practicii didactice.

Cuvinte-cheie: *etică, principii, valori, erori disfuncționale, cultura evaluării, calitate, apreciere*.

4.1. Valori și principii etice în evaluarea universitară

Evaluarea universitară prezintă profunde conotații etice. Prin modul în care este concepută și aplicată, evaluarea transmite mesaje despre echitate, respect, responsabilitate și integritate - valori fundamentale ale mediului academic. Un cadru etic solid în evaluare asigură încrederea între profesor și student, garantează validitatea rezultatelor și contribuie la formarea profesională și morală a viitorilor specialiști.

Evaluarea în mediul universitar se desfășoară conform unui set de valori:
- Corectitudinea – aplicarea consecventă a acelorași standarde pentru toți.
- Respectul pentru diversitate – acceptarea ritmurilor și stilurilor diferite de învățare.
- Autenticitatea – valorizarea performanțelor reale, nu a aparențelor.
- Reflexivitatea – capacitatea profesorului de a analiza critic propriile decizii evaluative.
- Colaborarea – cultivarea unui climat academic bazat pe dialog și sprijin reciproc.

Principiile etice constituie repere fundamentale care orientează conduita evaluatorului și garantează calitatea și echitatea procesului de evaluare. Prin principii înțelegem norme, reguli și valori generale care definesc comportamentele adecvate în exercitarea unei activități profesionale. Ele stabilesc limite, dar și direcții de acțiune, asigurând coerența, transparența și legitimitatea procesului evaluativ.

Principiul echității

Echitatea presupune ca toți studenții să beneficieze de aceleași condiții și oportunități de a demonstra competențele și cunoștințele dobândite. Profesorul trebuie să asigure un tratament nediscriminatoriu, indiferent de gen, etnie, vârstă, statut social sau stil de învățare.

Aplicarea acestui principiu implică:

- folosirea acelorași criterii de evaluare pentru toți studenții;
- adaptarea sarcinilor la particularitățile individuale (inclusiv pentru studenții cu nevoi educaționale speciale);
- asigurarea accesului egal la resurse, feedback și clarificări.

O evaluare echitabilă nu înseamnă „aceleași metode pentru toți", ci condiții echivalente de exprimare a performanței.

Principiul obiectivității

Obiectivitatea presupune eliminarea, pe cât este posibil, a factorilor subiectivi (preferințe personale, stări emoționale, prejudecăți) din procesul evaluativ. Profesorul trebuie să se bazeze exclusiv pe performanțele observabile și măsurabile, raportate la obiectivele stabilite.

Pentru a asigura obiectivitatea, se recomandă:

- formularea clară a criteriilor și descriptorilor de performanță;
- utilizarea baremelor și grilelor de evaluare;
- evaluarea pe baza evidențelor (produse, proiecte, examene, activități concrete);
- evaluarea dublă sau în echipă, acolo unde este posibil, pentru a reduce erorile individuale.

Principiul transparenței

Transparența este fundamentul unei relații de încredere între profesor și student. Ea presupune claritatea și comunicarea deschisă a tuturor aspectelor legate de evaluare: criterii, metode, calendar, ponderi, tipuri de sarcini și modalități de feedback.

Profesorul are datoria de a informa studenții încă de la începutul semestrului despre: structura evaluării; standardele de performanță; modalitățile de contestație și reevaluare; modul de utilizare a platformelor digitale și de protejare a datelor personale.

Principiul confidențialității

Respectarea confidențialității înseamnă protejarea informațiilor personale, a rezultatelor și a feedbackului individual. Evaluarea nu trebuie să expună public eșecul, ci să sprijine dezvoltarea.

Cadrul didactic universitar are responsabilitatea de a:

- comunica rezultatele în mod individual;
- evita comparațiile publice între studenți;
- asigura protecția datelor atunci când utilizează platforme digitale;
- utiliza feedbackul doar în scop formativ, nu punitiv.

Principiul respectului reciproc

Evaluarea universitară trebuie să se desfășoare într-un climat de respect, colaborare și încredere. Profesorul are rolul de a sprijini, de a orienta și de a stimula progresul, nu de a sancționa sau umili. Respectul se manifestă prin: ascultarea activă a opiniilor studenților; oferirea unui feedback constructiv și personalizat; încurajarea participării active și asumate la procesul evaluativ; recunoașterea efortului, nu doar a performanței finale.

Principiul integrității academice

Integritatea reprezintă fundamentul moral al oricărui demers universitar. Ea se referă la onestitatea, corectitudinea și autenticitatea procesului de evaluare.

Profesorul trebuie să descurajeze și să sancționeze ferm orice formă de:

- plagiat sau fraudă academică;
- manipulare a notelor;
- conflict de interese sau favoritism.

Totodată, trebuie să fie un model de conduită academică, demonstrând prin propriul comportament valoarea onestității și a muncii intelectuale autentice.

4.2. Distorsiuni de apreciere în evaluare. Strategii pentru prevenirea erorilor evaluative

Cele mai frecvente surse de erori și fluctuații în evaluare provin din comportamentul și percepțiile profesorului, ca rezultat al subiectivității inerente oricărui proces de apreciere umană.

În continuare, sunt analizate principalele situații care pot perturba obiectivitatea evaluării și efectele acestora asupra procesului educațional.

Efectul „halo" - generalizarea impresiei parțiale asupra întregii evaluări

Efectul halo (numit și efectul aureolei) reprezintă tendința evaluatorului de a extinde o impresie pozitivă sau negativă, formată pe baza unui singur aspect, asupra întregii personalități sau activități a studentului. În plan psihologic, fenomenul derivă din nevoia cognitivă de coerență - oamenii tind să caute consistență între percepțiile lor, evitând contradicțiile.

Astfel, dacă profesorul percepe studentul ca fiind activ, ordonat și implicat, va tinde să aprecieze favorabil și alte dimensiuni, chiar dacă performanța cognitivă este medie. La fel, un comportament pasiv sau timid poate induce așteptări negative care influențează inconștient evaluarea.

Exemple de efectul halo în evaluare:

a) Un student cu o prezență constantă la curs și cu o atitudine respectuoasă primește o notă mai mare la examen, deși lucrarea este comparabilă cu a altor colegi.

b) Un student perceput ca „problematic” sau absent frecvent este evaluat mai sever, chiar și când oferă răspunsuri corecte.
c) În evaluarea continuă, un rezultat bun obținut la începutul semestrului determină o supraestimare a performanțelor ulterioare („efect de reputație”).

