UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI

CONSORȚIU: Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți (USARB), Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul (USC)

Cu titlul de manuscris
C.Z.U.: 37.091.279.7:378.011.3-051(043.3)

BOTEZATU VALERIA

REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Teză de doctorat în științe ale educației

531.01 - Teoria generală a educației

Autor: _____ Botezatu Valeria

Conducător științific : _____ Bîrnaz Nina, dr. în pedagogie, conf. univ.

CHIȘINĂU, 2024

© BOTEZATU VALERIA, 2024

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză și rusă) 5
LISTA ABREVIERILOR 8
LISTA FIGURILOR 9
LISTA TABELELOR 11
INTRODUCERE 13
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE EVALUĂRII FORMATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR 21
1.1. Delimitări conceptuale referitoare la evaluarea formativă 21
1.2. Abordări teoretice privind evaluarea formativă în învățământul universitar 32
1.2.1. Abordări filozofice privind evaluarea formativă 33
1.2.2. Abordări psihopedagogice privind evaluarea formativă 38
1.2.3. Abordări cibernetice privind evaluarea formativă 50
1.3. Concluzii la capitolul 1 52
2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE 53
2.1. Repere conceptuale ale competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.....53
2.2. Repere metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare 77
2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare 90
2.4. Concluzii la capitolul 2 95
3. CADRUL EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE 97
3.1.Designul experimentului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare 97
3.2.Diagnosticul inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.....104
3.3.Demersul formativ de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare 116
3.4.Valori experimentale ale dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare 122

3.5. Concluzii la capitolul 3 142
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI 144
BIBLIOGRAFIE 148
ANEXE
Anexa 1. Datele obținute în validarea chestionarului conform coeficientului Cronbach 167
Anexa 2. Chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă 168
Anexa 3. Programa formativă de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare 173
Anexa 4. Rezultate brute obținute de către CDU în urma aplicării chestionarului la etapa de constatare 204
Anexa 5. Rezultate brute obținute de către CDU în urma aplicării chestionarului la etapa de control 206
Anexa 6. Date statistice ale aplicării testului T pentru eșantioane perechi..... 208
Anexa 7. Lista produselor activității propuse CDU și criteriile de evaluare a acestora (etapa de control) 209
Anexa 8. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *măsurare* de către CDU (etapa de control) 210
Anexa 9. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *feedback formativ* de către CDU la etapa de control 212
Anexa 10. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *apreciere* de către CDU la etapa de control 214
Anexa 11. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *decizie* de către CDU la etapa de control 216
Anexa 12. Date statistice descriptive privind produsele activității realizate de către cadrele didactice universitare 218
Anexa 13. Corelația dintre nivelul CEF și produsele activității CDU la etapa de control 220
DECLARAŢIA PRVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII..... 221
CURRICULUM VITAE..... 222

ADNOTARE

Botezatu Valeria. Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar.
Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei. Teza include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 250 de surse, 13 anexe, 22 figuri și 23 tabele. Teza conține 147 pagini text de bază. Rezultatele cercetării sunt publicate în 16 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: evaluare, evaluare formativă, competență de evaluare formativă, măsurare, apreciere, decizie, feedback formativ, cadre didactice universitare.

Domeniu de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Obiectivele cercetării: analiza conceptului de evaluare formativă; stabilirea fundamentelor epistemologice referitoare la evaluarea formativă; determinarea structurii competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare; elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare; constatarea nivelului inițial de dezvoltare al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare; validarea experimentală a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de: actualizarea conceptului de evaluare formativă; definirea conceptului competență de evaluare formativă; determinarea componentelor competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare structurate pe cunoștințe, capacități, valori și atitudini necesare pentru desfășurarea eficientă a procesului de evaluare formativă: măsurarea, aprecierea, decizia prin prisma feedbackului formativ; stabilirea abordărilor teoretice referitoare la dezvoltarea competenței de evaluare formativă din perspectivă filozofică, psihopedagogică și cibernetică; fundamentarea științifică a sistemului de principii de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare; elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice rezidă în: elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă ceea ce a contribuit la eficientizarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: delimitarea abordărilor teoretice referitoare la dezvoltarea conceptului de evaluare formativă și a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, aspect care contribuie la eficientizarea procesului de predare și învățare; definirea conceptului de competență de evaluare formativă; conceptualizarea și elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Valoarea aplicativă a lucrării consistă în: furnizarea suportului conceptual și metodologic referitor la dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare constituit din: modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, instrumentul și indicatorii de diagnosticare a nivelului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării sunt aprobate și validate prin publicarea în monografii internaționale, reviste științifice, culegeri ale materialelor conferințelor științifice naționale și internaționale.

ANNOTATION

Botezatu Valeria. Theoretical and Methodological Framework for the Development of Formative Assessment Competence in University Academic Staff. Doctoral Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2024.

Thesis structure. The thesis includes: the Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography with 250 sources, 13 appendices, 22 figures, and 23 tables. The thesis contains 147 pages of basic text. The research results are published in 16 scientific papers.

Key words: assessment, formative assessment, formative assessment competence, measurement, appreciation, decision, formative feedback, academic staff.

Field of study: General Theory of Education.

The purpose of the research consists in providing theoretical and methodological substantiation of the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff.

Research objectives: analyzing the concept of formative assessment; establishing the epistemological foundations to formative assessment; determining the structure of formative assessment competence in academic staff; developing the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in university academic staff; diagnosing the initial level of development of formative assessment competence in academic staff; experimental validation of the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff.

Novelty and scientific originality of the research is objectified through: updating the concept of formative assessment; defining the concept of formative assessment competence; determining the components of formative assessment competence in academic staff, structured around knowledge, skills, values, and attitudes necessary for the effective conduct of the formative assessment process: measurement, appreciation, decision-making through the lens of formative feedback; establishing theoretical approaches related to the development of formative assessment competence from philosophical, psychopedagogical, and cybernetic perspectives; scientifically substantiating the system of principles for developing formative assessment competence in academic staff; developing the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff.

The achieved research results that contibuted to the solution of the scientific problem lies in: developing the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff, which has contributed to the efficiency of the continuous training process for academic staff regarding the development of formative assessment competence.

The theoretical research signifiance consist in: delineating the theoretical approaches to the development of formative assessment competence in academic staff, an aspect that contributes to the efficiency of the teaching and learning process; defining the concept of formative assessment competence; conceptualizing and developing the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff.

The practical signifiance of the thesis consists in: providing a conceptual and methodological framework for developing formative assessment competence in academic staff, comprised of: the psychopedagogical model for the development of formative assessment competence in academic staff, the tool and indicators for diagnosing the level of development of formative assessment competence in academic staff.

Implementation of scientific results. The research results was approved and validated through publication in international monographs, scientific journals, and collections of materials from national and international scientific conferences.

АННОТАЦИЯ

Ботезату Валерия. Теоретические и методологические основы развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов. Диссертация на соискание ученной степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2024

Структура диссертации. Диссертация включает: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию (250 источника), 13 приложений, 22 рисунка и 23 таблиц. Диссертация содержит 147 страницы основного текста. Результаты исследования опубликованы в 16 научных работах.

Ключевые слова: оценивание, формативное оценивание, компетенция формативного оценивания, измерение, оценка, принятие решений, формативная обратная связь, преподаватели вуза.

Область исследования: общая теория образования.

Цель исследования заключается в теоретическом и методологическом обосновании психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов.

Задачи исследования: анализ концепции формативного оценивания; определение теоретических основ формативного оценивания; спецификация структуры компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов; разработка психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов; выявление начального уровня развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов; экспериментальное обоснование психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в: актуализации концепции формативного оценивания; определении концепции компетенции формативного оценивания; выявлении компонентов компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов, структурированных на знаниях, умениях, навыков, ценностях и отношений, необходимых для эффективного проведения процесса формативного оценивания; установлении теоретических подходов к развитию компетенции формативного оценивания с философской, психолого-педагогической и кибернетической точек зрения; научное обоснование системы принципов развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов; разработка психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов.

Полученные результаты, которые способствуют решению научной проблемы заключаются в разработке психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания, что способствовало повышению эффективности процесса непрерывного обучения преподавателей вузов в области развития компетенции формативного оценивания.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: определение теоретических подходов к развитию компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов, что способствует повышению эффективности процесса преподавания и обучения; определение концепции компетенции формативного оценивания; концептуализация и разработка психолого-педагогической модели развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении концептуальной и методологической поддержки по развитию компетенции формативного оценивания, включая психолого-педагогическую модель развития компетенции формативного оценивания, инструменты и индикаторы для диагностики уровня развития компетенции формативного оценивания у преподавателей вузов .

Внедрение результатов исследования. Результаты исследования одобрены и подтверждены публикациями в международных монографиях, научных журналах, сборниках материалов национальных и международных научных конференций.

LISTA ABREVIERILOR

EF – evaluare formativă

CEF – competența de evaluare formativă

CDU – cadre didactice universitare

LISTA FIGURILOR

1. Figura 1.1. Modelul învățării cu elemente de evaluare formativă (adaptat după Bloom, 1971);
2. Figura 1.2. Designul evaluării (după Mislevy & Haertel, 2006);
3. Figura 2.1. Designul evaluării formative în învățământul universitar;
4. Figura 2.2. Modalități de evaluare formativă cu implicarea studenților (adaptat după Quesada & Gomez-Ruiz, 2020, p. 228);
5. Figura 2.3. Reprezentarea grafică a competenței de evaluare formativă;
6. Figura 2.4. Procesul autoevaluării (adaptat după McMillan & Hearn, 2008);
7. Figura 2.5. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;
8. Figura 3.1. Nivelul competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare la etapa de constatare;
9. Figura 3.2. Nivelul dezvoltării componentelor CEF la cadrele didactice universitare;
10. Figura 3.3. Distribuția pe niveluri a CEF la cadrele didactice universitare;
11. Figura 3.4. Opinia cadrelor didactice vis-a-vis de importanța evaluării formative în procesul educațional (etapa de constatare);
12. Figura 3.5. Frecvența utilizării feedbackului de către CDU în cadrul evaluării formative (etapa de constatare);
13. Figura 3.6. Niveluri ale CEF la CDU, etapa de constatare și de control;
14. Figura 3.7. Mediile nivelului de CEF la etapele de constatare și de control;
15. Figura 3.8. Opinia CDU referitor la importanța EF în procesul educațional, etapa de constatare și de control;
16. Figura 3.9. Identificarea etapelor EF de către CDU, etapa de constatare și de control;
17. Figura 3.10. Niveluri ale componentei *măsurare* din CEF la CDU, etapa de constatare și etapa de control;
18. Figura 3.11. Niveluri ale componentei *apreciere* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control;
19. Figura 3.12. Niveluri ale componentei *decizie* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control;
20. Figura 3.13. Niveluri ale componentei *feedback formativ* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control;

21. Figura 3.14. Frecvența utilizării feedbackului de către CDU în cadrul evaluării formative, etapa de constatare și de control;
22. Figura 3.15. Niveluri de dezvoltare a CEF în baza analizei produselor activității.

LISTA TABELELOR

1. Tabelul 1.1. Definiții ale conceptului de evaluare formativă;
2. Tabelul 1.2. Modelul clasic şi modelul extins al evaluării formative (adaptat după Allal & Lopez, 2005);
3. Tabelul 1.3. Particularitățile evaluării formative din perspectiva pedagogiei constructiviste;
4. Tabelul 2.1. Rolul profesorului şi studentului în furnizarea feedbackului (adaptat după Bîrnaz & Botezatu, 2019);
5. Tabelul 2.2. Sinergia componentelor competenței de evaluare formativă;
6. Tabelul 2.3. Abilitățile cadrului didactic în contextul aprecierii (adaptat după Buchanan, 2014);
7. Tabelul 2.4. Implementarea progresivă a autoevaluării (adaptat după Rolheiser, 1996);
8. Tabelul 2.5. Joncțiunea: repere teoretice – repere metodologice de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare;
9. Tabelul 3.1. Designul experimentului psihopedagogic de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare;
10. Tabelul 3.2. Prezentarea itemilor chestionarului de evaluare a CEF;
11. Tabelul 3.3. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *măsurare* la CDU (etapa de constatare);
12. Tabelul 3.4. Frecvența utilizării tipurilor de feedback în cadrul procesului de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative (etapa de constatare);
13. Tabelul 3.5. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *apreciere* la CDU (etapa de constatare);
14. Tabelul 3.6. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *decizie* la CDU (etapa de constatare);
15. Tabelul 3.7. Categorii de argumente oferite de către CDU privind funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative (etapa de constatare);
16. Tabelul 3.8. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *feedback* la CDU (etapa de constatare);
17. Tabelul 3.9. Programa de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;
18. Tabelul 3.10. Date statistice comparative privind media eșantioanelor perechi;
19. Tabelul 3.11. Rezultatele testului t pentru eșantioane perechi

20. Tabelul 3.12. Date comparative ale categoriilor de argumente privind importanța EF (etapa de constatare și de control)
21. Tabelul 3.13. Frecvența utilizării tipurilor de feedback în cadrul procesului de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative (etapa de control);
22. Tabelul 3.14. Categorii de argumente oferite de către CDU privind funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative (etapa de control);
23. Tabelul 3.15. Corelația dintre produsele activității CDU și nivelul CEF (etapa de control).

INTRODUCERE

Actualitatea temei de cercetare. În contextul pedagogiei postmoderne se atestă modificări la nivelul procesului de învățământ în consens cu o serie de exigențe, precum: educația centrată pe student, orientarea constructivistă a relației educaționale dintre profesor și studenți, axarea pe formarea de competențe manifestate în contexte sociale și profesionale.

Modificarea paradigmei educaționale marcată de tranziția de la o abordare centrată pe profesor la o abordare centrată pe student și pe dezvoltarea unui parteneriat activ între studenți și profesori, a determinat schimbări în procesul didactic, în care se pune un accent sporit pe evaluarea formativă. În acest sens, Briggs J. afirmă: „ce şi cum învaţă studenţii depinde în primul rând de cum cred ei că vor fi evaluaţi. În funcţie de demersul evaluativ, studenţii îşi reconfigurează întreg procesul de învăţare, astfel, „experienţa studentului despre evaluare determină modul în care va aborda viitoarea învăţare" (Briggs, 2011, pp. 35-36). Cercetările subliniază importanța abordării problemelor cu referire la evaluare și necesitatea ca profesorii să dețină abilități pentru proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de evaluare.

Se remarcă faptul că „la ora actuală evaluarea trebuie concepută nu doar ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare a performanței, ci ca o strategie globală a formării, or, evaluarea este o condiţie de asigurare a eficacităţii procesului educaţional, prin faptul că orientează şi corectează predarea şi învăţarea" (Cucoș, 2008, p. 13). În acest context, accentuăm importanța evaluării formative, care oferă posibilitatea adaptării continue a procesului de învățământ și care asigură îmbunătățirea calității învățării. După cum afirmă Pachef R. C. (2008, p. 25), esența evaluării formative rezidă în utilizarea sa sistematică pe durata activității didactice, facilitând astfel crearea unor bucle eficiente de feedback. Această perspectivă asupra evaluării reflectă concepția actuală în domeniul educației.

Evaluarea formativă devine esențială în învățământul universitar datorită multiplelor avantaje pe care le oferă: promovează feedbackul şi susține procesul de învăţare; oferă profesorilor un feedback asupra eficienţei procesului de predare; motivează și oferă studenților contexte de învățare în care pot să-şi corecteze greşelile şi să remedieze deficienţele; consolidează învăţarea studenţilor; clarifică așteptările cadrelor didactice față de rezultatele învățării studenților (Trotter, E., 2006, p. 507); este „cheia întregului proces de învăţare" (Brown, 1997; Ramsden, 2003).

Autoarea Brown S. (2004, pp. 81-89), referindu-se la evaluarea în învățământul universitar, sugerează că pentru a asigura integrarea eficientă a evaluării în procesul de învățare, ar fi ideal să concepem o „evaluare orientată spre nevoile studentului", o abordare care ar trebui să se regăsească și în structura unui curriculum axat pe student.

Evaluarea formativă a devenit un concept central, fiind subliniat în documente și politici educaționale internaționale și naționale. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică susține realizarea evaluării de calitate în contextul dezvoltării competenței de învățare pe tot parcursul vieții și implicarea cadrelor didactice în programe de dezvoltare profesională (OECD, 2008). Agenda Uniunii Europene pentru învățământul superior (2017) evidențiază necesitatea îmbunătățirii calității educației prin metode inovatoare de predare și evaluare, în vederea dezvoltării competențelor de bază și transversale (rezolvarea problemelor, comunicare etc.) la studenți. Actualmente, conform direcțiilor strategice reflectate în plan internațional privind Educația 2030, se solicită construirea procesului de învățare în sensul dezvoltării autonomiei la educabili, a capacității de a stabili obiective, de a reflecta și de a acționa responsabil în inițierea schimbărilor (OECD, 2020).

În această ordine de idei, este recunoscută necesitatea evaluării care permite dezvoltarea competențelor studenților, îmbunătățirea performanței în învățământul superior și dezvoltarea competențelor de învățare pe tot parcursul vieții. Or, calitatea în educație și managementul calității influențează eficiența educației pentru dezvoltare durabilă (Goraș-Postică, 2023).

Prin conținutul *Strategiei Educația 2030* (Strategia Educației 2030 la Hotărârea Guvernului nr.114 din 07.03.2023), optimizarea procesului didactic și direcționarea pe calitatea învățării, educația relevantă și de calitate pe tot parcursul vieții reprezintă nucleul priorităților educaționale. În acest context, cadrul didactic, profund conștient de conexiunea dintre învățarea în mediul academic și viața reală, este motivat, recunoaște necesitatea învățării continue și își dezvoltă abilitățile necesare pentru învățare durabilă (Șevciuc & Sîrghi, 2022).

La etapa actuală, evaluarea are un rol considerabil în optimizarea și ameliorarea procesului de învățare, contribuind esențial la adaptarea și eficientizarea educației. Această concepție este reflectată în documentele de politici educaționale, inclusiv în legislația națională. Conform *Codului Educației* din Republica Moldova (2014), scopul evaluării este definit ca fiind „orientarea și optimizarea învățării".

Evaluarea formativă a studenților este indicată în *Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu,* conform căruia „activitatea de învățare a studentului, inclusiv activitatea individuală, precum şi finalităţile de studiu şi competenţele dobândite de student sunt verificate şi apreciate pe parcursul semestrelor prin evaluări curente" (2015). Astfel, evaluarea curentă este formativă prin care se realizează ameliorarea procesului de învăţământ în baza feedbackului primit. În același sens, *Cadrul de*

referință al curriculum-ului universitar (2015) evidențiază valoarea evaluării formative datorită feedbackului rapid și sistematic realizat între actanții educaționali.

În baza acestor constatări se evidențiază prioritatea evaluării formative în învățământul superior și, în consecință, este imperativă dezvoltarea competenței de evaluare formativă (CEF) la cadrele didactice universitare (CDU). În condițiile în care se produce deplasarea accentului de la evaluarea învățării la evaluarea pentru învățare și transformarea studentului într-un partener activ în procesul de evaluare, competența de evaluare formativă a cadrului didactic devine un pilon în optimizarea procesului de predare și învățare, facilitând adaptabilitatea, feedbackul continuu și colaborarea autentică între profesor și student. Evaluarea formativă se axează pe monitorizarea constantă a progresului studentului, oferind feedback oportun și ajustând metodele de predare pentru a răspunde nevoilor de învățare a acestuia. Acesta este un proces interactiv, care necesită implicare activă, formare și reflecție continuă din partea cadrului didactic.

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificarea problemei de cercetare. Interesul pentru teoria și metodologia evaluării, în general, și pentru evaluarea formativă, în special, a fost înregistrat în multe cercetări pe plan internațional și național.

În context internațional, preocupările pentru evaluare și evaluarea formativă au fost consemnate în lucrările valoroase ale cercetătorilor: Bloom B. S. (1971), De Landsheere G. (1992), Black P., Wiliam D. (2009, 2018), Andrade H., Cizek G. (2010), Scallon G. (2000), Meyer G. (2000), Frey N., Fisher D. (2011) ș.a.

Strategiile evaluării formative și implementarea acestora în procesul de învățare a studenților au fost analizate în cercetările realizate de către Sadler R. (1989), Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. (2006), Heritage M. (2008), Benjamin C. (2012), Allal L. (2013), Chappuis J. (2015), Panadero E., Andrade H., Brookhart S. (2018) ș.a. Diferite aspecte teoretice și metodologice ale evaluării formative, precum autoevaluarea, evaluarea reciprocă, feedbackul în cadrul evaluării formative au fost abordate în lucrările de referință ale savanților: Orsmond P. (2004), Falchikov N. (2007), Boud D. (2013), McMillan J. H. (2008, 2010) ș.a.

În Republica Moldova problema evaluării a generat o serie de cercetări extinse. Cercetările vizează multiple aspecte: proiectarea evaluării în învățământul superior, teoria și metodologia curriculumului universitar – Guțu Vl. (2003, 2007); Pâslaru Vl., Achiri I., Cabac V., Raileanu A., Spinei I. (2002); evaluarea standardelor educaționale – Guțu Vl., Achiri I., Bolboceanu A., Hadîrcă M. (2009); proiectarea evaluării autentice – Hadîrcă M., Raileanu A. (2010); dimensiuni manageriale privind evaluarea – Goraș-Postică V. (2018, 2023); evaluarea curriculumului educațional – Guțu Vl., Achiri, I., Bîrnaz N. (2018), Dandara O., Olaru V., Muraru E. (2018); evaluarea criterială prin descriptori – Pogolșa L., Marin M., Ursu L. (2019), Marin M., Curacițchi

A., Șova T. (2021); evaluarea în învățământ – Șova T., Putină D. (2017); angajamentul profesional, tehnologia de formare și evaluarea în instruirea adulților – Șevciuc, M. (2018, 2021); evaluarea în structura procesului de instruire – Panico V. (2020) ș.a.

De asemenea, conturăm cercetări în care s-au analizat teorii, modele și legităţi ale procesului de evaluare, la nivel de sistem și proces: evaluarea în învățământul universitar – Platon C. (2005); managementul curriculumului universitar – Gherștega T. (2016); evaluarea competențelor în învățământul primar – Stratan V. (2020) ș.a.

Teoretizări și aspecte metodologice referitor la evaluare, în general, și evaluare formativă, în particular, întâlnim în lucrările cercetătorilor: Cabac V. (2006); Cojocaru V. (2009); Bîrnaz N. (2012); Dabija A. (2012); Golubițchi S. (2020) ș.a.

Contribuție valoroasă în abordarea problemei evaluării în învățământ distingem în lucrările autorilor, precum: Blândul V.C. (2004) – evaluarea didactică interactivă; Radu I. (2007) – evaluarea în procesul didactic, Cucoş C. (2008) – teoria și metodologia evaluării, Cristea S. (2010); Manolescu M. (2010) – teoria și metodologia evaluării; Bocoș M. (2013) – evaluarea prin prisma instruirii interactive.

Analiza literaturii de specialitate ne permite să constatăm că problema dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice din învățământul universitar este reflectată insuficient în cercetările autohtone. Referindu-ne la lipsa unei fundamentări teoretice şi metodologice a dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, evidențiem contradicția dintre importanța recunoscută a evaluării formative în scopul eficientizării calității învățării și lipsa unor repere teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Actualitatea temei și insuficiența abordărilor teoretice în această direcție conturează **problema cercetării** care evidențiază faptul că deși există studii referitoare la evaluarea formativă și competența de evaluare în general, totuși se constată insuficiența unei abordări complexe a fundamentelor științifice privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

În acest context, **obiectul cercetării** îl constituie procesul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Obiectivele cercetării vizează:

1. Analiza conceptului de evaluare formativă;

2. Stabilirea fundamentelor epistemologice referitoare la evaluarea formativă;

3. Determinarea structurii competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;

4. Elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;

5. Constatarea nivelului inițial de dezvoltare al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;

6. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Ipoteza cercetării. Procesul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare va fi eficient în condițiile în care:

- va fi stabilit un sistem de repere conceptuale și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă;
- va fi elaborat și validat un model psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese. Metodologia cercetării a fost determinată de specificul domeniului de cercetare vizat și a inclus următoarele metode:

a) *teoretice*: documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, metoda modelării teoretice.

b) empirice: chestionarea, experimentul psihopedagogic (cu etapele: de constatare, de formare, de control), analiza produselor activității.

c) statistico-matematice: calcularea coeficientului Cronbach-alpha, prelucrarea și sistematizarea datelor statistice, calcularea indicatorilor statistici descriptivi, metode parametrice (testul t pentru eșantioane dependente), coeficientul de corelație Pearson.

Baza experimentală a cercetării s-a constituit din 75 de cadre didactice universitare de la Universitatea de Stat din Moldova, dintre care 42 de cadre didactice universitare, participante la programa de formare.

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de: actualizarea conceptului de evaluare formativă; definirea conceptului competență de evaluare formativă; determinarea componentelor competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare structurate pe cunoștințe, capacități, valori și atitudini necesare pentru desfășurarea eficientă a procesului de evaluare formativă: măsurarea, aprecierea, decizia prin prisma feedbackului formativ*;* stabilirea abordărilor teoretice referitoare la dezvoltarea competenței de evaluare formativă, din perspectivă

filozofică, psihopedagogică și cibernetică; fundamentarea științifică a sistemului de principii de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare; elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice rezidă în elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă, constituită din componenta teoretică și metodologică, ceea ce a contribuit la eficientizarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

Semnificația teoretică a cercetării constă în delimitarea abordărilor teoretice referitoare la dezvoltarea conceptului de evaluare formativă și a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, aspect care contribuie la eficientizarea procesului de predare și învățare; definirea conceptului de competență de evaluare formativă; conceptualizarea și elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Valoarea aplicativă a lucrării consistă în furnizarea suportului conceptual și metodologic referitor la dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare constituit din: modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, instrumentul și indicatorii de diagnosticare a nivelului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării sunt aprobate și validate prin publicarea în monografii internaționale, reviste ştiinţifice, culegeri ale materialelor conferinţelor ştiinţifice naţionale şi internaţionale: Conferința științifică internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, Alba Iulia, 2018; Conferinţa ştiinţifică națională cu participare internaţională „Integrare prin Cercetare şi Inovare”, Chişinău, 2018; Conferinţa ştiinţifică națională cu participare internaţională „Integrare prin Cercetare şi Inovare”, Chişinău, 2019; Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2019; Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2020; Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2020; Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, Chișinău, 2021; Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2021; Conferința „Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare”, Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei, Chişinău, 2021; Conference on the topic Social Emotional Learning and Positive Development held at Suceava, Romania, 2022; The Sixth International Conference on Adult Education „Education for Peace and Sustainable

Development", 2023, Chisinau, Republic of Moldova; Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor", Chișinău, 2023.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare; este descrisă situaţia în domeniul de cercetare și este identificată problema de cercetare; sunt formulate obiectul, scopul, obiectivele şi ipoteza cercetării; sunt prezentate metodele de cercetare; este argumentată noutatea şi originalitatea ştiinţifică, problema ştiinţifică soluţionată, semnificaţia teoretică a cercetării şi valoarea aplicativă a lucrării; este prezentată aprobarea rezultatelor cercetării.

Capitolul 1, ***Fundamente teoretice ale evaluării formative în învățământul universitar*****,** reflectă delimitările conceptuale și abordările teoretice referitor la evaluarea formativă. Astfel, este prezentată evoluția conceptului de evaluare formativă și sunt analizate diferite accepțiuni ale conceptului de evaluare formativă. Având în vedere complexitatea procesului de evaluare formativă, aceasta are o abordare pluriaspectuală: evaluarea formativă ca proces, ca conținut, ca scop, ca produs. Capitolul oferă o analiză a abordărilor teoretice filozofice (existențialismul, pragmatismul, progresivismul, funcționalismul), psihopedagogice (teoria umanistă a personalității, teoria behavioristă, teoria constructivistă, teoria învățării depline, teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi, teoria curriculară) și cibernetice (teoria cibernetică a controlului prin feedback). Evidențiem faptul că sistemul de teorii și principii deduse din acestea stabilește eficiența procesului de evaluare formativă.

În **Capitolul 2,** ***Cadrul conceptual și metodologic al dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*****,** sunt prezentate reperele conceptuale ale competenței de evaluare formativă și reperele metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. În baza accepțiunilor teoretice a fost definită competența de evaluare formativă și au fost determinate componentele competenței de evaluare formativă: măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ. Este evidențiat rolul feedbackului formativ în asigurarea unității procesului de evaluare și în determinarea eficienței fiecărei etape: măsurare, apreciere, decizie. Caracterul unitar și sinergic al interconexiunii componentelor competenței de evaluare formativă reflectă integrarea necesară pentru a realiza un proces de evaluare eficient. Pornind de la componentele acesteia au fost identificați indicatorii, la nivel de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, ale competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

În acest capitol sunt prezentate reperele metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă, fiind determinate în baza reperelor teoretice: teorii filozofice, teorii psihopedagogice, teorii cibernetice și principii deduse din acestea (principiul individualizării,

principiul variabilității, principiul utilității învățării, principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială, principiul interdependenței; principiul învățării centrate pe student, principiul pozitivității și reușitei, principiul obiectivității, principiul eșafodajului, principiul monitorizării progresului individual, principiul coerenței, principiul evaluării axată pe competențe; principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă).

Reperele teoretice și conceptuale ale competenței de evaluare formativă constituie bază în determinarea reperelor metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Astfel, capitolul 2 este orientat spre analiza joncțiunii reperelor teoretice și reperelor metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Reperele teoretice și metodologice reprezintă funadamente pentru conceptualizarea și elaborarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Capitolul 3, ***Cadrul experimental al dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*****,** reflectă designul experimentului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Experimentul psihopedagogic s-a desfășurat la Universitatea de Stat din Moldova și a implicat un eșantion general format din 75 cadre didactice universitare, dintre care 42 de profesori au fost implicați în programa formativă.

La etapa de constatare a experimentului a fost evaluat nivelul inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Etapa de formare a experimentului a presupus implicarea cadrelor didactice, participante benevole, în cadrul programei formative de dezvoltare a competenței de evaluare formativă, pe componentele: măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ. La etapa de control au fost evaluate achizițiile cadrelor didactice, prin determinarea progresului înregistrat în dezvoltarea competenței de evaluare formativă, analiza și validarea datelor experimentale obținute în baza implementării *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*. Conform datelor obținute, am demonstrat eficiența modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă, prin sporirea nivelului și îmbunătățirea rezultatelor referitor la dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt prezentate rezultatele cercetării, obținute în urma valorificării *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*, corelate cu ipoteza, scopul și obiectivele cercetării, fiind evidențiate concluzii referitor la semnificația teoretică și valoarea practică a rezultatelor, și indicate limitele rezultatelor obținute.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE EVALUĂRII FORMATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

1.1. Delimitări conceptuale referitoare la evaluarea formativă

Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ, evaluarea este considerată o latură esențială în întregul proces și, prin urmare, se află în conexiune cu activitățile de predare și învățare. De fapt, evaluarea este proiectată şi realizată atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces.

În plan general, evaluarea reprezintă o acţiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obţinute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime (Cristea, 2000). Astfel, putem afirmă că evaluarea reprezintă nu doar o activitate de bază, ci chiar premisa realizării unui proces educațional eficient, asigurând funcționalitate sistemului de învățământ.

Evaluarea este definită ca fiind formularea unor judecăți asupra valorii unor idei, lucrări, situații, metode sau materiale, cu un scop bine determinat. Esențial este faptul că evaluarea implică atât cuantificarea sau măsurarea fenomenului evaluat, cât și aprecierea acestuia printr-o judecată de valoare, folosind criterii prestabilite, în scopul atingerii unor obiective precise (Cucoș, 2008). În viziunea lui Bontaș I. (2007), evaluarea este actul didactic complex care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, și care stabilește valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat (curent, periodic și final), oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

Reieșind din faptul că evaluarea este considerată un proces interconectat cu celelalte laturi ale procesului de învățământ, aceasta are un rol esențial formativ. Acest rol se concretizează în furnizarea informațiilor și suportului necesar în luarea deciziilor, cu scopul de a îmbunătăți, în mod global, activitatea educațională. Unul dintre tipurile de evaluare cu rol semnificativ în reglarea și ameliorarea procesului didactic este **evaluarea formativă**.

Conceptul de evaluare în context pedagogic a fost introdus în terminologia educațională la începutul secolului al XIII-lea, odată cu efectuarea probelor scrise la Colegiul Trinity din Cambridge. Totuși, primele idei empirice despre evaluarea formativă pornesc timpuriu din maieutică. Prin implicarea discipolilor săi în discuții și adresarea întrebărilor provocatoare, Socrate utiliza răspunsurile și rezultatele pentru a măsura învățarea și a ghida instruirea, acestea fiind caracteristicile principale ale evaluării formative (Greenstein, 2010). Răspunsurile corecte ale

discipolilor erau, de fapt, mesaje ale conexiunii inverse, profesorul fiind informat cum anume s-a făcut recepţionarea informaţiei transmise.