Efectul halo este amplificat de mai mulți factori:

- Lipsa de criterii clare și standardizate în evaluare;
- Volumul mare de studenți, care determină evaluarea prin impresii globale, nu prin analize punctuale;
- Timp insuficient pentru corectare sau examinare;
- Presiunea emoțională (stare de oboseală, stres, suprasolicitare);
- Relația interpersonală profesor–student (simpatia, antipatia, respectul sau conflictul pot altera obiectivitatea).

Efectul halo are implicații majore asupra echității și validității evaluării: distorsionează ierarhia reală a competențelor, periclitând corectitudinea notării; diminuează încrederea studenților în obiectivitatea procesului educațional, generând percepția de favoritism; demotivează studenții care depun eforturi, dar nu sunt recunoscuți corespunzător; întărește stereotipuri („studenta aceasta e mereu bună”, „el nu se descurcă niciodată”), care devin autoîmplinite.

Pentru a gestiona și preveni efectul halo, se recomandă:

- clarificarea criteriilor de evaluare - elaborarea unor rubrici cu descriptori de performanță pentru fiecare nivel, reduce riscul ca aprecierile să fie influențate de factori extrinseci (comportament, simpatie, ton).
- corectarea anonimă - în măsura posibilului, lucrările scrise ar trebui corectate fără numele studentului (prin coduri numerice). Astfel, atenția se concentrează exclusiv pe produsul intelectual, nu pe persoană.
- evaluarea multiplă (colegială) - implicarea mai multor evaluatori, mai ales în lucrări de licență sau disertație, contribuie la echilibrarea subiectivității individuale.

Efectul de ancorare - influența reperului inițial asupra notării

Efectul de ancorare reprezintă tendința profesorului de a-și fixa inconștient o „ancoră” de referință - un standard inițial format pe baza unei lucrări, a unei performanțe sau chiar a unei așteptări, care influențează ulterior toate celelalte aprecieri.

Acest mecanism aparține proceselor cognitive de comparare și ajustare, prin care mintea umană caută un punct de sprijin atunci când evaluează o serie de informații. În evaluarea academică, profesorul se raportează constant la prima lucrare citită sau la ultima impresie puternică, iar notarea ulterioară devine relativă, nu absolută.

De exemplu, dacă prima lucrare corectată este de calitate excepțională, lucrările următoare, chiar bune, pot părea mai slabe. Invers, o lucrare modestă poate ridica artificial scorurile celor evaluate după ea.

Efectul de ancorare este favorizat de mai multe circumstanțe frecvente în mediul universitar:

- Corectarea secvențială și nealeatorie a lucrărilor;
- Absența unei grile clare de notare (evaluarea „după impresie”);
- Suprasolicitarea cognitivă și oboseala, care determină simplificarea procesului decizional;
- Timpul limitat pentru examinare sau pentru compararea rezultatelor între studenți.

Efectul de ancorare produce distorsiuni semnificative în consistența și echitatea evaluării: creează discrepanțe între evaluările inițiale și finale; subminează validitatea internă a notării (aceeași performanță poate primi note diferite în funcție de ordinea corectării); diminuează încrederea studenților în obiectivitatea cadrului didactic; poate genera autoetichetări negative („nu am fost evaluat corect pentru că am prezentat după altcineva foarte bun”).

Pentru a controla efectul de ancorare, cadrul didactice poate adopta un set de practici sistematice care să asigure obiectivitatea procesului de apreciere:

- Stabilirea unui barem clar și explicit înainte de corectare.
- Calibrarea evaluativă - după corectarea primelor lucrări, este recomandat ca profesorul să revizuiască scorurile inițiale în lumina întregii serii. O reevaluare parțială asigură coerență pe întregul lot.
- Pauze și intervale de recorectare - în sesiunile lungi de examinare, pauzele de reflecție ajută la reluarea evaluării cu o privire proaspătă.

Efectul Pygmalion - puterea așteptărilor profesorului asupra performanței studentului

Efectul Pygmalion (numit și efectul Oedipian sau profeția autoîmplinită) descrie fenomenul prin care așteptările profesorului influențează direct performanțele studentului, conducând la confirmarea anticipărilor inițiale. Conceptul provine din psihologia socială (Rosenthal & Jacobson, 1968) și se bazează pe ideea că percepțiile și convingerile profesorului modelează comportamentele sale subtile, care, la rândul lor, determină schimbări în comportamentul și performanța studenților. Astfel, un profesor care consideră că un student este talentat, motivat sau „promițător” va manifesta, chiar inconștient, atitudini favorabile: oferă mai mult feedback pozitiv, creează contexte de învățare stimulative, tolerează greșelile și manifestă încredere. În schimb, studenții percepuți ca „slabi” sau „nemotivați” pot fi tratați cu distanță, critică excesivă sau lipsă de sprijin, ceea ce reduce performanța lor reală. Rezultatul? Așteptările devin realitate. Elevul sau studentul ajunge să se comporte în conformitate cu imaginea proiectată asupra lui.

În mediul universitar, efectul Pygmalion este amplificat de:

- Relațiile asimetrice între profesor și student (autoritate, dependență, status academic);
- Etichetările inițiale, bazate pe reputație, notele anterioare sau comportamentul din primele săptămâni;
- Presiunea evaluativă și climatul competițional;

- Experiențele anterioare ale cadrului didactic cu tipuri similare de studenți („cei din anul III sunt mai serioși”, „cei de la profilul X sunt mai puțin implicați”).

Efectul Pygmalion are implicații profunde asupra motivației, încrederii și echității:

a) La nivel individual - studenții ajung să-și interiorizeze etichetele primite. Cei supraevaluați devin mai încrezători, activi, perseverenți, iar cei subevaluați își pierd motivația și evită implicarea.
b) La nivel didactic - se creează un cerc vicios al inegalităților — profesorul confirmă ceea ce crede, iar studenții se conformează acestor credințe.
c) La nivel instituțional - apare percepția de favoritism sau discriminare academică, afectând încrederea în obiectivitatea universității și a sistemului de evaluare.

Mai grav, acest efect subminează principiul echității și al valorizării potențialului - unul dintre pilonii etici ai educației universitare.

Diminuarea efectului necesită reflecție etică, autoreglare cognitivă și practici transparente de evaluare.