Prima referire științifică despre evaluare formativă apare în contextul elaborării și evaluării curriculumului. În acest context, Cronbach L. J. (1963) se referă la utilizarea evaluării formative ca instrument pentru îmbunătățirea programelor curriculare. Mai târziu, conceptul de evaluare formativă apare în lucrarea lui Scriven M. (1967), care, bazându-se pe activitatea lui Cronbach L. J., propune termenul „formativ" ca o modalitate de delimitare a rolurilor evaluării. Prin acest termen, Scriven M. a diferențiat evaluarea care se concentrează pe proces (evaluarea formativă) de evaluarea care se concentrează pe produs (evaluarea sumativă), astfel realizându-se distincții clare între cele două tipuri de evaluare.

Ideea de evaluare formativă este preluată de Skinner B. (1963) pentru învăţământul programat. Skinner B. subliniază importanța evaluării continue și secvențiale, care susține procesul de învățare. Prin învățământul programat, fiecare etapă de instruire este urmată de o etapă de evaluare imediată, oferind celor care învață feedback la momentul potrivit și în contextul adecvat. Astfel, se consideră că învățarea este optimizată atunci când educabilii își pot corecta erorile în baza feedbackului primit, accentuându-se ideea de apreciere a învăţării prin feedback prescriptiv. Skinner B. (1963) afirmă că evaluarea formativă contribuie la eficientizarea învăţării numai în cazul în care oferă feedback imediat și remediază dificultăţile de învăţare. Acest model a servit ca punct de reper pentru modelul de învățare adaptivă. Acesta se bazează pe principiile învățării prin condiționare operantă, care susține că comportamentul care este urmat de recompense este mai probabil să fie repetat. Astfel, conform ideilor susținute de Skinner B., se prefigurează că, într-un context educațional, educabilii ar trebui să primească feedback imediat după efectuarea unei acțiuni sau a unei sarcini, astfel încât să se realizeze legătura între acțiune și rezultatul acesteia. În cazul în care sunt întâmpinate dificultăți, acestea ar trebui remediate, nu doar semnalate.

În 1971, Bloom B. aplică ideea inițială a lui Scriven M. în procesul de predare și învățare, folosind termenul de evaluare formativă pentru a descrie modul de îmbunătățire a învățării. Bloom B. (1971) și colaboratorii săi abordează evaluarea formativă în cadrul teoriei învățării măiestru (*mastery learning*) ca proces instructiv care include utilizarea datelor pentru îmbunătățirea atât a predării, cât și învățării. În accepțiunea lui Bloom B., rezultatele evaluării formative produc o informaţie în retur (feedback), fiind utilizată pentru conceperea unor demersuri de corectare pentru studenţii care nu au atins obiectivele unităţii de învăţare. Bloom B. (1971) opiniază că scopul evaluării formative este furnizarea feedbackului, precum şi a „corectivelor" la fiecare etapă a procesului de instruire. Termenul „corective", în acest context, se referă la modificările sau ajustările efectuate în procesul de învățare pe baza feedbackului obținut. Astfel, profesorii

realizează evaluarea formativă pentru monitorizarea în mod continuu a progresului studenților și ajustarea în momente necesare. Astfel de „corective” includ o serie de intervenții, de la adaptarea metodelor și mijloacelor didactice, oferirea de sprijin suplimentar pentru studenți, la reevaluarea tehnicilor de învățare sau instrumentelor de evaluare. Scopul acestor intervenții educaționale este de a asigura că toți studenții reușesc în atingerea obiectivelor de învățare.

În perioada anilor ’80 -’90, cercetătorii continuă să actualizeze semnificația conceptului de evaluare formativă. Sadler R. (1989) oferă o perspectivă asupra evaluării formative care, bazându-se pe accepțiunile anterioare, evidențiază rolul studentului în procesul de evaluare și consideră autoevaluarea ca fiind indispensabilă pentru îmbunătățirea învățării. În această ordine de idei, Goldstein H. (1994) susține modificarea semnificației evaluării de la o simplă activitate statică de testare la un proces dinamic, unde studentul este angajat activ în acest demers. În ultimele decenii ale secolului XX, abordarea evaluării în context educațional a evoluat semnificativ datorită emergenței conceptului de „evaluare pentru învățare”, termen propus de către Asociația Britanică de Cercetare Educațională. Astfel, cercetătorii Harlen W. și James M. (1997) consideră că este necesară o distincție între aceste două tipuri de evaluare. Conceptul „evaluarea pentru învățare” se referă la utilizarea datelor obținute prin evaluare pentru a îmbunătăți învățarea, mai degrabă decât doar pentru a măsura rezultatele învățării. Astfel, se impune dilema, argumentează cercetătoarea Goraș-Postică V. (2018), evaluarea învăţării sau evaluarea pentru învăţare, ultima fiind recomandată mai mult prin oferirea de feedback constructiv, prin implicarea studenţilor în evaluarea propriilor achiziţii, prin posibilitatea de ajustare din mers a învăţării în baza rezultatelor. Pe baza argumentelor evidențiate, tranziția de la o viziune tradițională asupra evaluării, care se concentrează doar pe măsurarea rezultatelor finale ale învățării, către o abordare care valorizează evaluarea ca un demers formativ pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional, marchează o schimbare semnificativă în teoria evaluării.

De menționat este faptul că evaluarea formativă face parte din învăţare; evaluarea formativă „ia în consideraţie progresul fiecărui student, efortul depus de către acesta şi alte aspecte ale învăţării, în centrul evaluării formative aflându-se studentul implicat activ în setarea propriului traseu de învăţare” (Harlen & James, 1997, p. 372). În contrast cu evaluarea sumativă, care se concentrează pe măsurarea rezultatelor învățării la sfârșitul unui curs sau modul, evaluarea formativă este continuă și integrată în procesul de învățare. Aceasta include feedback constant și ajută studenții să înțeleagă punctele lor forte și aspectele care necesită îmbunătățire, ceea ce permite adaptarea continuă a procesului de învățare.

Pe parcursul anilor 1970-1990, ideea lui Bloom B. este preluată și valorificată în cadrul mai multor cercetări. Astfel, în opiniile savanţilor francezi, evaluarea formativă semnifică procesul

care îl ajută pe student să înveţe, iar pe profesor să instruiască mai bine. Cercetătorul francez G. de Landsheere (1992) afirmă că scopul evaluării formative este de a identifica situaţiile dificile de învăţare şi de a-l informa pe student și profesor despre cum poate fi depăşit fiecare caz în parte.

După anii 2000, evaluarea formativă devine o problemă de interes în metodologia evaluării, concentrată nu numai pe control și înregistrarea realizărilor și eșecurilor, ci și pe îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ. Gipps C. (2002) oferă o imagine de ansamblu privind schimbarea modului în care comunitatea educațională consideră evaluarea, inclusiv trecerea de la o perspectivă psihometrică la dezvoltarea practicilor de evaluare în vederea ghidării și îmbunătățirii procesului de instruire. Astfel, „evaluarea nu trebuie înțeleasă ca o etapă supraadăugată sau suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice" (Cucoș, 2002, p. 368). În acest sens, menționăm opinia cercetătorului Cabac V. (2006, p. 49) care afirmă că „evaluarea formativă se utilizează pentru furnizarea datelor ce ar permite adaptarea succesivă a unui program nou pe parcursul fazei de concepere şi implementare".

Conform opiniei lui Cabac V. (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, Cabac V. 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. Prezentăm, în continuare, sinteza principalelor idei ale autorilor privind evaluarea formativă, care au contribuit la dezvoltarea câmpului epistemologic al conceptului de evaluare formativă (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Definiții ale conceptului de evaluare formativă

Autor	Definiții
Sadler D. R.	Evaluarea formativă este evaluarea care furnizează feedback despre performanța studenților în scopul îmbunătățirii învățării (Sadler, 1998).
Cowie B. și Bell B.	Evaluarea formativă reprezintă procesul care îmbunătățește învățarea pe tot parcursul ei (Cowie & Bell, 1999).
Scallon G.	Evaluarea formativă este o evaluare continuă, având obiectivul principal de a asigura progresul fiecărui formabil în procesul de învăţare, cu intenţia de a schimba situaţia de învăţare sau ritmul progresului, pentru a ameliora sau corecta anumite aspecte (dacă este cazul) (Scallon, 2000).
Gipps C.	Evaluarea formativă este procesul realizat concomitent cu predarea și este utilizată pentru a furniza feedback despre procesul de predare – învățare (Gipps, 2002).
Black P. și Wiliam D.	Evaluarea formativă se concretizează în toate acțiunile întreprinse de cadrul didactic și studenții săi care oferă feedback în vederea modificării predării și învățării (Black & Wiliam, 2009).
Popham W. J.	Evaluarea este formativă în măsura în care informațiile obținute în urma evaluării sunt utilizate pentru a ajusta procesul instrucțional, prin satisfacerea nevoilor celor evaluați (Popham, 2006, p.3); Este procesul în care feedbackul despre rezultatele obținute sunt utilizate de către profesori pentru a ajusta procesul de predare, iar de către studenți pentru a ajusta tacticile de învățare (Popham, 2008, p.7).
Tardif J.	Esenţa evaluării formative este de a oferi sistematic studenţilor informaţii cu privire la progresul lor, adică raportul dintre rezultatele obţinute la un moment dat şi rezultatele anterioare (Tardif, 2006, p.105).
McManus S.	Evaluarea formativă este un proces realizat în timpul predării care oferă feedback pentru a ajusta predarea și învățarea în curs de desfășurare și pentru a ghida studenții în realizarea obiectivelor instrucționale prevăzute (McManus, 2008).
Heritage M.	Evaluarea formativă oferă feedback profesorului și studenților despre decalajul dintre performanța curentă și cea așteptată a studentului, astfel încât să se poată acționa în vederea eliminării decalajului (Heritage, 2008).
Madison-Harris R., Muoneke A și Times C.	Evaluarea formativă include stabilirea obiectivelor instrucționale, monitorizarea procesului de învățare al studenților, identificarea punctelor forte și slabe ale acestora și, de asemenea, luarea în considerare a nevoilor individuale ale studenților (Madison-Harris, Muoneke & Times, 2012).
McMillan J.	Evaluarea formativă reprezintă un proces complex, care include activități precum: colectarea datelor despre învățarea studenților, oferirea feedbackului, furnizare strategiilor de obținere a succesului (McMillan, 2014, p.111).
Wiliam D.	Evaluarea formativă se referă la colectarea și furnizarea de informații despre performanța sau înțelegerea curentă a studenților pentru a îmbunătăți învățarea acestora (Wiliam, 2018).

Pornind de la esența definițiilor elucidate mai sus, identificăm faptul că evaluarea formativă are o abordare pluriaspectuală: evaluarea formativă ca proces, conținut, scop, produs.

Conținutul *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 (Heritage & Heritage, 2013). Evaluarea se realizează printr-o

gamă cât mai largă de forme, metode şi tehnici, care conduc la stabilirea unor strategii de evaluare (Tiron & Stanciu, 2019, p. 205). De asemenea, evaluarea pertinentă și obiectivă a rezultatelor academice se realizează prin intermediul unor metode, tehnici şi instrumente evaluative (Dabija, 2012, p. 59).

Prin diversitatea metodelor și instrumentelor utilizate de către cadrul didactic, acesta identifică dificultăţile întâmpinate de către studenți în procesul de instruire și desfășoară, în consecință, acţiuni de schimbare, de remediere și ameliorare a învățării.

Ca **scop**, evaluarea formativă presupune îmbunătățirea învățării pe tot parcursul ei (Cowie & Bell, 1999), asigurând progresul fiecărui formabil în procesul de învăţare. Aceasta vizează modificarea contextului de învățare sau ajustarea ritmului de progres pentru a îmbunătăți sau corecta diverse aspecte, după cum este necesar (Scallon, 2000). De asemenea, evaluarea formativă reglează procesul instrucțional pentru a răspunde nevoilor celor evaluați, așa cum menționează Popham W. J. (2006, p.3).

Valenţele multiple ale evaluării formative în învățământul universitar sunt descrise de mai mulţi autori. Aceştia subliniază că:

- evaluarea formativă are funcţie ameliorativă, formativă; ajută studenţii să recunoască achiziţiile lor în timp util (Moise, 1986, p. 83);
- ajută studenţii să ştie dacă gândesc sau se formează conform standardelor de evaluare (Knight, 2002, p.285);
- feedbackul din cadrul evaluării formative este important, pentru că stimulează cunoașterea, o face comprehensibilă, o adaptează nevoilor individuale, devine suport în învăţare (Brown, 2004, p. 85);
- consolidează învăţarea studenţilor, îi motivează, oferă profesorilor un feedback rapid asupra eficienţei predării (Trotter, 2006, p. 507);
- este „inima predării eficiente” şi „oferă câştiguri substanţiale învăţării” (Black & William, 1998, p. 140);
- ne arată cum „să emitem judecăţi asupra calităţii răspunsurilor studenţilor” (Sadler, 1989, p.120);
- formează capacităţi de autoevaluare studenţilor (Taras, 2006, p. 506).

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).

În contextul celor menționate, putem afirma că evaluarea formativă eficientizează învăţarea şi contribuie la îmbunătăţirea rezultatelor învăţării (Bîrnaz & Botezatu, 2019).

Evidențiind caracteristicile evaluării formative ca mijloc de reglare în interiorul unui sistem de formare, Platon C., cu referire la studiile cercetătoarei Allal L. (1979), subliniază că modalităţile de evaluare adoptate de sistem au întotdeauna o funcţie de reglare, funcţie care poate lua totuşi forme diferite (Platon, 2005, p. 33). În cazul evaluării formative, reglarea se realizează prin „adaptarea activităţilor de predare și învăţare", asigurându-se „corespunderea mijloacelor de formare caracteristicilor persoanei în formare" (Platon, 2005, p. 34). În această ordine de idei, evaluarea formativă „îndeplinește rol de conexiune inversă imediată" fiind depistate lacunele și erorile în instruire (Dandara, 2000, p. 37).

Evaluarea formativă are ca scop „cunoașterea gradului de stăpânire a obiectivelor", permițând situarea educabililor în cursul învățării în funcție de identificarea eventualelor dificultăți de învățare pentru a propune sau a determina modalități de depășire. „Pentru profesor permite o mai bună explicare a practicii și a acțiunilor pedagogice, astfel încât, prin verificarea eficacității acestora", să se poată adapta la particularitățile educabililor. „Pentru cel care învață, evaluarea formativă permite localizarea dificultăților în vederea remedierii lor, eroarea „achiziționată" are un statut diferit, în sensul că nu este sancționată imediat, ci ea devine un moment de rezolvare a unei probleme. Acțiunile evaluative intervin, astfel, în termeni de sarcină de învățare, având drept obiectiv informarea educabilului și a cadrului didactic asupra gradului de stăpânire așteptat și, eventual, de a descoperi unde și de ce un educabil are dificultăți în învățare, având în vedere strategii care să-i permită progresul" (Florea & Țăranu, 2007, p. 236).

Majoritatea cercetătorilor abordează evaluarea formativă ca **proces**.

În accepțiunea lui Tyler R. W. (1969, p. 332), procesul evaluării parcurge mai multe etape: „definirea şi cunoaşterea prealabilă a obiectivelor procesului de învăţământ; crearea situaţiilor de învăţare, pentru a permite educaţilor să realizeze comportamentul pe care îl presupun aceste obiective; desfăşurarea procesului de înregistrare şi de măsurare; evaluarea şi analiza datelor culese; evidențierea concluziilor şi aprecierea pe baza datelor obţinute".

Conform acestor etape, evaluarea formativă presupune monitorizarea continuă a progresului studenților, pornind de la stabilirea clară a obiectivelor, crearea contextului adecvat

pentru învățare, colectarea și analizarea datelor despre performanță, și finalizând cu ajustarea instrucțiunilor pentru optimizarea învățării.

Astfel, Allal L. (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, Allal L. (1979) 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, Allal L. (1988) evidențiază 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.

Evaluarea formativă ca **produs** presupune un ansamblu de abilități necesare cadrului didactic pentru desfășurarea eficientă a procesului de evaluare formativă. Astfel, abilitățile de evaluare formativă a cadrului didactic presupun un ansamblu de aspecte, dintre care:

- abilități de proiectare și desfășurare a diferitor activități de evaluare formativă;
- abilități de elaborare a instrumentelor de evaluare formativă;
- abilități de oferire a feedbackului prin evidențierea elementelor pozitive ale studenților;
- abilități de dezvoltare a gândirii complexe într-un proces continuu și de durată;
- abilități de conștientizare a potențialului propriu și al studenților referitor la evaluare etc.

Analiza definițiilor evaluării formative a evidențiat faptul că procesul evaluării formative include furnizarea *feedbackului* în vederea adaptării și ameliorării procesului de predare-învățare. Problema constă în locul şi rolul feedbackului, din considerentul că feedbackul este un sistem care operează cu date despre student, profesor, conţinut curricular; date despre mediul educaţional. Rolul feedbackului este de „a comunica referitor la comunicare" (Mucchielli, 2016). Cercetările din ultimul deceniu (Ekecrantz, 2015; Murtagh, 2014; Wiliam, 2013; Ruiz-Primo, 2011; Brookhart, 2008) demonstrează că oferirea feedbackului îmbunătățește procesul de învățare al studenților, ameliorează rezultatele obținute și consolidează relațiile dintre profesor și studenți.

În acest context, mulți autori (Gardner, 2012; Sambell et al., 2013; Wiliam, 2011; Berry, 2008; Hargreaves, 2005; Black et al., 2004) caracterizează evaluarea formativă ca fiind o *evaluare pentru învățare*. Evaluarea pentru învățare urmărește „să promoveze învățarea de lungă durată a studenților, încurajându-i să își asume responsabilitatea și să monitorizeze propria lor învățare" (Sambell et al., 2012, p. 8). Astfel, evaluarea formativă este o strategie eficientă pentru procesul de învățare, afirmă Shute V. J. și Kim Y. J. (2014). Aceeași viziune este reflectată și în cercetările lui Wiliam D. (2011), care argumentează că evaluarea este formativă atunci când aceasta face parte

din procesul de predare-învățare și datele evaluării sunt utilizate pentru a modifica procesul didactic conform nevoilor studenților și pentru a îmbunătăți învățarea lor.

Cercetătoarele Allal L. și Lopez L. M., 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 Bloom B. Astfel, se face distincția dintre modelul clasic și modelul extins al evaluării formative (Tabelul 1.2).

Tabelul 1.2. 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 şi 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, Cizek G. J. 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, şi 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).

Cizek G. J. 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 Cizek G. J. îmbină ambele modele, reflectând astfel complexitatea procesului de evaluare formativă.

Perspectiva lui Cizek G. J. 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.

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 (Birnaz & Botezatu, 2019, p. 240-241). 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. Justificăm că evaluarea formativă este un deziderat în învăţământul universitar prin identificarea punctelor forte şi slabe ale studenţilor; implicarea studenţilor în reflecția asupra propriului proces de învăţare şi ghidarea demersului de învăţare în vederea obţinerii progreselor; sporirea autonomiei şi responsabilității pentru învăţare; ghidarea şi monitorizarea proiectării demersului didactic (Bîrnaz & Spînu, 2016).

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.

1.2. Abordări teoretice privind evaluarea formativă în învăţământul universitar

Evaluarea formativă reprezintă un proces complex, care implică o analiză profundă a multiplelor sale dimensiuni, componente și funcții în context educațional. Determinarea bazelor teoretice este esențială pentru realizarea unui demers eficient în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare și pentru aplicarea cu succes a principiilor evaluării formativă în procesul didactic.

Abordarea acesteia din multiple perspective - filozofică, psihopedagogică și cibernetică - oferă o justificare solidă și complexă pentru importanța și eficacitatea sa în contextul educațional contemporan.

Filosofia educației abordează procesul educațional din perspectiva valorilor, accentuând aspecte esențiale despre natura educației și scopurile acesteia. Abordarea evaluării formative din perspectivă filosofică oferă direcții în înțelegerea semnificației acestui proces și în orientarea valorică în practica evaluativă. Abordările psihopedagogice furnizează cadrul teoretic necesar pentru înțelegerea procesului de evaluare adaptat contextului didactic și dezvoltarea competenței de evaluare formativă. Perspectiva cibernetică evidențiază evaluarea formativă ca fiind o componentă esențială a unui sistem educațional adaptabil, care reacționează dinamic la feedbackul primit și la schimbările din mediul educațional.

Astfel, cadrul teoretic oferă perspective complementare și interconectate asupra evaluării formative, permițând o înțelegere holistică a procesului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

1.2.1. Abordări filozofice privind evaluarea formativă

Abordările filozofice oferă un cadru teoretic de interpretare, explicare și înțelegere a modului în care evaluarea formativă funcționează și a principiilor care o ghidează. Diferite concepții filozofice au contribuit ontologic la definirea obiectului de studiu al evaluării (ce evaluăm?) și epistemologic la determinarea modului de evaluare (cum evaluăm?).

Existențialismul plasează omul în centrul ontologiei, individualitatea și autorealizarea fiind valori supreme. Conceptul de individualitate a început cu ideile lui Kierkegaard S., apoi a fost dezvoltat în continuare de Nietzsche F., Sartre J. P. și Heidegger M. (apud Capcelea, 2013). Individualitatea se manifestă prin capacitatea de a alege, libertatea de a stabili obiective și responsabilitate pentru acțiunile sale (Farris & Riemann, 2013, p. 84). Autorealizarea implică dezvoltarea și exprimarea propriei individualități. În general, existențialismul este considerat a fi mișcarea culturală și filosofică ce susține că punctul de început al gândirii filozofice trebuie să fie individul și experiențele individului. În această ordine de idei, Kolb A. Y. și Kolb D. A. (2005), fiind inspirați de existențialism, și în incidență, de empirism (teorie filozofică conform căreia cunoașterea provine din experiența senzorială), se referă la *învățare experiențială* în contextul filosofiei educației. Conform existențialismului se accentuează individualitatea și experiența studentului în procesul instructiv-educativ. Esența învățării experiențiale este sumarizată de filozoful Dewey J. (1972), care afirmă că „evenimentele există chiar și fără intervenția noastră; ceea ce ne interesează este semnificația lor". Experiența are loc și este inevitabilă. Problema profesorilor și a studenților este cum să găsească un sens al experienței în formarea profesională. În opinia lui D. Kolb, procesul de învăţare experienţială este un ciclu compus din patru etape: 1) experienţa concretă; 2) reflecţia cu privire la experienţă; 3) conceptualizarea abstractă; 4) elaborarea ipotezelor şi experimentarea în situaţii noi. Reflecția joacă un rol crucial în procesul de învățare experiențială, și asemeni învățării experiențiale însăși, poate fi facilitată sau independentă. În vederea susținerii studenților la fiecare etapă de învățare, profesorul poate să intervină cu îndrumări, sfaturi, soluții. Implicarea studenților în activități individuale este condiția de bază pentru realizarea experienței concrete. Oferirea feedbackului de către profesor sau autoevaluarea sunt esențiale pentru etapa de observare reflectivă, cât și pentru conceptualizarea abstractă, acesta bazându-se pe recomandări constructive în sensul utilizării teoriilor și principiilor în formarea propriei înțelegeri. La ultima etapă, experimentare activă, profesorul încurajează studentul să aplice ceea ce a învățat și să analizeze ce a făcut bine, ce nu a reușit, ce ar face diferit dacă s-ar

afla într-o experiență concretă similară (Irons, 2007, p.66). Rolul profesorului este de a crea condițiile unor experiențe care să conducă la propria cunoaștere a individualității.

Fiind pus accent pe individualitate și experiența studentului în formare, propunem *principiul individualizării*, care presupune adaptarea procesului de evaluare la particularitățile individuale ale studenților.

Din arsenalul teoriilor filozofice, **pragmatismul** și-a pus amprenta în fundamentarea evaluării formative, pornind de la ideea că orice activitate umană este evaluată în termeni de consecințe și rezultate. Pragmatismul, cu rădăcini în gândirea filosofilor americani precum Peirce C. S. și James W., accentuează relevanța utilității, eficienței și a consecințelor practice în aprecierea ideilor sau a acțiunilor (Garrison & Neiman, 2003). Teza fundamentală a pragmatismului este raționamentul conform căruia cunoaşterea este activitate. În acest sens, înțelegem învățarea ca fiind o relație dintre gândire și acțiune.

Referitor la pragmatismul în educație „...pentru care cunoaşterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare şi rezolvare de probleme, o cunoaştere teoretică, disociată de capacitatea de a acţiona şi de a aplica, nu este de ajuns pentru a produce asimilarea de cunoştinţe. O astfel de filosofie este favorabilă dezvoltării unui învăţământ aflat în contact strâns şi permanent cu realitatea, a unui învăţământ pus în serviciul promovării dezvoltării economice şi social-culturale şi care urmează să joace un rol motor în transformarea socială" (Guțu & Țurcanu, 2015, pp. 3-4).

În educație pragmatismul începe cu ideile lui Dewey J. despre învățarea progresivă, curent filozofic denumit mai târziu **progresivism**. Progresivismul abordează problemele educației din punctul de vedere al progresivității, progresul implicând schimbare.

În acord cu ideile dezvoltate de Kolb D., filozoful și pedagogul american Dewey J. (1972) postulează că educația este o dezvoltare în, prin și pentru experiență. Conform progresivismului, în timpul acumulării experienței au loc două procese: cunoașterea, dobândită în procesul acțiunii și care duce la modificarea comportamentului; și acțiunea, care duce la o modificare a mediului. În opinia lui Dewey J. (1972), rolul educaţiei trebuie să fie acela de a-l ajuta pe educabil să-şi dezvolte capacităţile de adaptare continuă la situaţiile noi problematice. În acest context, procesul didactic implică studentul în activități de rezolvare a problemelor, asemănătoare contextului profesional. Progresivismul situează cooperarea în cadrul grupurilor mici și rezolvarea problemelor ca fiind cheia adaptării la condițiile mereu schimbătoare din societate. Dewey J. propune un demers didactic progresiv, care valorizează individualitatea şi activitatea liberă, în condiţiile în care învăţarea se realizează prin experimentare şi descoperire.

În această ordine de idei, Guțu Vl. și Vicol M. (2014) opiniază că modelul educaţiei progresiviste, situat la graniţa dintre pedagogia modernă şi pedagogia postmodernă, promovează

o anumită filozofie pragmatică, care acordă prioritate dimensiunii motivaţionale a personalităţii celui educat, ca sursă a acţiunii eficiente, valorificând structurile psihologice genetice favorabile învăţării în perspectivă constructivistă.

Pornind de la aceste accepțiuni, analizăm esența procesului de evaluare formativă din perspectiva principiilor pragmatismului:

1. Principiul variabilității (Adeleye, 2017)

Conform principiului variabilității, orice sistem este variabil. Astfel, sistemele educaționale și procesele de învățare și evaluare nu sunt statice, ci sunt în continuă schimbare și adaptare la nevoile și cerințele variabile ale studenților și societății (Adeleye, 2017, p. 4). Din acest punct de vedere, în opinia noastră, proiectarea și organizarea procesului instructiv-educativ este în continuă schimbare și restructurare sub influența factorilor externi. Acest lucru solicită flexibilitate în sistemul de competențe ale profesorului. Evaluarea formativă din perspectiva principiului variabilității se realizează prin adaptarea continuă a instrumentelor, tehnicilor și strategiilor de evaluare în funcție de progresul fiecărui student în parte, dar și de schimbările din cadrul mediului educațional.

2. Principiul rezultativității acțiunii/utilității (Sharma, Devi & Kumari, 2018)

Pragmatismul consideră că învățarea eficientă este cea care are aplicabilitate practică și rezultate măsurabile (Adeleye, 2017). Astfel, „un student nu se interesează de învățarea ideilor teoretice abstracte pe care nu le va aplica niciodată în viața sa din afara mediului de învățare. În schimb, un student vrea să învețe lucruri care sunt relevante pentru viața sa” (Sharma, Devi & Kumari, 2018). Astfel, relevanța și autenticitatea sunt aspecte cheie în cadrul evaluării formative. „În acest context, cadrul didactic va orienta activitățile de evaluare și studiul independent al studentului spre valorificarea cunoştinţelor teoretice în practică, în vederea formării priceperilor, deprinderilor și abilităților profesionale; spre realizarea transferului de informaţii, capacităţii studentului de a aplica în situaţii noi cunoştinţele învăţate anterior” (Botezatu & Bîrnaz, 2019, p. 44).

În alte surse este menționat principiul importanței activității și experienței (Drew, 2023). În pragmatism, accentul este pus pe învățarea activă și experiențială.

Reieșind din esența acestor principii, în cadrul cercetării noastre propunem *principiul variabilității,* care exprimă exigența adaptării în procesul de evaluare în funcție de context și situație, și *principiul utilității învățării*, care presupune transferul cunoștințelor teoretice în situații practice.

Dewey J. susține că studenții au patru interese în învățare: relaționarea, investigarea, construirea și exprimarea creativă (apud Drew, 2023). Prin urmare, este necesar ca profesorii să se

concentreze pe realizarea activităților de evaluare care implică conversații reciproce, investigarea lucrurilor prin experimentare, proiectare, modelare și exprimarea creativății. Activitatea de învățare este importantă și stimulează interesul, este mai eficientă și durabilă atunci când conținutul este relevant pentru interesele și experiențele individuale ale studenților. Astfel, se evidențiază rolul esențial al experienței directe și implicării active în procesul de învățare. În contextul evaluării formative, acest principiu presupune evaluarea învățării care implică experimentarea, explorarea și aplicarea directă a cunoștințelor în situații reale sau simulate. În acest sens, evaluarea formativă devine o experiență de învățare în sine, nu doar un instrument de măsurare a învățării (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

În contextul cerințelor actuale din societate, cu accent pe formarea personalității dezvoltate multilateral, flexibilă și competentă de a se adapta rapid la schimbări, principiul integralității devine un deziderat în procesul evaluării formative. În acest sens, evaluarea formativă trebuie să vizeze nu doar verificarea și măsurarea cunoștințelor specifice unei anumite discipline, dar și a modului în care studentul le poate integra pentru a înțelege și aborda probleme complexe, transdisciplinare. „Integralitatea depășește rolul primar al cunoașterii. Prin combinații noi se ajunge la sinteze de probleme fundamentale, la formularea de teorii cu un grad mai mare de generalitate, la construirea unui ansamblu coerent asupra teoriei și practicii, la o valorificare adecvată a interdisciplinarității" (Joița, 1999, p. 165). Astfel, se solicită o evaluare formativă, care susține dezvoltarea gândirii critice, a abilității de a face legături între diferite domenii de cunoștințe și a competențelor de rezolvare a problemelor.

Funcţionalismul este un curent filozofic care consideră instruirea un proces de adaptare a persoanei la mediul ambiant, cu accent pe substratul fiziologic al învăţării (Callo & Pascari, 2015, p. 8). Analizând fazele esențiale ale unui act adaptativ, se constată că orice activitate este constituită din următoarele componente: stimularea motivațională; situația senzorială; răspunsul ce modifică situația. În acest sens, sintetizăm că orice activitate este determinată de stimuli; comportamentul este intrinsec, adaptativ şi intenţional; orice răspuns modifică situația-stimul. Pornind de la această accepțiune, afirmăm că în procesul de învățare, conținutul și sarcina de instruire (stimul) este urmată de evaluarea răspunsului studentului (răspuns), fiind oferit feedback în baza răspunsului primit. În teoria funcţionalismului probabilistic, feedbackul este unul progresiv, iar emoţiile constituie factorii-cheie ai învăţării prin comunicare cu mediul (Scholz, 2018). Conform acestei idei, învățarea se realizează prin manipularea mediului pentru a primi răspunsurile așteptate, în special prin feedback corectiv. Astfel, evaluarea formativă este un proces al condiționării în învățare, stimul-răspuns, idee promovată mai târziu de reprezentanții teoriei behavioriste.

Angell J. R. și Woodworth R. S. consideră că învățarea se bazează pe direcționarea funcțiilor cognitive și afective, prin ghidarea celui care învață în raport cu sarcina de instruire (Botezatu & Bîrnaz, 2019).

Promotorul funcționalismului în filosofia educație, Claparede Ed., se focusează pe ideea de centrare a procesului educațional pe interesele și nevoile educabilului. Dacă acestea sunt satisfăcute, poate fi realizată „o educaţie funcţională", într-un mediu formativ adecvat. Reieșind din această abordare, în contextul evaluării formative s-au pronunțat două concepte: evaluarea convergentă și evaluarea divergentă. Evaluarea convergentă poate fi realizată în mare măsură de către profesor prin furnizarea feedbackului către studenți. În opinia autorilor Torrance H. și Pryor J. (2001), evaluarea convergentă pune accent pe activitatea profesorului și măsoară ceea ce studenții cunosc și știu să facă, iar evaluarea divergentă se focusează pe activitatea studentului și abilitatea sa de reflecție și metacogniție. Sintetizând ideea expusă anterior, deducem că prin combinarea evaluării convergente și divergente, se realizează tranzacția responsabilității de la profesor la student, contribuind astfel la desfășurarea unui proces de evaluare eficient.