- Conștientizarea propriilor așteptări - profesorul trebuie să-și analizeze sincer convingerile inițiale: „Există studenți față de care am o predispoziție pozitivă sau negativă? Pe ce se bazează această percepție?”
- Aplicarea acelorași criterii de performanță pentru toți studenții
- Evaluarea multiplă și triangulare - combinarea mai multor metode (proiecte, teste, prezentări, autoevaluare) reduce impactul percepțiilor individuale și întărește validitatea rezultatelor.

Ecuația personală a examinatorului - variabilitatea individuală a stilului de evaluare

Prin ecuația personală a examinatorului se înțelege tendința fiecărui profesor de a evalua în mod particular și constant, în funcție de propriile convingeri, valori, experiențe și stiluri cognitive și afective. Aceasta nu este o eroare întâmplătoare, ci o trăsătură de consistență personală: unii profesori tind să noteze mai indulgent, alții mai sever; unii pun accent pe formă și expresivitate, alții pe acuratețea științifică sau originalitate. De aceea, două lucrări similare pot primi aprecieri diferite în funcție de examinator, iar aceeași lucrare, evaluată în momente diferite de același profesor, poate genera variații.

Ecuația personală este rezultatul interacțiunii complexe dintre factori cognitivi, emoționali și axiologici:

- experiența profesională (profesorii începători tind să fie mai exigenți, pentru a-și afirma autoritatea, în timp ce cei experimentați adoptă o abordare mai echilibrată);
- sistemul de valori personale (accent pe efort, pe performanță, pe creativitate sau pe conformitate);

- dispoziția emoțională și contextul situațional (oboseală, stres, suprasolicitare, presiuni administrative);
- stilul cognitiv individual (analitic vs. intuitiv, centrat pe detalii vs. pe ansamblu);
- relația afectivă cu studentul (nivel de empatie, percepția implicării, istoric interacțional).

În practică, ecuația personală a examinatorului se traduce printr-o serie de tendințe recognoscibile:

- profesorul exigent, care rareori acordă note maxime, considerând că perfecțiunea nu se atinge;
- profesorul generos, care acordă note mari pentru a motiva sau pentru a evita conflictele;
- profesorul conservator, care evaluează în limite restrânse, evitând extremele scalei de notare;
- profesorul „simbolic", care folosește nota ca mijloc de sancțiune sau recompensă comportamentală;
- profesorul orientat spre produs (notează rezultatul final), spre deosebire de cel orientat spre proces (apreciază efortul și progresul).

Distorsiunile în procesul de evaluare pot apărea ca urmare a implicării factorilor de personalitate, atât ai cadrului didactic, cât și ai studenților. Starea emoțională de moment, oboseala sau alți factori contextuali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare.

Un rol semnificativ îl are și stilul didactic deficitar, care poate fi determinat de nepricepere, necunoaștere, lipsă de experiență sau chiar de atitudini subiective ale profesorului. Din această perspectivă, Popescu (1978) identifică mai multe forme de evaluare defectuoasă:

- Notarea strategică – se manifestă prin subaprecierea intenționată a performanțelor studenților, mai ales la începutul semestrului, cu scopul de a menține o anumită presiune sau disciplină a învățării („să-i țină în frâu", „să-i motiveze" etc.);
- Notarea-sancțiune – se aplică atunci când evaluarea este influențată de factori nonacademici (de exemplu, absențe, atitudini, neatenție), și nu de nivelul real al competențelor;
- Notarea-speculativă – presupune penalizarea prin scăderea notelor pentru aspecte secundare sau neesențiale, fără legătură directă cu obiectivele de evaluare;
- Notarea-etichetă – se referă la tendința cadrului didactic de a fixa asupra studentului o imagine evaluativă constantă (pozitivă sau negativă), indiferent de performanțele reale ulterioare.

Evaluarea defectuoasă se poate manifesta fie prin subevaluare, fie prin supraevaluare, ambele având consecințe negative asupra procesului educațional și asupra actorilor implicați.

Subevaluarea determină demotivare, lipsă de încredere, stres și chiar abandonul academic. În timp, poate genera atitudini de respingere față de disciplina respectivă sau față de profesor.

Supraevaluarea, în schimb, produce o imagine de sine distorsionată, cultivă superficialitatea și o falsă încredere în propriile competențe, ceea ce afectează echitatea procesului de învățare. În plus, creează dezechilibre relaționale și valorice în cadrul grupului de studenți, afectând dinamica normală a clasei universitare.

Variabilitatea stilurilor de evaluare produce o serie de efecte perturbatoare în plan educațional: inechitate între studenți, care nu sunt apreciați după standarde uniforme; subminarea validității notelor ca indicatori de performanță academică; dificultăți în corelarea rezultatelor între discipline; frustrare și demotivare în rândul studenților, care percep arbitrarul evaluării; lipsa încrederii în obiectivitatea sistemului universitar.

În aceste sens, pot fi aplicate următoarele strategii de prevenire și control:

- Stabilirea criteriilor comune de evaluare.
- Evaluarea în echipă (co-evaluare) - în cazul evaluărilor importante (proiecte, disertații, examene finale), implicarea mai multor evaluatori reduce discrepanțele și favorizează un scor mediu echilibrat.
- Autoanaliza stilului evaluativ - Profesorul poate reflecta asupra propriilor tendințe: „Sunt mai exigent decât colegii mei? Ce criterii pun pe primul plan? Am reacționat emoțional în fața unui student?”.

Efectul tendinței centrale

Efectul tendinței centrale constă în înclinația evaluatorului de a evita extremele scalei de notare (note foarte mari sau foarte mici), preferând să acorde majoritatea calificativelor în jurul valorilor medii. Profesorul manifestă o rezervă excesivă față de evaluările extreme, considerând că acestea implică un risc de eroare sau pot genera discuții și nemulțumiri. În esență, acest efect reflectă o strategie de autoprotecție evaluativă – profesorul dorește să „nu greșească”, sacrificând precizia în favoarea conformității.

Efectul este frecvent alimentat de factori psihopedagogici și instituționali:

- Lipsa experienței în evaluare, mai ales în primii ani de activitate universitară;
- Incertitudinea privind criteriile de apreciere sau absența unor bareme explicite;
- Presiunea de a evita conflictele cu studenții sau reclamațiile;
- Tendința de a menține o imagine „echilibrată” a grupei, fără deviații majore;
- Cultura instituțională conservatoare, care descurajează notele extreme (de exemplu, „prea multe note mari scad credibilitatea”).

Uneori, profesorul ajunge să creadă că „media” este echitabilă, fără a realiza că aceasta ascunde diferențele reale de performanță. Notele se concentrează în jurul va-

lorilor 7–8, indiferent de diferențele reale de calitate între lucrări; Evaluatorul ezită să acorde 10, chiar și lucrărilor excepționale, invocând motive precum „întotdeauna e loc de mai bine”;

Efectul tendinței centrale are consecințe subtile, dar profunde: pierde funcția diferențiatoare a evaluării – performanțele reale nu mai sunt distinse clar; demotivează studenții valoroși, care nu se mai simt recompensați proporțional cu efortul; descurajează progresul celor mai slabi, care nu percep diferența între „mult” și „puțin”; distorsionează statistic imaginea de ansamblu a grupei și poate afecta deciziile privind bursele, ierarhiile sau selecțiile academice; afectează încrederea în corectitudinea profesorului, fiind perceput ca „indecis” sau „neimplicat”.

Strategii de prevenire și diminuare a efcetului tendinței centrale:

- Utilizarea descriptorilor de performanță.
- Autoanaliza distribuției notelor - profesorul poate realiza o analiză grafică a rezultatelor obținute: dacă distribuția tinde să se adune în jurul valorii medii, fără variații, e un semn al tendinței centrale.
- Promovarea culturii evaluării diferențiate - la nivel instituțional, trebuie încurajată o cultură în care excelența este recunoscută și recompensată, iar performanțele slabe primesc feedback constructiv, nu „mascate” în note medii.

Efectul de similaritate – evaluarea prin prisma propriului model personal și profesional

Efectul de similaritate apare atunci când profesorul evaluează performanțele studenților prin raportare la propriile trăsături, experiențe, stiluri de gândire sau valori personale. Cu alte cuvinte, cadrul didactic tinde să aprecieze mai favorabil studenții care îi seamănă - fie prin stilul de exprimare, prin atitudine, prin preferințe intelectuale, fie prin comportament. Din punct de vedere psihologic, fenomenul derivă din procesul de proiecție: individul tinde să recunoască și să valorizeze la ceilalți trăsături care îi sunt familiare, pentru că acestea îi confirmă propria identitate.

Astfel, profesorul devine, fără să-și dea seama, un „model de referință” implicit, iar criteriile sale de evaluare se confundă cu propriul său profil cognitiv și emoțional.

Efectul de similaritate poate fi identificat prin comportamente precum: profesorul laudă mai frecvent studenții care gândesc și argumentează „ca el”, folosind aceleași concepte sau structuri logice; în lucrările scrise, sunt apreciate stilurile analitice, raționale, „ordonate”, iar cele intuitive sau creative sunt subevaluate; în activitățile orale, sunt favorizați studenții comunicativi, expresivi, care reproduc stilul discursiv al cadrului didactic; se manifestă reticență față de abordări alternative, originale, neconvenționale („nu e greșit, dar eu aș fi spus altfel”); profesorul se identifică afectiv cu unii studenți („îmi amintește de mine în facultate”) și îi tratează cu indulgență.

Efectul de similaritate produce distorsiuni semnificative în plan formativ și moral: reducerea diversității intelectuale – studenții învață să „gândească precum profe-

sorul", nu să gândească critic și independent; inhibarea creativității – soluțiile diferite de modelul personal al cadrului didactic sunt penalizate sau ignorate; injustiție în evaluare – criteriile devin subiective și inegale, favorizând un anumit „tip uman"; formarea unei culturi de conformism – studenții ajung să caute aprobarea profesorului, nu validarea științifică a ideilor; scăderea încrederii în obiectivitatea sistemului – percepția favoritismului sau a „stilului preferat" erodează respectul față de evaluare.

Strategii de prevenire și control a efectului de similaritate:

- Conștientizarea biasului personal - profesorul trebuie să recunoască tendința de a favoriza ceea ce îi este familiar. „Apreciez această lucrare pentru valoarea ei reală sau pentru că seamănă cu modul meu de a gândi?".
- Diversificarea metodelor și criteriilor de evaluare.
- Promovarea pluralismului epistemologic - profesorul trebuie să valorizeze abordările alternative – dacă studentul ajunge la o soluție diferită, dar corect argumentată, aceasta trebuie apreciată ca semn al gândirii critice, nu penalizată.

Efectul de contrast – evaluarea prin comparație imediată între prestațiile studenților

Efectul de contrast apare atunci când valoarea unei performanțe este apreciată nu în raport cu standardul obiectiv de evaluare, ci prin comparație cu prestațiile anterioare sau ulterioare ale altor studenți. Astfel, aceeași lucrare sau prezentare poate fi evaluată mai favorabil dacă urmează după o prestație slabă, sau mai sever dacă urmează după o prestație excelentă.

De exemplu: dacă un student susține o prezentare mediocră după o intervenție foarte slabă, profesorul o poate percepe ca fiind „bună" în mod relativ; invers, o lucrare decentă poate părea „insuficientă" dacă este corectată imediat după una excepțională.

Printre cauzele principale se regăsesc: oboseala și atenția selectivă a profesorului, care își reglează percepțiile pe baza experienței imediate; lipsa unui barem explicit, care face ca standardul de referință să se deplaseze în funcție de contextul proximității; suprasolicitarea cognitivă, mai ales în perioadele de examinare, când profesorul corectează sau ascultă numeroși studenți într-un timp scurt; impactul emoțional produs de o prestație anterioară (foarte bună sau foarte slabă), care modifică temporar criteriile de evaluare; nevoia de ierarhizare spontană, în lipsa unui criteriu stabil, profesorul „aranjează" inconștient studenții într-un clasament relativ.

Efectul de contrast are consecințe profunde asupra validității și echității evaluării universitare: erodează obiectivitatea – nota nu mai reflectă nivelul real al competenței, ci o impresie relativă; creează ierarhii false – studenții nu mai sunt comparați cu standardul, ci unii cu alții; produce demotivare – unii studenți sunt dezavantajați doar prin ordinea examinării; subminează încrederea în justiția evaluării – percepția arbitrarului reduce respectul pentru criterii academice; deformează datele statistice – rezultatele nu mai oferă o imagine fidelă a performanței grupului.