În temeiul celor analizate, evidențiem *principiul interdependenței* în cadrul evaluării formative.

Conform principiului interdependenței (Chapman, 2018), orice structură/sistem este constituită din părți interdependente între ele. Astfel, interdependența se exprimă între elementele constitutive ale procesului de evaluare, abordate sistemic: conținutul instruirii, actorii educaționali - profesorul și studentul, metodele și instrumentele de evaluare etc. Asigurarea acestei interdependențe conduce la optimizarea procesului didactic și la crearea unui mediu de învățare mai eficient. În sensul dat, profesorul și studentul stabilesc între ei relații reciproce, fiecare având rolul să specific în procesul de evaluare. În cadrul evaluării formative, se stabilesc interacțiuni între student și cadru didactic cu funcție de reglare interactivă a procesului de predare-învățare. Astfel, pe de o parte, cadrul didactic stabilește obiectivele de evaluare; clarifică sarcina de învățare și precizează rezultatul așteptat; stabilește criteriile de evaluare; orientează studenții în realizarea sarcinii; oferă feedback optim și prefigurează modalitățile de corectare a erorilor și de reglare a învățării. Pe de altă parte, studentul înțelege esența obiectivelor de învățare și se angajează în realizarea lor; participă la stabilirea criteriilor de evaluare; aplică strategia de rezolvare a sarcinii; își corectează erorile în urma feedbackului primit de la profesor, reglându-și activitatea de învățare.

Principiul interdependenței asigură realizarea unui consens, de înțelegere și acord reciproc între profesor și student (Brookhart, 2004). Consensul implică faptul că profesorii și studenții au o înțelegere clară a obiectivelor și modalităților de evaluare. Astfel, studenții cunosc cum va fi evaluat progresul lor și cum pot utiliza feedbackul pentru a-și îmbunătăți performanța. În al doilea

rând, consensul sugerează ca profesorii să includă studenții în procesul de evaluare, solicitându-le feedback și implicându-i în stabilirea criteriilor de evaluare. Acest lucru poate ajuta la crearea unui mediu de învățare echitabil și la promovarea autonomiei și autoreglării în rândul studenților.

Pornind de la aserțiunile prezentate, în contextul cercetării noastre, *principiul interdependenței* presupune integrarea și combinarea armonioasă a conținutului, activităților de instruire, feedbackului oferit și reflecției cadrelor didactice în procesul de formare, pentru a consolida înțelegerea și abilitățile privind realizarea evaluării formative.

1.2.2. Abordări psihopedagogice privind evaluarea formativă

De-a lungul practicii educaționale, procesul instructiv-educativ a fost influențat de mai multe abordări psihologice și pedagogice. Evaluarea formativă, ca parte esențială a acestui proces, se bazează pe teorii și principii care contribuie la îmbunătățirea învățării și dezvoltării studenților.

Teoria umanistă a personalității se bazează pe valori precum libertatea, autodeterminarea, responsabilitatea, autonomia, integritatea, bunăstarea, echitatea și potențialul uman. Pornind de la filozofia umanistă, Rogers C. pune bazele unei pedagogii nondirective, care pleacă de la ipoteza că orice cunoaştere derivă dintr-o învăţare care nu poate fi transmisă din exterior, dar care rezultă dintr-o experienţă personală" (Botezatu & Bîrnaz, 2019, p. 40). Aceasta nu este o idee nouă; încă din antichitate, filosofii greci precum Platon și Aristotel considerau experiența ca fiind o cale de acces la realitate. Filosofia germană a adus o perspectivă interesantă, cu Kant și Hegel considerând că experiența reprezintă o lume a obiectelor construite de un spirit activ, prin înțelegerea sensului fenomenelor exterioare și prin transformarea acestor date în concepte.

Conceptul enunțat mai târziu de Rogers C. este cel de învățare experiențială, care pune accent pe procesul de învățare individuală, procesul fiind facilitat prin crearea unui climat pozitiv pentru învățare, stabilirea scopului învățării, organizarea și accesibilizarea resurselor educaționale, echilibrarea componentelor cognitive și emoționale ale învățării (Rogers, 2008) . În acord cu ideile promovate de Rogers C., Lewin K. dezvoltă demersul experienţial de grup, subliniind importanţa articulării experienţei cu activitatea în formarea conceptelor şi a capacităţii de reflecţie (apud Kolb, 2009). Acţiunea educativă constă, deci, în a crea un cadru adecvat procesului de învățare prin experiență, susținut de motivaţiile, interesele şi demersul propriu al celui care învaţă, care îşi asumă responsabilităţi.

În ordinea ideilor expuse, menționăm funcționalitatea *principiului învățământul centrat pe student* pe continuum-ul predare-învățare-evaluare. Conform *European Student's Union* (2010), învăţământul centrat pe student „reprezintă atât o mentalitate, cât şi o cultură în interiorul unei instituţii de învăţământ superior […] caracterizat prin metode inovative de predare care au drept

scop promovarea învăţării prin comunicare cu profesorii şi cu alţi studenţi implicaţi în procesul de învăţare, metode ce consideră studenţii participanţi activi la propria învăţare, dezvoltându- le abilităţi transferabile, cum ar fi: soluţionarea problemelor, gândirea critică şi gândirea reflexivă".

În condițiile enumerate anterior, este reliefat dezideratul unei evaluări centrate pe cel care învață, care constituie focalizare pe rezultat şi proces, pe diagnosticare şi ghidare; or, nu este important doar produsul, „ci și traseul care a dus la realizarea lui, la obținerea performanţei" (Șova & Putină, 2017, p. 34).

În contextul dat, scopul evaluării este de a spori în mod continuu calitatea instruirii prin crearea situațiilor și implicarea în activități, care îi determină pe studenţi să devină membri ai unei comunităţi de învățare, în care fac descoperiri şi soluţionează probleme.

Conform *Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior* (2015), predarea, învățarea și evaluarea centrate pe student constituie una dintre prioritățile din învățământul superior, reflectată în standardul următor: „Instituțiile trebuie să se asigure că programele sunt oferite în așa fel încât să încurajeze studenții să aibă un rol activ în crearea procesului de învățare şi că evaluarea studenților reflectă această abordare".

Pornind de la principiul învățământului centrat pe student, evaluarea formativă presupune o colaborare activă dintre profesor și studenți în stabilirea obiectivelor de învățare și alegerea metodelor adecvate de evaluare. Pe parcursul procesului de evaluare, responsabilitatea se poate oferi studentului, prin integrarea modalităților precum, autoevaluarea și evaluarea reciprocă. Ambele modalități asigură aprecierea eficientă a studentului, ca punct de plecare în stabilirea propriilor obiective de învățare. Astfel, se pun bazele unui proces de autoformare, chiar de autoeducație, studentul fiind ulterior capabil de a-și dezvolta competența de planificare și autoevaluare a propriei învățări. Totuși, în ce mod asigurăm echilibrul între nevoile individuale ale studentului și cerințele/rigurozitatea procesului de evaluare? Atunci când profesorul implică studenții în procesul didactic, este necesar să mențină balanța între conținuturile curriculare, competențele vizate și opțiunea de a lua în considerare propunerile studenților. Este necesar stabilirea măsurii în care pot interveni studenții atât la nivelul alegerii conținuturilor curriculare, a strategiilor de predare și a celor de evaluare (Botezatu & Bîrnaz, 2019).

Din această optică, profesorul acordă sprijin studentului în procesul de evaluare și oferă feedback, atât în cadrul procesului instructiv propriu-zis, cât și la nivelul fiecărui student în parte. Popham J. W. (2008) afirmă că evaluarea formativă implică profesorul și studenții în oferirea feedbackului în scopul ajustării continue a predării și învățării. Prin urmare, profesorul trebuie să solicite și să integreze feedbackul primit de la studenți în activitatea didactică, iar studentul își reconsideră învățarea pe baza feedbackului primit de la profesor și/sau colegi.

Începând cu anii ‘70, evaluarea formativă obține o nouă semnificație, determinată de **teoria behavioristă**, cu sensul de reglare externă a procesului didactic. În acord cu teoria behavioristă, învățarea este înțeleasă ca răspuns condiționat la stimulii externi, feedbackul pozitiv și corectarea erorilor fiind utilizate pentru a face legătură dintre stimul și răspuns. Skinner B. F. aduce o nouă concepție asupra instruirii, descriind un proces didactic complex realizat în baza condiționării operante, conform formulei „stimul-răspuns-întărire”. Reieșind din abordarea condiționării operante, comportamentul se modifică în funcție de consecințele acestuia (Aubrey & Riley, 2018). În acest sens, evaluarea se realizează înainte și după instruire, pentru a determina dacă ceea ce s-a învățat a adus schimbări comportamentale. Scallon G. (2000) argumentează că evaluarea se bazează pe comportamente observabile, iar interpretarea rezultatelor se face în funcție de condițiile externe ale învățării. În consens cu opinia autoarei Allal L., evaluarea formativă are scopul de a oferi informații despre realizarea obiectivelor de instruire după anumite secvențe de predare-învățare (apud Scallon, 2000).

Teoria behavioristă, în esența sa, se axează pe studiul comportamentelor observabile și măsurabile, evitând speculațiile cu privire la stările mentale interioare sau motivele subiective, pe care le consideră inaccesibile și nemăsurabile în mod direct. În acest sens, obiectivitatea reprezintă o cerință și valoare fundamentală în evaluare. În contextul evaluării formative, *principiul obiectivității* subliniază necesitatea de a evalua comportamentele studenților într-un mod clar, fără ambiguități și bazat pe criterii predefinite. Se exprimă cerința ca evaluarea să se bazeze pe dovezi observabile ale performanței studenților, nu pe presupuneri sau interpretări subiective. Instrumentele și metodele de evaluare trebuie să fie transparente și aplicate în mod consistent pentru a garanta obiectivitatea.

În teoria behavioristă, feedbackul pozitiv și întăririle sunt folosite pentru a încuraja comportamentele dorite. În contextul evaluării formative, *principiul pozitivității* exprimă cerința ca evaluarea să pună accent pe succesele și progresul studentului, nu doar pe greșeli.

Bazându-se pe concepția lui Skinner B. F. despre instruirea programată, Noveanu E. P. face referire la principiul reuşitei, ce impune ca sarcinile de învățare să fie astfel „elaborate şi gradate, încât să asigure reuşita şi să evite eşecul” (Noveanu, 1974, p. 26).

Din perspectiva teoriei behavioriste, rolul cadrului didactic presupune:

- stabilirea în mod clar a obiectivelor de evaluare, informarea studenților despre instrumentele și metodele de evaluare;
- oferirea criteriilor de evaluare clare și, în caz de necesitate, baremul de notare pentru aprecierea progresului studenților;
- dirijarea pașilor concreți în procesul de învățare și evaluare;

— oferirea feedbackului cu scopul corectării erorilor de învățare.

Mai târziu, evaluarea formativă presupune un mecanism de autoreglare a activităţii didactice, prin interacţiunea eforturilor ambilor actanți educaționali (profesor și student), dobândind astfel un sens mai complex, influențat de abordarea constructivistă.

Teoria constructivistă s-a dezvoltat începând cu studiile lui Piaget J. și Vîgotski L. S. despre dezvoltarea cognitivă a personalității. Astfel, în teoria constructivistă se conturează două direcții majore: cognitiv-constructivistă, reprezentată de către Piaget J., și socio-constructivistă, reprezentată de către Vîgotski L. S.

Perspectiva cognitiv-constructivistă se bazează pe ipoteza că procesul de cunoaștere este o construcţie şi o reconstrucţie a realității. Astfel, procesul de predare-învățare este unul activ, în care experiența directă și căutarea soluțiilor sunt primordiale în construirea noilor priceperi, deprinderi și capacități. În acest context, factorul hotărâtor al procesului de autoeducație îl reprezintă determinismul intern (Panico, 2021). Determinismul intern sugerează că persoanele care manifestă o voință și un interes personal profund sunt mai predispuse să își asume responsabilitatea pentru învățarea lor, să se implice activ și interactiv în propria formare.

Construirea cunoaşterii, în opinia autoarei Bocoş M. (2008, p. 55), înseamnă că „subiectul se informează, explorează, selectează, analizează critic informaţiile, reformulează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, formulează concluzii și generalizări etc. Altfel spus, subiectul îşi personalizează metodele de lucru şi îşi construieşte strategii de acţiune adaptate propriei formări şi propriei personalităţi”. Același punct de vedere este accentuat și de către Goraș-Postică V. (2021), care susține viziunile constructiviste, argumentând că persoana, care învață în mod activ și interactiv, este propriul său inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să își reorganizeze și să își restructureze constant propriile achiziții, într-o viziune sistemică.

Din perspectiva constructivistă, cadrul didactic nu mai este perceput ca sursă unică de cunoaștere, deoarece studenții pot învăța din interacțiunea cu colegii lor și/sau din alte surse. În acord cu această idee este viziunea autorilor Pryor J. și Crossouard B. (2008), care afirmă că evaluarea formativă reprezintă o formă de interacțiune și negociere între profesor și studenți, în care studenții sunt încurajați să-și autoevalueze și să-și monitorizeze propria învățare.

Perspectiva socio-constructivistă înaintează teza, deosebită de cea piagetiană, conform căreia învățarea anticipează și chiar determină dezvoltarea. Teoria socio-constructivistă se bazează pe două concepte fundamentale:

1. *eșafodajul (*în engl. *„scaffolding”)* reprezintă cadrul sociocultural creat de către profesor special pentru favorizarea dezvoltării cognitive a studentului, stimulată prin diferite interacțiuni, îndrumări verbale, modele de comportament etc.;
2. *zona proximei dezvoltări* definește spațiul pedagogic virtual situat între nivelul de dezvoltare actual al studentului și nivelul potențial care poate fi dobândit în contextul relațiilor socioculturale cu profesorul și/sau alți studenți. Cu alte cuvinte, zona proximei dezvoltări reprezintă ceea ce studentul este capabil să realizeze prin învățare, ajutat de către profesor sau alt student mai competent.

Scopul eșafodajului este de a oferi suport, strategii, modele, tipuri de întrebări și restructurări pentru ca studentul să fie capabil de construirea propriei cunoașteri. Conform opiniei lui Van de Pol J., Volman M. și Beishuizen J. (2010), realizarea eșafodajului în procesul de învățare și evaluare presupune asigurarea următoarelor condiții:

- menținerea studenților în direcția dorită, ajutându-i să atingă obiectivul educațional;
- furnizarea explicațiilor necesare pentru realizarea activităților de învățare;
- ajustarea sarcinilor didactice pe care studentul nu este deocamdată capabil să le realizeze de unul singur;
- stimularea interesului pentru efectuarea sarcinii și respectarea cerințelor de evaluare;
- facilitarea obținerii performanței prin oferirea constantă a feedbackului.

Conform cercetătorului Panico V. (2020), condițiile psihopedagogice în asigurarea succesului/rezultatului pozitiv al studentului în cadrul învățării se referă la realizarea instruirii prin: crearea unei atmosfere emoționale pozitive, orientarea spre viitor a procesului de învățare, stimularea nivelului de dezvoltare al studenților, activarea proceselor psihice, formarea atitudinilor comportamentale adecvate, axarea instruirii pe caracterul pragmatic și anticipativ.

Vectorul care direcționează triada predare-învățare-evaluare este *conflictul socio-cognitiv*, fiind definit ca situație didactică în care se confruntă scheme cognitive diferite de abordare a unei probleme, la nivel individual și de grup. În contextul evaluării formative, conflictul sociocognitiv este stimulat în următoarele situații:

1. Inter-evaluarea/evaluarea reciprocă – studenții se evaluează reciproc și oferă feedback structurat, pentru a monitoriza punctele forte și slabe ale performanțelor lor, astfel încât aspectele pozitive să fie consolidate, iar cele negative să fie remediate.
2. Autoevaluarea – reprezintă evaluarea propriilor rezultate de către studenți și este un mecanism de corectare, în care apare situația-stimul, permițând studenților să se autodetermine și să-și construiască propriul traseu de realizare a activităților.

În contextul celor menționate, evidențiem opinia cercetătoarei Dandara O. (2017), care argumentează că paradigma constructivist-socială realizează o îmbinare dintre învăţarea individuală şi cea socială, motivaţia pentru învăţare fiind principala sursă a activităţii de învățare; învățarea se realizează prin rezolvarea problemelor sociale în cadrul comunităţii, cu posibilitatea oferirii unui feedback divers: academic şi social.