Strategii de prevenire și control a efectului de contrast:

- Claritatea criteriilor.
- După fiecare grup de evaluări, profesorul poate face o scurtă pauză, reanalizând câteva lucrări pentru recalibrarea standardului.
- Compararea cu modele de referință (benchmarking) - Se recomandă ca, înainte de a începe evaluarea, profesorul să consulte una-două lucrări etalon (una excelentă, una medie, una slabă), pentru a ancora nivelul de apreciere.
- Evaluare multiplă sau în echipă - implicarea unui al doilea evaluator (coordonator de disciplină, coleg, asistent) contribuie la reducerea variațiilor individuale.

Eroarea logică – substituirea criteriilor obiective de evaluare cu factori secundari

Eroarea logică constă în evaluarea studentului pe baza unor criterii neesențiale sau necorelate direct cu obiectivele de învățare, înlocuind astfel analiza performanței cognitive cu aprecieri privind factori contextuali: efortul depus, atitudinea față de studiu, sistematicitatea expunerii, gradul de conștiinciozitate, stilul personal de prezentare, chiar simpatia sau empatia față de student. În loc să se aplice principiul „se evaluează ceea ce s-a predat și s-a urmărit ca obiectiv", profesorul acordă notele pe baza impresiei globale despre persoană, nu a performanței demonstrabile. Această eroare nu provine din intenții negative, ci din confuzia între evaluarea academică și aprecierea morală sau afectivă a studentului.

Eroarea logică produce efecte grave asupra echității și credibilității procesului de evaluare:

scade validitatea evaluării, pentru că nota nu mai reflectă competența academică, ci factori exteriori acesteia; distorsionează percepția studenților despre succesul universitar – efortul devine mai important decât performanța; descurajează excelența – studenții performanți pot fi nemulțumiți când observă că rezultatele lor sunt echivalate cu simple intenții sau atitudini pozitive; încurajează conformismul și superficialitatea – dacă notele se obțin „pentru implicare", motivația pentru rigoare scade; afectează imaginea profesorului – acesta poate fi perceput ca inconsistent sau emoțional în judecată.

Strategii de prevenire și diminuare a erorii logice:

- Clarificarea și formularea obiectivelor de evaluare. Profesorul trebuie să se întrebe constant: „Evaluez rezultatul sau intenția?"
- Utilizarea criteriilor de evaluare și descriptorilor de performanță.

Analiza fenomenologiei erorilor și distorsiunilor evaluative evidențiază faptul că procesul de evaluare, deși aspiră la obiectivitate, rămâne o activitate umană complexă, situată la intersecția dintre rațional și afectiv, dintre judecata cognitivă și reacția subiectivă. Prin urmare, reducerea impactului erorilor de evaluare nu se realizează prin formalism procedural, ci printr-o conștiință profesională matură, care armonizează rigoarea metodologică cu luciditatea morală.

4.3. Rolul cadrului didactic universitar în consolidarea culturii evaluării

Cultura evaluării reprezintă ansamblul de valori, principii, atitudini, norme și practici care ghidează modul în care o comunitate educațională înțelege, aplică și valorizează procesul de evaluare. Ea exprimă maturitatea profesională și etică a instituției și a actorilor săi (profesori, studenți, decidenți), în raport cu sensurile și funcțiile evaluării. Într-o accepțiune postmodernă, cultura evaluării presupune trecerea de la o viziune tradițională – centrată pe măsurare, control și sancțiune – la o viziune formativă, reflexivă și partenerială, în care evaluarea devine o componentă integrată a procesului de învățare.

Cultura evaluativă înseamnă „emergența unei stări de spirit, de practici, prin care sunt apreciați întotdeauna cei ce învață" (Thelot, 1993, p. 144).

Cadrul didactic universitar are un rol esențial în consolidarea culturii evaluării în mediul academic.

- *Profesorul ca promotor al unei evaluări formative*

Rolul cadrului universitar este acela de a transforma evaluarea dintr-un moment de control într-un proces de învățare și autoreglare. Prin alegerea conștientă a metodelor și instrumentelor evaluative, profesorul: oferă feedback constructiv care orientează progresul, nu sancționează erorile; creează ocazii de învățare prin evaluare, nu doar de validare a cunoștințelor; stimulează autoevaluarea și reflecția critică, încurajând studentul să-și asume rolul de co-autor al propriei formări.

Astfel, cadrul universitar devine facilitator al gândirii critice și al învățării profunde, contribuind la formarea unei mentalități bazate pe performanță autentică și responsabilitate.

- *Profesorul ca garant al echității și eticii evaluative*

Cultura evaluării se sprijină pe comportamentul etic al profesorului. Acesta asigură: transparența criteriilor și claritatea așteptărilor prin formularea unui contract evaluativ explicit; obiectivitatea și consecvența în aplicarea criteriilor, evitând distorsiunile subiective (efectul halo, ancorarea, contrastul, eroarea logică); confidențialitatea și respectul pentru studenți, recunoscând impactul emoțional și profesional al judecăților sale; responsabilitatea decizională, prin verificarea validității și fidelității probelor utilizate. Prin aceste conduite, cadrul didactic consolidează încrederea studenților în justiția academică și în sensul educativ al evaluării.

- *Profesorul ca model de reflecție și autoevaluare*

O cultură academică a evaluării se clădește prin exemplul personal. Cadrul didactic universitar își consolidează credibilitatea evaluativă prin: autoanaliză sistematică a propriilor practici de evaluare; participare la primire/oferire de feedback între colegi; deschidere spre inovare; învățare continuă în domeniul evaluării educaționale.

- *Profesorul ca partener instituțional în dezvoltarea culturii evaluării*

La nivel instituțional, cadrele universitare participă activ la: elaborarea politicilor de evaluare la nivel de facultate și universitate; revizuirea curriculei pe baza analizelor evaluative; promovarea unei culturi reflexive în comunitatea academică. Prin implicare constantă, profesorul contribuie la coerența și sustenabilitatea sistemului de evaluare universitară.

4.4. Reflecția și evaluarea colegială în asigurarea calității educației

Calitatea educației nu poate fi concepută fără existența unui sistem intern de autoreglare și îmbunătățire continuă a practicilor didactice, inclusiv de evaluare. Două componente ale acestui sistem sunt reflecția profesională și evaluarea colegială, care contribuie la consolidarea unei culturi instituționale a calității.

Reflecția profesională reprezintă procesul prin care cadrul didactic își analizează în mod critic și constructiv propria activitate didactică, evaluativă și relațională, cu scopul de a identifica puncte tari, dificultăți și direcții de ameliorare. Ea implică o atitudine metacognitivă, adică o conștientizare a propriilor decizii pedagogice și a impactului lor asupra studenților.

Reflecția nu este un simplu exercițiu de introspecție, ci un demers sistematic și documentat, susținut de date (feedback-ul studenților, rezultatele învățării, analiza performanțelor, observațiile colegilor etc.).

Distingem următoarele dimensiuni ale reflecției profesionale:

1. Reflecția descriptivă – analiza faptelor și a contextului: „Ce s-a întâmplat în această activitate?”
2. Reflecția analitică – investigarea cauzelor și a deciziilor pedagogice: „De ce s-a produs acest rezultat?”
3. Reflecția critică – raportarea la valori și standarde profesionale: „Ce ar trebui să schimb pentru a asigura echitate și eficiență?”
4. Reflecția prospectivă – planificarea acțiunilor viitoare: „Cum pot îmbunătăți activitatea viitoare pe baza celor constatate?”

Conceptul de ***profesor reflexiv*** (Schön, 1983) definește cadrul didactic ca „practician care învață din propria acțiune”. Acesta își examinează experiențele, extrage semnificații și lecții din ele, integrează rezultatele reflecției în practica viitoare și contribuie la învățarea colegială, prin împărtășirea experienței.

Asistențele la lecții între colegi reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități prin care cadrele didactice sunt provocate să analizeze critic și constructiv propria practică. Prin asistențele reciproce la ore, profesorii își oferă oportunitatea de a privi procesul de predare dintr-o perspectivă externă și obiectivă. În timp ce observatorul descrie comportamente, interacțiuni și dinamici de clasă, profesorul observat are pri-

lejul să compare intențiile sale pedagogice cu rezultatele efective. Această confruntare între intenție și realitate devine punctul declanșator al reflecției profesionale.

Reflecția este adesea consolidată prin discuția de feedback dintre observator și profesor. Acest dialog are rolul de a stimula gândirea critică și de a ghida autoanaliza, prin întrebări deschise de tipul: „Cum te-ai simțit în timpul activității?", „Ce ai observat în reacțiile studenților?", „Ce ai face diferit dacă ai relua activitatea?". Feedbackul devine astfel catalizatorul reflecției, oferind nu doar informații, ci și motivație pentru schimbare.

Evaluarea colegială reprezintă procesul prin care cadrele universitare analizează reciproc activitatea profesională, pe baza unor criterii de observare și evaluare și a unei atitudini de învățare colaborativă. Scopul acestei evaluări nu este sancționarea sau clasificarea, ci îmbunătățirea calității predării, a evaluării și a climatului academic. Prin schimbul de perspective, feedback constructiv și observare reciprocă, profesorii își aliniază standardele și își rafinează practicile didactice.

Vizitele colegiale la clasă reprezintă o practică valoroasă de dezvoltare profesională, prin care cadrele didactice își deschid activitatea spre observare, dialog și învățare reciprocă. Acestea oferă o oportunitate autentică de reflecție, schimb de experiență și consolidare a comunității profesionale universitare. Pentru ca aceste vizite să fie eficiente, este esențial ca profesorii implicați să împărtășească o înțelegere comună asupra conceptului de „predare de calitate". Observatorul trebuie să se concentreze pe fapte și comportamente observabile, evitând orice judecată de valoare. În absența unei componente evaluative, relația dintre observator și profesorul observat se bazează pe respect reciproc, încredere și învățare comună. Această relație deschisă diminuează temerile și inhibițiile, reducând riscul de conflict și oferind o bază solidă pentru dezvoltarea profesională continuă.

Prin participarea la astfel de vizite, cadrele didactice observate (Manual de observare pentru profesori, 2022):

- au posibilitatea de a împărtăși experiențe de predare și organizare a activităților didactice;
- pot solicita feedback și consiliere din partea colegilor cu privire la situații dificile sau dileme pedagogice;
- beneficiază de o perspectivă externă, obiectivă, asupra propriilor practici de predare;
- obțin informații relevante despre abordări didactico-metodologice diverse, stiluri de predare și strategii eficiente de învățare;
- își pot dezvolta încrederea profesională, inspirându-se din bunele practici observate și experimentând idei noi;
- au ocazia de a oferi și primi recomandări constructive privind îmbunătățirea procesului de predare;
- sunt încurajate să reflecteze asupra propriilor nevoi de formare profesională continuă;

- resimt sprijinul colegial și interesul real pentru dezvoltarea lor personală și profesională;
- își pot clarifica propriile obiective de perfecționare și direcțiile de creștere pedagogică;
- constată creșterea stimei de sine profesionale și consolidarea sentimentului de apartenență la comunitatea academică;
- sunt stimulate să reflecteze regulat asupra propriei activități, dezvoltând o atitudine critic-reflexivă;
- beneficiază de expertiza și cunoștințele colegilor, în privința stilurilor de predare, utilizării resurselor educaționale, managementului clasei, integrării tehnologiilor digitale și aplicării criteriilor de evaluare;
- pot identifica noi modalități de colaborare și de elaborare comună a strategiilor pentru a răspunde provocărilor didactice;
- își îmbunătățesc continuu practica pedagogică, transformând procesul de predare într-un demers de învățare profesională continuă.

În acest context, observatorul are rolul de a „oglindi" realitatea din sala de studii, relatând ceea ce a fost văzut și auzit fără interpretări sau concluzii personale. Un exemplu de observație utilă ar fi: „Ați vorbit timp de cinci minute, iar după trei minute studenții au început să se implice în alte activități." În schimb, o formulare evaluativă precum „Ați vorbit prea mult, studenții erau plictisiți" este neconstructivă. Scopul este ca profesorul să-și poată analiza obiectiv propriile acțiuni și să-și construiască, prin reflecție, un plan realist de îmbunătățire.

În contextul universitar, reflecția profesională devine semnificativă atunci când este însoțită de feedback autentic, constructiv și contextualizat, oferit în urma proceselor de observare reciprocă între cadrele didactice. Prin vizitele colegiale la cursuri sau seminare, cadrul didactic observat are ocazia să privească propria activitate dintr-o perspectivă externă, să înțeleagă modul în care metodele sale sunt percepute și să obțină informații relevante pentru autoîmbunătățire. În acest sens, feedbackul devine oglinda profesională care favorizează conștientizarea și dezvoltarea continuă.