În consens cu principiile pedagogiei constructiviste expuse de Joiță E. (2007) și reieșind din sinteza caracteristicilor educației constructiviste, am identificat particularitățile evaluării formative (Tabelul 1.3).

Tabelul 1.3. Particularitățile evaluării formative din perspectiva pedagogiei constructiviste

Principiile pedagogiei constructiviste	Caracteristicile educației constructiviste	Particularitățile evaluării formative
Principiul priorității construcției mentale, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață	• Implicarea studenților în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor şi a relațiilor între date/informații • Procesul de predare-învățare este interiorizarea celor cunoscute prin experiență directă și procesare mentală, construcția de modele cognitive, scheme, concepte	○ Utilizarea metodelor active în realizarea activităților și sarcinilor didactice ○ Fixarea sarcinilor didactice în context taxonomic, cu accent pe analiză, sinteză, evaluare ○ Identificarea obstacolelor, a erorilor şi modalităților de depăşire sau de îndepărtare a lor
Principiul autonomiei şi individualizării - se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare student afirmându-şi propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat	• Achiziționarea cunoștințelor se realizează prin utilizarea resurselor motivaționale și metacognitive • Stimularea studenților și ghidarea lor prin oferirea feedbackului în procesul de predare-învățare	○ Aprecierea nivelului motivațional al studenților în raport cu noua sarcină didactică ○ Furnizarea feedbackului personal pentru a spori comprehensiunea celor învăţate ○ Ghidarea studenților în utilizarea tehnicilor active de învățare, metacognitive
Principiul învățării prin colaborare - presupune că pentru a construi cunoaşterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alții, prin cooperare şi colaborare, prin comparație şi negociere, ajungându-se la un consens	• Procesul instrucțional este facilitat de interacțiuni sociale, prin alternarea activităților independente cu cele de grup în rezolvarea problemelor, căutarea soluțiilor etc. • Interacțiunile cadru didactic-student, student-student sunt surse de dezvoltare cognitivă cu condiția că ele stimulează conflictul sociocognitiv	○ Discuția în grup a obiectivelor, modalităților și criteriilor de evaluare ○ Oferirea feedbackului, aprecierilor reciproce, prin analize critice ○ Realizarea autoevaluării raportată la criterii de evaluare
Principiul învățării contextuale - se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care studenții să le rezolve	• Formarea noilor cunoștințe și capacități se realizează în special prin punerea studentului în situații concrete, reale sau ipotetice • Construcția învățării presupune antrenarea atât a elementelor	○ Implicarea studenților în realizarea sarcinilor complexe, relevante și contextuale

	cognitive interne, ci şi a celor externe, ale contextului	○ Aprecierea rezultatelor, pornind de la situații concrete, reale sau ipotetice ○ Aprecierea rezultatelor studenților în context, de progres, nu în raport cu ceilalți studenți

O altă abordare psihopedagogică se referă la **teoria învățării depline**. Contribuţie remarcabilă în dezvoltarea teoriei au avut-o cercetătorii Carroll J. B. şi Bloom B. S. (1971). Termenul „învățare deplină" este enunțat pentru prima dată în studiul „Learning for Mastery" realizat de către Bloom B. S., unde propune modelul învățării cu elemente de evaluare formativă (Figura 1.1).

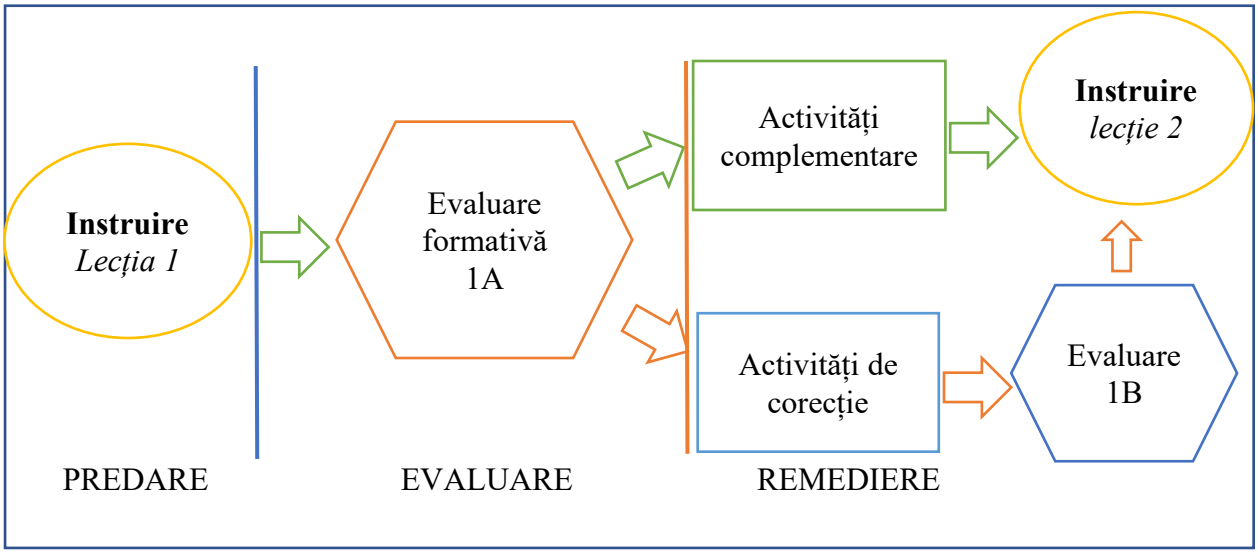


Figura 1.1. Modelul învăţării cu elemente de evaluare formativă (adaptat după Bloom, 1971)

Teoria învățării depline promovează ideea că toți studenții pot atinge un nivel înalt de performanță dacă li se acordă resursele și timpul adecvat pentru învățare. Momentul cheie în această abordare este utilizarea evaluării formative, realizată prin activități complementare și de corecție.

Conform modelului propus de către Bloom B. S., etapa de instruire este urmată de evaluarea răspunsului studentului. Evaluarea formativă se realizează în baza activităților complementare și a activităților de corecție pentru studenți. Prin urmare, dacă studentul a realizat sarcinile de învățare propuse inițial, i se vor propune activităţi complementare, iar dacă nu a reușit să realizeze aceste sarcini, atunci i se vor propune activităţi didactice suplimentare de corecție, după care se vor aplica alte activități de evaluare. Următoarea lecţie este oferită numai după ce au

fost realizate activităţile propuse și a fost obținut feedback pozitiv (Birnaz & Botezatu, 2019). Astfel, Bloom B. S. a sugerat că aproape toți studenții ar putea atinge un nivel înalt de performanță, dacă profesorii ar putea oferi timpul necesar și condițiile de învățare adecvate (apud Guskey, 2010).

Principiul învăţării depline, opiniază Bloom B. S., poate fi enunţat în felul următor: „ […] cu condiţia de a avea timp și de a merge pas cu pas, fiecare poate să atingă nivelul de performanță conform obiectivelor de învățare. Dificultatea în învăţare nu este decât o chestiune care depinde de ritmul de învățare" (apud DeWeese & Randolph, 2011). Aceeași viziune o are și Carroll J. B., care afirmă că învățarea deplină se realizează dacă se iau în considerare doi factori: sarcina de învățare, care fixează obiectivele pedagogice specifice și concrete, și unitatea de timp, care reflectă timpul necesar pentru a realiza sarcina de învățare (apud Bunescu, 1995).

Prin urmare, învățarea este raportată la timpul real consacrat pentru realizarea sarcinii și timpul necesar pentru a reuşi. „Timpul necesar pentru a reuşi depinde de mai mulţi factori: aptitudinile specifice pentru sarcina dată, capacitatea de a înţelege sarcina, calitatea acesteia. Cât priveşte timpul real consacrat sarcinii, el depinde de timpul pus la dispoziţia subiectului şi de gradul lui de perseverenţă, adică de timpul pe care el este gata să-l consacre pentru a reuşi" (Platon, 2005, p. 23).

Allal L. (2013) argumentează importanța învățării depline în cadrul evaluării formative, menționând că procedurile de evaluare trebuie să permită adaptarea învăţământului în funcţie de diferenţele individuale în învăţare. În acest context, studentul nu mai este evaluat prin raportare la o normă, ci după criterii ce țin de ritmul și stilul propriu în învățare. Astfel, evaluarea îşi asumă o funcţie formativă, scopul ei fiind de a furniza informaţii care să-i permită cadrului didactic adaptarea instruirii la diferenţe individuale în învăţare. În optica evaluării formative, este necesar ca profesorul să determine obiectivele și criteriile de evaluare, acestea devenind jaloane ale învățării studenților. În consens cu viziunea lui Bloom B. S. (1971), evaluarea formativă susține învățarea prin oferirea de feedback și corective la fiecare etapă a procesului de predare-învățare. Astfel, evaluarea formativă se realizează cu scopul de a identifica eventualele dificultăţi întâmpinate de către studenți, de a regla ritmul instruirii şi de a introduce modificările cerute în funcție de rezultatele obținute.

Evaluarea formativă se concentrează pe oferirea unui feedback constructiv, care să îi ajute pe studenți să înțeleagă unde au greșit și cum să își corecteze greșelile. Pe baza rezultatelor evaluării formative, profesorii pot oferi instruire suplimentară sau diferită studenților care au nevoie de mai mult suport.

Reieșind din considerațiile expuse, cadrul didactic universitar va realiza evaluarea formativă ținând cont de următoarele aspecte:

- comunicarea obiectivelor de învățare și a criteriilor de evaluare, în baza cărora studenții cunosc ce trebuie să învețe la finalul activității de instruire;
- oferirea studenților a feedbackului prescriptiv și specific după fiecare secvență de predare-învățare în vederea reducerii dificultăților de învățare;
- oferirea studenților a unei perioade de timp, în care, pe de o parte li se oferă sarcini pentru remedierea situației, iar pe de alta, sarcini complementare pentru dezvoltarea competențelor;
- implicarea studenților care nu au reușit să atingă rezultatele așteptate în activități didactice suplimentare (activități corective), cu scopul de a remedia problemele în învățare;
- implicarea studenților care au realizat obiectivele de instruire prestabilite în activități complementare, în care competențele formate sunt aplicate și integrate în situații noi;
- realizarea evaluărilor sub forma unor teste de progres, pentru a constata dacă fiecare student a ajuns să însuşească deplin unitatea de învăţare, respectiv, să remedieze și să atenueze dificultățile de învățare.

Astfel, în contextul cercetării, *principiul monitorizării progresului individual* presupune identificarea clară a rezultatelor aşteptate la sfârşitul secvenţelor de instruire; pregătirea corespunzătoare a formabililor astfel încât să poată participa activ și cu succes la activitățile de învățare propuse; furnizarea constantă a feedbackului, oferind, în același timp, resurse și strategii pentru a corecta și îmbunătăți înțelegerea lor; garantarea faptului că un anumit nivel de înțelegere este atins într-o etapă de învățare înainte de a avansa la următoarea, asigurând astfel construirea unei baze solide de cunoștințe.

Teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi (în engl. *Evidence-Centered Design)* presupune proiectarea evaluării bazată pe dovezi demonstrate prin achizițiile studenților. Teoria proiectării centrată pe dovezi este dezvoltată în 1997 la *Educational Testing Service,* de către Mislevy R. și colaboratorii săi. Evaluarea este un proces de observare a comportamentului studenților și de producere a datelor care pot fi utilizate pentru a realiza inferențe rezonabile despre ceea ce știu și pot să facă (Mislevy at al., 2003).

Proiectarea evaluării centrată pe dovezi se bazează pe viziunea lui Messick S. (1994), care afirmă că esența „designului evaluării" constă în identificarea sarcinilor relevante și a criteriilor de evaluare a cunoștințelor, abilităților, competențelor. Teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi este o abordare fundamentală a proiectării evaluării formative, referitor la elaborarea

instrumentelor de evaluare bazate pe argumente și concluzii de justificare a rezultatelor obținute în procesul evaluativ (Ефремова, 2018).

Această teorie reprezintă o schimbare semnificativă a modului în care evaluarea este abordată și concepută. Un aspect de bază al teoriei se referă la înțelegerea clară a designului evaluării. Acest aspect impune definirea clară a ceea ce reprezintă „succesul" sau „competența formată" în urma rezolvării anumitor sarcini.

Astfel, pe baza acestei teorii, designul evaluării (Figura 1.2) include următoarele componente esențiale:

- achizițiile studenților în proiecție (cunoștințe, abilități, competențe);
- sistemul de sarcini de evaluare;
- reguli de evidențiere a datelor statistice referitoare la achizițiile studenților (cunoștințe, abilități, competențe);
- modalități de desfășurare a evaluării; în funcție de contextul didactic evaluarea se poate desfășura oral, în scris sau prin activități practice.

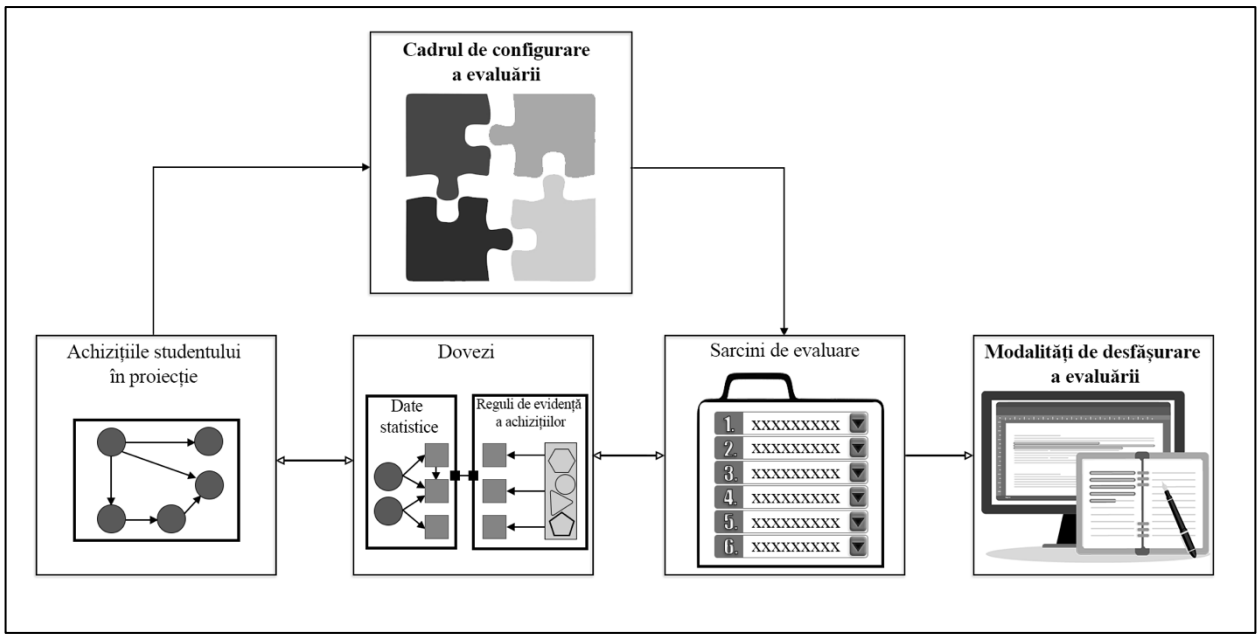


Figura 1.2. Designul evaluării (după Mislevy & Haertel, 2006)

În baza teoriei proiectării evaluării centrate pe dovezi este evidențiat *principiul coerenței*, care presupune asigurarea conexiunii dintre elementele designului evaluării în vederea realizării unui proces de învățare și evaluare eficient.

Teoria curriculară. Una dintre tendințele marcante în dezvoltarea și transformările din domeniul educațional este paradigma curriculumului, care „se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităţilor educaţiei, la nivelul oricărui proiect pedagogic" (Cadrul de referință al

curriculumului universitar, 2015, p. 16). În viziunea acestei noi paradigme, la baza oricărui proces de formare și educaţie, afirmă Cristea S. (2010), sunt fixate finalităţile construite la nivelul unităţii dintre cerinţele psihologice ale formabilului (exprimate în termeni de competenţe) şi cerinţele societăţii (exprimate în termeni de conţinuturi, validate social). Deci, pedagogia actuală se bazează pe competenţe, care este o „pedagogie pentru competenţe" (Chiș, 2005). Astfel, competenţa este abordată ca finalitate a procesului educaţional şi ca parte componentă a curriculumului (Guțu, 2018).

Demersul educaţional axat pe competenţe este predominant în cadrul teoriilor şi practicilor curriculare. Această paradigmă este susținută de multiple cercetări care contribuie la înțelegerea sa într-un context mai amplu.