Dacă totuși este necesară o componentă evaluativă, se recomandă aplicarea metodei „sandwich": feedbackul începe cu evidențierea aspectelor pozitive, continuă cu sugestiile de îmbunătățire și se încheie din nou cu elemente pozitive. Această structură echilibrată păstrează motivația și deschiderea celui observat.

Un feedback eficient:

- este specific și descriptiv, nu evaluativ;
- se concentrează asupra comportamentelor observabile, nu asupra trăsăturilor personale;
- evidențiază atât punctele forte, cât și posibilitățile de dezvoltare;
- încurajează dialogul reflexiv între colegi;
- oferă cadrul pentru planificarea acțiunilor de îmbunătățire.

De asemenea, pentru ca procesul de feedback să fie autentic și constructiv, este important ca:

- acesta să fie oferit într-o atmosferă deschisă și respectuoasă, imediat după observare;
- conversația să înceapă prin întrebări deschise („Cum te-ai simțit în timpul predării?"), pentru a încuraja reflecția;
- observatorul să descrie faptele, nu să emită judecăți, iar profesorul să asculte activ, fără defensivitate;
- dialogul să rămână echilibrat, evitând monologul sau impunerea de opinii;
- în final, ambele părți să stabilească obiective clare de dezvoltare profesională (Manual de observare pentru profesori, 2022).

Astfel, feedbackul devine un catalizator al reflecției - profesorul primește informații despre ceea ce a făcut, și interpretează aceste informații, le integrează în propria gândire profesională și le transformă în strategii de acțiune viitoare. Prin observarea reciprocă și discuțiile post-observație, cadrele didactice: dobândesc conștientizare asupra propriului stil didactic, își dezvoltă competențele metacognitive (de analiză și reglare a propriei activități), cultivă o cultură a încrederii, colaborării și învățării colective.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE



EXPLOREAZĂ ȘI PREZINTĂ!

1. Scrie o listă de valori pe care le consideri necesare în activitatea unui profesor evaluator.
2. Identifică trei principii care crezi că sunt importante pentru un profesor în procesul de evaluare a studenților.



IMPLICĂ-TE ȘI ACȚIONEAZĂ!

1. În perechi, participați la o activitate de observare colegială (reală sau simulată) și completați o fișă de feedback constructiv.
2. Proiectați o strategie de îmbunătățire a culturii evaluării într-o facultate/ instituție de învățământ.
3. Identificați o situație reală sau ipotetică din mediul universitar care ilustrează o problemă de evaluare.
   a) Descrie contextul studiului de caz, incluzând: activitatea vizată; participanții (profesor, studenți etc.); situația concretă de evaluare (tip de probă, momentul evaluării); comportamentele observate; reacțiile celor implicați.
   b) Identifică tipurile de erori evaluative prezente în caz (ex.: efectul halo, indulgență/exigență, tendința centrală, efectul Pygmalion, stereotipuri de gen etc.).

c) Analizează cauzele posibile ale acestor erori: factori personali (emoții, oboseală, simpatie/antipatie etc.); factori contextuali (presiunea timpului, lipsa criteriilor clare); factori instituționali (sistemul de notare, tradiții academice etc.).

d) Propune minimum două strategii de prevenire a erorilor identificate.



REFLECTEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ!

1. Scrie o reflecție personală despre modul în care poți contribui la dezvoltarea unei culturi a evaluării în propria instituție de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Allal, L. Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In: L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud (Eds.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne : Peter Lang, 1979, pp. 153-183.
2. Baciu S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p.
3. Bîrnaz N. Evaluarea achizițiilor studenților prin teste sumative. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației", nr.9(59), 2012, pp.196-202.
4. Birnaz N., Botezatu V. Assessment and Meta-Assessment: The Theoretical Model of Ecodesign of Formative Assessment in Higher Education. In Railean, E. (Ed.) Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication, IGI Global, 2019a, pp. 233-255. DOI: 10.4018/978-1-5225-7853-6.
5. Bîrnaz N., Botezatu V. Particularitățile evaluării rezultatelor academice la studenți din perspectiva realizării continuității între cicluri în cadrul învățământului superior. În Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației", 2019b, nr.9 (129), pp. 40-44.
6. Black, P., Wiliam, D. Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009, 21(1), pp. 5-31.
7. Bloom, B. S. Learning for mastery. In: B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. F. Madaus (Eds.) Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 1971, pp. 43–57.
8. Bocoș M., Jurcan D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2008.
9. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL Educational, 2006. 320 p.
10. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 416 p.
11. Botezatu V. Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar. Teză de doctor. Chișinău, 2024. 226 p.
12. Botezatu V. Dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar. Monografie. Chișinău: CEP USM, 2025, 183 p.
13. Botezatu V., Aspecte-cheie ale măsurării – etapă în evaluarea formativă a studenților. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare", USM, 10-11 noiembrie 2020, pp. 154-157.
14. Botezatu, V. Theoretical Aspects of the Appreciative Intelligence of Teachers in Higher Education. In: Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2023, 15(2), pp. 132-145.

15. Botezatu, V., Birnaz, N. Formative Assessment in Higher Education: Particularities of Appreciative Intelligence of University Teachers in Formative Assessment Process. In E. Railean (Ed.), Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education, 2020, pp. 107-131, Hershey, PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch006.
16. Brown, S. Assessment for learning. Learning and teaching in higher education, 2004, 1(1), pp. 81-89.
17. Cabac, V. Evaluarea formativă: esenţă, funcţii, aplicare. În: Artă şi educaţie artistică: revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională, 1, 2006, pp. 45-53.
18. Cabac, V. Evaluarea prin teste în învăţământ. Chișinău: Institutul de Ştiinţe Pedagogice și Psihologice, 1999. 263 p.
19. Cadrul de referinţă al curriculumului universitar. coord.: Vl. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
20. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008. 395 p.
21. Cizek, G.J. An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In Andrade, H., Cizek, G. (Eds.), Handbook of formative assessment. New York: Taylor and Francis, 2010, pp. 3-18.
22. Chao, K.J., Hung, I.C.,Chen, N.S. On the design of online synchronous assessments in virtual learning environments. Educational Technology & Society, 2012, 15(4), 15–28.
23. Clipa, O. Modalități de evaluare în învățământul universitar. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2008.
24. Codul Educației al Republicii Moldova. Accesibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=151198&lang=ro#
25. Cristea, S. Dicţionar de termeni pedagogici. Chișinău-București: Litera Educational, 2000.
26. Cristea, S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 434 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
27. Cucoș, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p.
28. Dabija, A. Teoria și metodologia evaluării didactice: suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2024. 140 p.
29. Dandara, O. Dimensiuni şi preocupări ale unui învăţământ de calitate. In: Revista Didactica Pro…, revistă de teorie şi practică educaţională, 2008, nr. 4-5(51), pp. 22-25. ISSN 1810-6455.
30. Frey, N., Fisher, D. The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning. ASCD, 2011, 153 p. ISBN 1416613382.
31. Gipps, C. Beyond testing (towards a theory of educational assessment). London: Routledge Falmer, 2002, 208 p. ISBN 9780203486009.