Definițiile referitoare la competență evidențiază natura sa dinamică, subliniind importanța transformării și mobilizării resurselor statice ale persoanei (cunoștințe, capacități, abilități și atitudini) într-un spectru variat de situații semnificative (Roegiers, 1998 ; Minder, 2003; Jonnaert et al., 2004 ș.a.). Competența implică atât o structură internă, care cuprinde cunoștințe și capacități dobândite, cât și o structură externă sau contextuală, care se referă la mediul în care se manifestă competența și acțiunea competentă a persoanei (Voiculescu, 2011). Potrivit aserțiunilor multiple, competența reprezintă o interacțiune între cunoștințe, capacități și comportament, având la bază atitudini adecvate și valorile personale și profesionale (Guțu, 2018; Cabac, 2014; Cucoș, 2013; Copilu et al., 2002 ș.a.). Cu toate că atitudinile rămân uneori mai puțin înțelese, ele sunt esențiale pentru manifestarea competenței în diverse contexte (Pâslaru et al., 2014).

În contextul acestei cercetări, abordăm competența profesională a cadrului didactic ca fiind un sistem de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini, care permit realizarea sarcinilor profesionale și rezolvarea situațiilor de problemă în contexte autentice.

Astfel, cercetătoarea Bîrnaz N. definește competența „un ansamblu de capacităţi, cunoştinţe şi „savoir faire" organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigenţelor sociale" (Bîrnaz, 2009, p. 47). În concepția autoarei, competenţa include 3 aspecte esențiale, rezultanta acestor aspecte determinând competenţa personală, care vizează deprinderi comportamentale într-o situaţie concretă:

- aspectul cognitiv, care vizează utilizarea teoriilor şi noţiunilor, precum şi a cunoştinţelor deghizate dobândite prin experienţa de viaţă;
- aspectul funcţional (priceperi şi know-how), care reprezintă ceea ce trebuie să facă omul în domeniul său de activitate: profesional, educaţional, social;
- aspectul etic, care vizează prezenţa valorilor personale şi profesionale (Bîrnaz, 2009).

În această ordine de idei, Guțu Vl. (2018, p. 4) argumentează „competenţele reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, abilităţi, valori şi atitudini care permit individului să-şi realizeze împlinirea şi dezvoltarea profesională, incluziunea socială şi inserţia profesională în domeniul respectiv”.

În accepțiunea mai multor autori, profilul de competență al cadrului didactic semnifică o configuraţie/structură, care cuprinde capacităţi/abilităţi şi trăsături de personalitate structurate pe niveluri diferite, solicitate de standardele de formare profesională și precizate în funcție de rolurile exercitate de cadrul didactic pe parcursul carierei profesionale (Dumbrăveanu, Pâslaru & Cabac, 2014; Silistraru & Golubiţchi, 2011). Astfel, competența reflectă o dublă valoare: valoare proiectată și valoare achiziționată/formată ca finalitate educațională (Socoliuc & Cojocaru, 2007; Pâslaru, 2013). Competența este considerată capacitatea de a aplica cunoștințe și abilități la un anumit nivel de independență și autonomie (Mulder, 2014; Jinga & Istrate, 2008).

Actualmente, conceptul de competenţă pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiţia care asigură performanţă şi eficienţă, fiind și un indice al calităţii instruirii şi succesului profesional al cadrului didactic. Astfel, când se impune în sistemul educaţional axarea pe competenţe, devine tot mai necesară abordarea competenţei profesionale a cadrului didactic.

Perspectiva oferită de Potolea D. și Toma S. (2010) asupra competenței relevă două aspecte relevante în contextul competenței de evaluare a cadrului didactic. Dimensiunea obiectiv-socială a competenței implică dobândirea și utilizarea unor cunoștințe și abilități specifice care sunt recunoscute și acceptate conform standardelor profesionale. Aceasta include cunoștințe despre metodele și instrumentele de evaluare, precum și abilități în interpretarea rezultatelor și furnizarea feedbackului eficient pentru îmbunătățirea performanței studenților. În ceea ce privește dimensiunea subiectiv-profesională, este importantă capacitatea cadrului didactic de a selecta, combina și aplica în mod corespunzător cunoștințele și abilitățile în procesul de evaluare, în conformitate cu principiile și valorile profesionale.

În cadrul acestei cercetări, *competența de evaluare formativă* reprezintă o competență esențială din setul de competențe profesionale ale cadrului didactic. Competența este o valoare personală dinamică, în stare să treacă la un nivel superior de formare. În opinia lui Cucoș C. (2016), competența este un obiectiv al programelor de formare, majoritatea programelor de formare se orientează tot mai mult pe construcții centrate pe competențe. Prin competenţă profesională se înţelege „capacitatea de selecţie, combinare şi utilizare adecvată a ansamblului integrat, coerent, dinamic şi deschis de cunoştinţe, abilităţi (ex: abilităţi cognitive, acţionale, relaţionale) şi alte achiziţii (ex: valori şi atitudini), specifice unei activităţi profesionale, în vederea rezolvării cu

succes a situaţiilor-problemă circumscrise profesiei respective, în condiţii de eficacitate" (Cadrul de referință al curriculumului universitar, 2015, p. 90).

În cadrul acestei abordări, competența de evaluare formativă este considerată esențială pentru cadrul didactic universitar. Acesta trebuie să fie capabil să identifice, să combine și să utilizeze adecvat un ansamblu integrat de cunoștințe și abilități, în vederea evaluării progresului și performanței studenților, manifestând un set coerent de valori și atitudini funcționale.

În contextul cercetării noastre, *principiul evaluării axată pe competențe* pune accentul pe aprecierea cunoștințelor, capacităților, abilităților într-un cadru integrat și contextualizat, în condițiile aplicării cunoștințelor în diverse activități practice, prin simulări, studii de caz și activități de reflecție.

1.2.3. Abordări cibernetice referitoare la evaluarea formativă

Abordarea cibernetică oferă perspective complementare și interconectate asupra evaluării formative și o analiză holistică a procesului de dezvoltare a competenței de evaluare la cadrele didactice.

Termenul „cibernetică" provine din cuvântul grecesc *kybernetes*, care înseamnă „cârmă". Cibernetica este știința care studiază comunicațiile și controlul între diferitele subsisteme ale unui sistem, iar feedbackul este principala sa componentă (Wiener, 1948). Cibernetica se ocupă de modul în care un sistem (digital, mecanic, biologic) comunică, prelucrează informațiile, reacționează la acestea dar și de modul în care sistemele se modifică sau permit modificări pentru a-și optimiza acțiunile.

Cibernetica oferă o viziune sistemică asupra evaluării formative, încorporând idei de feedback, adaptare și autoreglare. În acest context, ne referim la evaluarea formativă ca fiind un proces de reglare și adaptare continuă, cu scopul de a menține sau îmbunătăți performanța unui sistem (în acest caz, procesul de învățare).

Teoria cibernetică a controlului prin feedback a reprezentat o revoluție în gândirea secolului al XX-lea. Elemente-cheie ale teoriei controlului se referă la: feedback, care poate ajusta acțiunile în funcție de rezultatele obținute, conducând la autoreglare și echilibru în sistem; homeostazie, care presupune menținerea unui echilibru sau a unei stări constante într-un sistem, realizat prin ajustarea permanentă în funcție de feedback; sistemele adaptative, ceea ce înseamnă că componentele din sistem învață din experiențe și își ajustează comportamentul în consecință; reziliența, care se referă la capacitatea unui sistem de a gestiona perturbări sau schimbări și de a se întoarce la o stare de echilibru (Pask, 1975; Papert, 1980).

La baza teoriei cibernetice este feedbackul, adică informația care se întoarce la sursă pentru a ajusta și controla acțiunile ulterioare. Feedbackul poate fi pozitiv (care amplifică sau crește o

acțiune) sau negativ (care reduce sau atenuează o acțiune). Feedbackul negativ, fiind oferit corect, poate ghida studentul să înțeleagă unde a greșit și cum să-și corecteze erorile. Este folosit pentru a corecta direcția de învățare a studentului și pentru a-l realinia la obiectivele de învățare. Pe de altă parte, feedbackul pozitiv poate amplifica și consolida comportamentele dorite. Hattie J. (2014) argumentează despre necesitatea unui echilibru între feedbackul pozitiv, care validează înțelegerea sau efortul studentului, și feedbackul constructiv sau negativ, care indică unde sunt necesare ajustări.

Un aspect esențial al teoriei cibernetice este capacitatea sistemului de a se autoregla. În educație, aceasta se referă la faptul că studenții, prin intermediul feedbackului constant, își pot dezvolta abilități de autoreglare, învățând să identifice propriile puncte forte și slabe și să se adapteze în mod corespunzător.

În contextul evaluării formative, evidențiem rolul feedbackului pentru optimizarea procesului de învățare. În acest sens:

- Feedbackul are rol de reglare și adaptare a învățării. Așa cum un sistem cibernetic utilizează feedbackul pentru a se regla și a-și ajusta funcționarea, studenții folosesc feedbackul pentru a-și regla și adapta strategiile de învățare. Acesta le permite să identifice punctele slabe și să facă ajustări în învățarea lor pentru a îmbunătăți performanța. Un sistem cibernetic se bazează pe feedback continuu pentru a funcționa eficient. Evaluarea formativă, spre deosebire de evaluarea sumativă, este un proces continuu, furnizând feedback constant studenților pe parcursul procesului de învățare (Hattie & Timperley, 2007).

- Feedbackul are rol de motivare. Feedbackul pozitiv și constructiv poate stimula motivația și încrederea studenților, la fel cum sistemele cibernetice funcționează optim atunci când feedback-ul indică că funcționează corect.

- Feedbackul are rol de diagnosticare și prevenire. Feedbackul oferit de către profesor alertează studentul despre potențialele erori, oferind astfel oportunitatea de a evita sau corecta problemele în timp (Ramaprasad, 1983). În sistemul cibernetic, feedbackul este un instrument diagnostic care identifică defecțiuni, probleme sau ineficiențe. În educație, feedbackul formativ ajută la identificarea punctelor slabe sau a abilităților care necesită îmbunătățire.

Cercetătorul Hattie J. menționează în lucrarea sa „Învățarea vizibilă” că erorile trebuie să fie binevenite, un eșec nu ar trebui privit drept un lucru ireparabil, ci un prim pas pentru ca data viitoare să fie mai bine. Feedbackul ar trebui oferit în mod diferențiat și însoțit de un set de explicații pentru a fi înțeles și integrat în mod corespunzător. Hattie J. (2014) identifică direcțiile de furnizare a feedbackului, astfel feedbackul poate să aibă următoarele direcții: profesor - student, profesor - grup de studenți, student/studenți - profesor, studenți - student.

Pentru ca feedbackul să fie eficient, acesta trebuie să fie adaptat contextului și stadiului de învățare. De exemplu, la începutul unei sarcini noi, feedbackul despre sarcină (cum ar fi faptul dacă răspunsul este corect sau greșit) poate fi cel mai util. Pe măsură ce studentul avansează, feedbackul despre proces și autoreglementare devine mai relevant. Feedbackul trebuie să fie relevant pentru sarcina specifică și să se refere la criteriile de succes. Pentru a permite o reglare continuă în sistemul de învățare, feedbackul oferă direcții pentru viitoarele acțiuni sau îmbunătățiri, aspect care se conectează cu ideea de feed-forward. În contextul evaluării formative, cadrele didactice își autoreglează și își ajustează strategiile didactice în funcție de feedbackul primit de la studenți.

Prin extrapolarea ideilor expuse referitoare la teoria cibernetică a controlului prin feedback în cadrul cercetării noastre deducem *principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă*, care presupune reglarea procesului didactic prin combinarea feedbackului bazat pe rezultate și strategiilor proactive de adaptare la nevoile formabililor.

1.3. Concluzii la capitolul 1

Sintetizând reperele teoretice evidențiem faptul că:

- Evaluarea formativă reprezintă un proces sistematic și flexibil, orientat spre eficientizarea calității învățării;
- În cadrul învățământului universitar, evaluarea formativă este un act integrat în demersul didactic, focusat pe îmbunătățirea continuă a performanțelor studenților prin implicarea și responsabilizarea acestora în procesul propriei formări;
- Fundamentarea teoretică a procesului de evaluare formativă, prin abordări filozofice, psihopedagogice și cibernetice, stabilește eficiența acestuia:
    - Abordările filozofice determină realizarea procesului de evaluare formativă prin axarea pe relaționarea dintre profesor și student, prin tranzacția responsabilității de la profesor la student, de la gândire la acțiune, extrapolat în context profesional autentic;
    - Abordările psihopedagogice se referă la evaluarea formativă ca proces centrat pe student, pe nevoile și motivația studenților implicați în îmbunătățirea performanțelor prin autoevaluare, evaluare reciprocă, coevaluare;
    - Abordările cibernetice privesc evaluarea formativă prin prisma aspectelor de reglare a demersului educațional referitor la proiectarea și desfășurarea activităților didactice, în baza feedbackului.

Astfel, procesul de evaluare formativă în cadrul învățământului superior este determinat de repere teoretice care-i stabilesc eficiența.

2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

2.1. Repere conceptuale ale competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Actualmente, axarea pe competențe a procesului educațional este un deziderat. În sistemul de competențe al profesorului, competența de evaluare este importantă pentru asigurarea unei educații de calitate în formarea studenților corespunzătoare cerințelor societății actuale.

Competența de evaluare este inclusă în competența psihopedagogică a cadrului didactic universitar, exprimată în proiectarea, conducerea, evaluarea procesului de instruire, în cunoaşterea, consilierea şi monitorizarea dezvoltării studenților, precum şi pregătirea şanselor lor de reuşită. Cu alte cuvinte, competența de evaluare reprezintă a evalua obiectov programe și activități de instruire.

În cercetările sale, Scriven M. (1991) definește competența de evaluare ca fiind setul de abilități ce presupun analiza, interpretarea și aplicarea informațiilor colectate printr-un proces evaluativ, în scopul îmbunătățirii programelor educaționale. Această perspectivă este completată și de către Guskey T. R. (2000), care definește competența de evaluare ca fiind abilitatea de a colecta și utiliza rezultatele obținute pentru îmbunătățirea practicilor de învățare și instruire.

Dintr-o altă perpectivă de idei, Hattie J. (2014) subliniază importanța competenței de evaluare în interpretarea efectelor educaționale, considerând competența de evaluare ca fiind esențială pentru a identifica ce funcționează și ce nu funcționează în educație. Complementar, Stiggins R. (2006) se concentrează pe conceptul de evaluare pentru învățare, argumentând că competența de evaluare este inevitabilă pentru a susține învățarea continuă a educabililor, nu doar pentru a măsura unde aceștia se află într-un moment dat.

Competenţa de evaluare, așa cum este conceptualizată în literatura pedagogică, vizează „măiestria și arta profesorului de a aprecia situaţia educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenţiei educaţionale” (Șova, 2016, p. 175).

Competența de evaluare, fiind importantă pentru cadrele didactice, reprezintă un pilon în îmbunătățirea calității educației, așa cum reiese din sinteza perspectivelor multiple asupra evaluării prezentate de autori de referință în domeniu.

Competența de evaluare formativă, în particular, reprezintă o competență profesională esențială pentru cadrele didactice universitare.

Pornind de la designul evaluării formative în învățământul universitar, aceasta presupune proiectarea procesului educațional prin îmbinarea triadei didactice: *profesor - proces - student* cu triunghiul evaluării: *măsurare - apreciere - decizie* prin prisma *feedbackului formativ* (Figura 2.1).