32. Guțu, Vl. Competența - abordare situaţională, structurală şi metodologică. În: Studia Universitatis Moldaviae. 2018, nr. 5(115), pp.3-12.
33. Guţu, Vl., Vicol, M. Tratat de pedagogie - între modernism şi postmodernism. Iaşi: Performantica, Institutul Naţional de Inventică, 2014. 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
34. Manual de observare pentru profesori. Accesibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/5_ro_pofesori_for_web.pdf
35. Mctighe, J. Three Key Questions on Measuring Learning. In: Measuring What Matters. Educational Leadership, ASCD, 2018, pp.14-20.
36. Mctighe, J., O'connor, K. Seven practices for effective learning. In: Educational Leadership, 63(3), 2005, pp. 10-17.
37. Mcmillan, J. H., HEARN, J. Student self-assessment: The key toward stronger student motivation and higher achievement. In: Educational Horizons, 87(1), 2008, pp. 40-49.
38. Nicola, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Aramis, 2003.
39. Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. Formative Assessment and Selfregulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. In: Studies in Higher Education, 31 (2), 2006, pp. 199-218.
40. Platon, C. Teoria şi metodologia evaluării în învăţământul universitar. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2005. 275 p.
41. Popham, W. J. Transformative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2008, 150 p. ISBN-13: 978-1416606673.
42. Potolea, D., Manolescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. Proiectul pentru învățământul rural. România, 2005. 248 p.
43. Planul-cadru pentru studii superioare de licență, master și integrate, 2025. Accesibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025.pdf
44. Radu, I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 285 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
45. Radu., I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
46. Rolheiser, C. Self-evaluation. Helping Students Get Better at It! A Teacher's Resource Book. Toronto: Cooperative Learning Evaluation & Assessment Research Group. 1996, 116 p. ISBN 1864017716.
47. Scallon, G. L'évaluation formative. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, 2000, 449 p. ISBN 2-7613-1100-0.
48. Schön, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. 1983.
49. Stan, C. Autoevaluarea si evaluarea didactică. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
50. Stoica, E. Ghid de evaluare. Discipline socio-umane. București, 2013

51. Stoica, A. (coord.). Evaluarea curentă și examenele: ghid pentru profesori. București: Pro Gnosis, 2001.
52. Șevciuc, M. (coordonator). Didactica universitară. Studii şi experienţe. Chişinău: CEP USM, 2013.
53. Șova T., Putină D. Evaluarea în învățământ. Suport de curs. Bălți, Universitatea de Stat „Alecu Russo", 2017. 250 p.
54. Taras, M. Using Assessment for Learning and Learning for Assessment. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 27 (6), 2002, pp. 501-510.
55. Thatchenkery, T., Metzker, C. *Appreciative Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publisher. 2006.
56. Thelot, C. L'évaluation des élèves: Un miroir du système éducatif. Paris: Nathan. 1993.
57. Voiculescu, E., Aldea, D. Manual de pedagogie contemporană. Cluj-Napoca: Risoprint. 2005.

ANEXE

Anexa 1. Exemplu de test sumativ

Test sumativ la unitatea de curs Psihologie școlară

Conținutul 1. Învăţarea academică - fundament al dezvoltării psihice. Contribuţia teoriilor învăţării şi instruirii la eficientizarea practicii educaţionale

1. Notează tipurile de învățare conform criteriului „aria activităţii psihice în care se produce învăţarea” și scrie specificul uneia dintre acestea la alegere. (3 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

2. Propune 3 recomandări utile cadrelor didactice privind eficientizarea învățării elevilor. (6 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

3. Citește studiul de caz: În timpul unui seminar la facultate, studenții urmează să susțină o prezentare orală pe o temă aleasă. Ana, o studentă de anul II, se arată vizibil anxioasă înainte de momentul prezentării. Cu o seară înainte, îi spune colegei sale: „Dacă greșesc un cuvânt, o să creadă toată lumea că nu știu nimic. Sigur mă voi bloca și o să fie un dezastru. Profesorul o să creadă că nu sunt pregătită, iar colegii o să râdă de mine.” În ziua prezentării, Ana intră în sală cu o tensiune puternică, vorbește precipitat și uită o parte din material. După momentul ei, deși profesorul îi oferă feedback constructiv și apreciază efortul, Ana conchide: „A fost un eșec total. M-am făcut de râs.”
   - Pe baza studiului de caz propus, decide și scrie ce strategii (minim 3) pot fi aplicate pentru remedierea erorii cognitive identificate. (8 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

Conținutul 2. Problematica dimensiunilor psihosociale ale clasei de elevi. Rolul personalităţii profesorului în eficientizarea activităţii didactice.

1. Scrie definiția pentru termenul „clasa” ca grup psihosocial. (2 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

2. Propune 2 modalităţi psihopedagogice de stimulare a competenţei sociale la elevi. (4 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

3. Scrie un argument privind impactul unui factor/cauze în manifestarea comportamentului perturbator al elevilor la lecție. (4 puncte)

_____
_____
_____
_____
_____

4. Elaborează un plan de intervenție pentru gestionarea unei situații de indisciplină în clasă. Planul va cuprinde: (10 puncte)
   a) descrierea situației-problemă
   b) obiectivele urmărite
   c) strategiile de remediere
   d) modalitățile de monitorizare și evaluare a rezultatelor.

Scala de notare

Punctaj	8-14	15-18	19-22	23-27	28-32	32-35	36-37
Nota	4	5	6	7	8	9	10

VALERIA BOTEZATU

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Suport de curs

Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 22.12.2025. Formatul 70x100 $^{1}/_{12}$.
Coli de tipar 9,4. Coli editoriale 6,7.
Comanda 52. Tiraj 20 ex.

Editura USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009
e-mail: *editurausm@gmail.com*