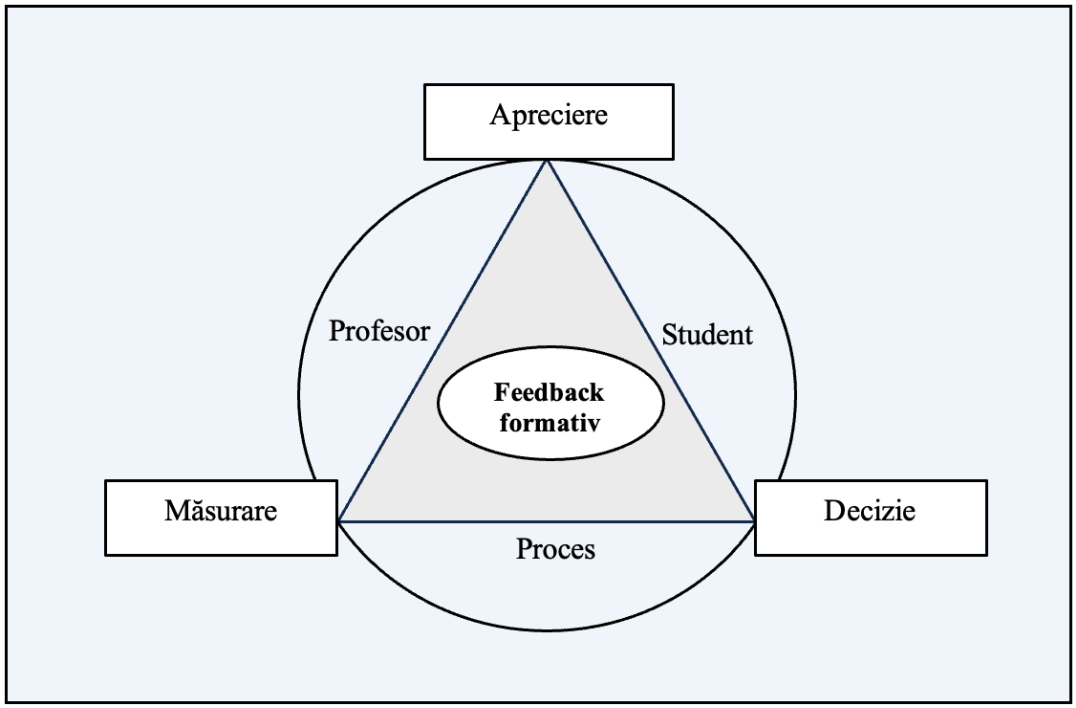


Figura 2.1. Designul evaluării formative în învățământul universitar

Triunghiul didactic al evaluării formative implică relația dintre profesor, student și proces. La începutul anilor 2000, evaluarea formativă presupunea interacțiunea profesor-student, accentul fiind plasat mai mult pe activitatea cadrului didactic. În acest sens, sunt evidențiate două tipuri de relații între profesor și student:

1. Inițiativă-Răspuns-Evaluare – acest tip de interacțiune vizează măsurarea răspunsurilor studenților din perspectiva corect/incorect;
2. Inițiativă-Răspuns-Monitorizare – acest tip de interacțiune se desfășoară pentru a înțelege gândirea studenților.

Cu toate acestea, ambele interacțiuni sunt unidirecționale, deoarece îl poziționează pe profesor ca fiind singurul cu posibilitatea de a lua inițiativa și de a participa la procesul de evaluare. Actualmente, interacțiunea educațională implică participarea studentului, relația fiind de tipul „Evocare-Răspuns-Interpretare-Utilizare", orientând evaluarea formativă spre îmbunătățirea învățării (Ruiz Primo, 2011). Implicarea studenților în procesul de evaluare prin proiectarea instrumentelor de măsurare, identificarea criteriilor de evaluare, autoevaluarea sarcinilor, furnizarea feedbackului constructiv cu privire la performanță, oferă studenților posibilitatea de a îmbunătăți abilități, cum ar fi luarea deciziilor, creativitatea și rezolvarea problemelor. Figura 2.2

ilustrează situațiile de implicare atât a profesorului cât și a studenților în procesul de evaluare formativă.

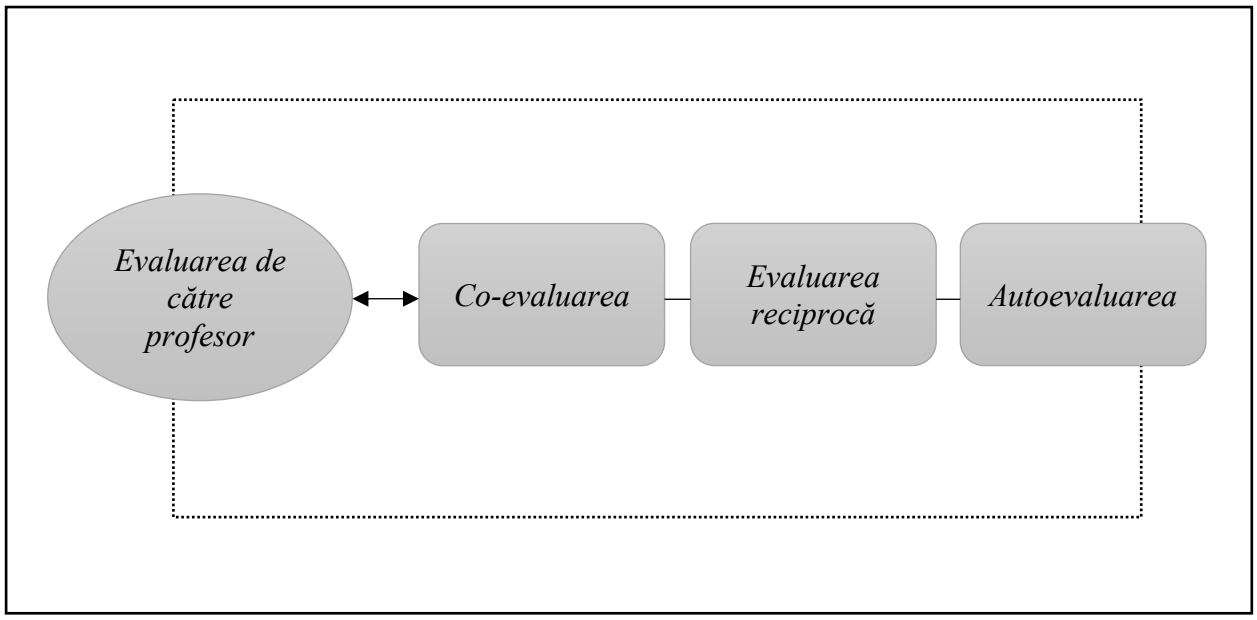


Figura 2.2. Modalități de evaluare formativă cu implicarea studenților (adaptat după Quesada & Gomez-Ruiz, 2020, p. 228)

Din această perspectivă, evaluarea este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi formare, fiind centrată pe dialog și cooperare dintre profesor și studenți. Rolul evaluatorului este cel de facilitator al procesului de învăţare, plecând de la premisa că evaluarea realizează funcţii mai degrabă de ameliorare şi de corectare decât de sancţionare a greșelilor. Astfel, evaluarea reciprocă vizează implicarea studenților în oferirea reciprocă de feedback constructiv, centrat pe aspectele pozitive observate. Autoevaluarea presupune ca studentul să reflecteze asupra propriului comportament, a învățării și a dezvoltării personale. Co-evaluarea reprezintă confruntarea autoevaluării realizate de către un student cu evaluarea realizată de către profesor sau de o persoană cu statut de evaluator (de către alt coleg). Autoevaluarea presupune ca studentul să-şi evalueze produsul realizat în baza unor criterii de evaluare, formulate de către el însuși sau furnizate de către profesor. Prin implicarea studenților, evaluarea formativă devine un proces de învățare activă.

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. Bocoș M. (2013, p. 115) accentuează rolul celui care învață în procesul de evaluare și susține că evaluarea formativă permite reglementarea interactivă a învăţării şi a predării, „permiţând celui care învaţă să îşi autoanalizeze şi automonitorizeze învăţarea, raportându-se la obiectivele urmărite, şi de asemenea să proiecteze învăţarea viitoare, în timp ce profesorului îi permite să-şi modeleze şi să adapteze predarea, prin reglări interactive”. Shepard L. A. și colaboratorii săi (2005, p. 67) consideră că „evaluarea formativă reprezintă colaborarea şi negocierea dintre profesor şi student în privinţa stabilirii expectanţelor şi a modalităţilor de îmbunătăţire a rezultatelor învăţării”. În opinia lui Nicol D. J. şi Macfarlane-Dick D. (2006) în învăţământul 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.

Pornind de la aceste considerente, argumentăm, în baza teoriei lui Fisher D. şi Frey N. (2009, 2011), importanța și complexitatea feedbackului 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 reacţiile profesorului la activitatea de învăţare a studenţilor în corespundere cu obiectivele prestabilite.
- *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.

Un feedback eficient include strategiile care reduc diferenţa dintre nivelul real şi nivelul aşteptat de performanţă (Sadler, 1989; Askew & Lodge, 2000). 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.

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. Măsurarea este „procesul de atribuire a numerelor obiectelor sau evenimentelor conform unei setări de reguli prestabilite” (Stevens, 1946, p. 15). Astfel, procesul de măsurare presupune exprimarea simbolică numerică sau nenumerică a gradului/nivelului în care o persoană posedă o anumită caracteristică sau proprietate. În opinia lui Cucoș C. (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 Radu I., 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).

Filsecker M. și Kerres M. remarcă, conform Standardelor pentru testarea educațională și psihologică (*Standards for Educational and Psychological Testing*), faptul că testul este un dispozitiv de evaluare sau un procedeu prin care un comportament al unui eșantion examinat este obținut și ulterior evaluat și punctat folosind un proces standardizat (Filsecher & Kerres, 2012, p. 2). Autoarea Gipps C. (1994) subliniază că evaluarea a fost abordată prin prisma modelului psihometric, echivalată fiind în cea mai mare parte cu testarea. Potrivit autoarei, s-a realizat trecerea de la cultura testării la cea a evaluării. Cercetătorul Lynch B. K. (2001) argumentează că testarea este subordonată procesului de măsurare, evaluarea cuprinzând măsurarea și testarea. Astfel, evaluarea formativă include măsurarea, fiind colectate informații despre progresul învățării al studenților cu ajutorul instrumentelor de evaluare. Măsurarea reprezintă operația de evaluare care asigură consemnarea unor caracteristici observabile exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare (Cristea, 2000).

În această ordine de idei, raporturile dintre măsurare şi evaluare în domeniul educaţional poate fi argumentat astfel:

- „evaluarea este o formă a măsurării aplicabilă fenomenelor esenţialmente calitative, în sensul că evaluarea, similar măsurării, este o modalitate de determinare a dimensiunilor sau raporturilor (cu sens cantitativ/frecvenţă, ordine, intensitate) dintre fenomenele şi caracteristicile calitative;
- evaluarea se deosebeşte de măsurare prin aceea că relaţia dintre obiectul măsurării (evaluării) şi sistemul de măsurare este mijlocită de semnificaţii, aşa încât mărimea evaluată (în sensul ei cel mai larg, inclusiv prin acordare de calificative) depinde atât

de proprietăţile intrinseci ale obiectului evaluat, cât şi de sensul pe care evaluatorul sau sistemul de evaluare îl acordă proprietăţilor respective" (Guțu & Vicol, 2014, p. 446)

Prin măsurare se colectează informaţii despre proprietăţile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însuşirile procesului, acţiunii sau fenomenului educativ dat. 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).

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 enunţă 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 învățare eficientă pentru a realiza cu succes obiectivele (Botezatu, 2018).

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, McTighe J. și O'Connor K. (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.

Aprecierea determină abilitatea de a vedea potenţialul pozitiv şi a acţiona obiectiv pentru a transforma potenţialul în rezultate (Botezatu & Birnaz, 2020; Botezatu, 2023b).

În cadrul evaluării formative aprecierea este mult mai mult decât o simplă etapă de interpretare a datelor; reprezintă un moment esențial de recunoaștere și valorizare a potențialului studenților. Conform acestui argument, aprecierea constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic (Cucoș, 2008). Astfel, aprecierea reprezintă un proces esențial în cadrul evaluării formative, prin funcția sa de emitere a judecăţilor de valoare despre potențialul studenților cu raportarea la criterii date sau la o scală de valori.

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). Vorbind despre evaluarea formativă, este important evidențierea progresului și rezultatelor învățării, valorificarea aspectelor pozitive ale studenților, fapt asigurat prin aprecierea acestora în procesul lor de formare.

Voiculescu E. și Aldea D. (2005) menționează că 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. Deşi presupune criterii sau norme obiectiv determinabile, implică totdeauna şi filtrul subiectiv valorizator al celui care apreciază. Din aceste considerente argumentăm complexitatea și profunzimea evaluării formative. Prin filtrul subiectiv valorizator, profesorul poate recunoaște și aprecia diferențele individuale și contextuale care influnțează semnificativ învățarea și performanța. Prin evidențierea aspectelor pozitive și oferirea unui feedback bazat pe o înțelegere profundă a potențialului studentului, se încurajează studenții la autoevaluare și reflecție asupra propriului proces de învățare.

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 didactica postmodernă, conceptul de feedback este atribuit datelor despre „decalajul dintre nivelul actual şi nivelul de referinţă al parametrului unui sistem, fiind folosit pentru a modifica într-un fel diferenţa" (Ramaprasad, 1983, p. 4). Din perspectiva epistemologiei constructivismului, feedbackul se referă la furnizarea informaţiilor referitoare la înţelegerea construcţiilor cognitive în urma predării - învăţării. În consens cu această idee sunt autorii Boud D. și Molly E. (2013), care afirmă că 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 Fisher D. şi Frey N. (2009; 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 (Hattie & Timperley, 2007):

- *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.

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.

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.

Prin decizie, profesorul stabilește modalitățile de acțiune menite să conducă la realizarea obiectivelor proiectate și declanșează aceste acțiuni (Jinga & Istrate, 2008).

În cadrul evaluării, decizia reprezintă un proces raţional, în care, pe baza informațiilor corespunzătoare în baza aprecierii, se alege o linie de acţiune, dintre un număr oarecare de posibilităţi (alternative) în scopul influenţării activităţii studenților şi de a se obţine anumite rezultate. În procesul de evaluare formativă, luarea deciziei presupune a face o alegere între diverse

acțiuni de întreprins în ceea ce privește progresul învățării studenților. În acest context, deciziile pot să se refere la implementarea unor activități corective, de consolidare și de ameliorare a rezultatelor învățării. Dacă în evaluarea sumativă decizia este determinantă (promovat/nepromovat, admis/respins, reușit/nereușit, acceptat/neacceptat), atunci în evaluarea formativă, decizia profesorului pune accentul pe îmbunătățirea procesului de instruire vizând posibilități de diferențiere, de individualizare, de compensare, de remediere și de ameliorare. După cum afirmă Cerghit I. (1997, p. 127), „decizia se exprimă în concluziile desprinse din interpretarea datelor evaluării rezultatelor, precum și măsurile preconizate pentru înlăturarea neajunsurilor, pentru îmbunătățirea activității în etapa următoare".

Astfel, prin decizie, profesorul realizează funcția de prognoză, anticipă posibila evoluție a studenților, prevede desfășurarea activităţii de instruire în etapele următoare, identifică soluții de ameliorare sau de perfecționare a activității didactice. 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.

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 (Basso & Olivetti Belardinelli, 2006). Prin feed-forward, studenții primesc informații utile în realizarea activităților de învățare viitoare, cu scopul de a susține și a îmbunătăți învățarea (Rae & Cochrane, 2008). 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 (Fernández-Ferrer & Pons-Seguí, 2017).

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. Oferirea feed-forward-ului la etapa de apreciere acționează pe trei planuri:

- *cognitiv* – sugerează modalități de îmbunătățire a rezultatelor învățării;
- *comportamental* – formează abilități de reglare a procesului de învățare;
- *afectiv* – motivează și dezvoltă încrederea în sine a studentului (Bîrnaz & Botezatu, 2018).

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 şi activităţile de învăţare ale studenţilor (Birnaz & Botezatu, 2019).

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 2.1).

Tabelul 2.1. Rolul profesorului şi studentului în furnizarea feedbackului (adaptat după Birnaz & 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 şi monitorizarea derulării efective a discuţiilor); • Identificarea tehnicilor de motivare şi 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.
Feedback	• Oferirea feedbackului optim pentru a spori comprehensiunea celor învățate; • Furnizarea feedbackului personal, specific în legătură cu realizarea obiectivelor de învățare și respectarea cerințelor de evaluare; • Identificarea modalităților 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 şi reflexive; • Aplicarea tehnicilor de învăţare pentru îmbunătăţirea/ remedierea rezultatelor.

Triunghiul evaluării se încadrează ca conținut în competența de evaluare formativă (Figura 2.3).

Pornind de la accepțiunile prezentate, definim competența de evaluare formativă.

Astfel, **competența de evaluare formativă** *reprezintă un sistem integrativ constituit din* ***cunoștințe*** *referitor la caracteristici, instrumente, modalități de evaluare,* ***abilități*** *privind elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare, a modalităților de implicare a studenților în procesul de evaluare, orientat spre remedierea și ameliorarea achizițiilor,* ***valori*** *și* ***atitudini*** *exprimate prin interes, motivație, deschidere privind eficientizarea calității învățării reflectate în procesul de* ***măsurare****,* ***apreciere****,* ***decizie*** *prin prisma* ***feedbackului formativ****.*

În figura 2.3 este prezentată grafic competența de evaluare formativă.

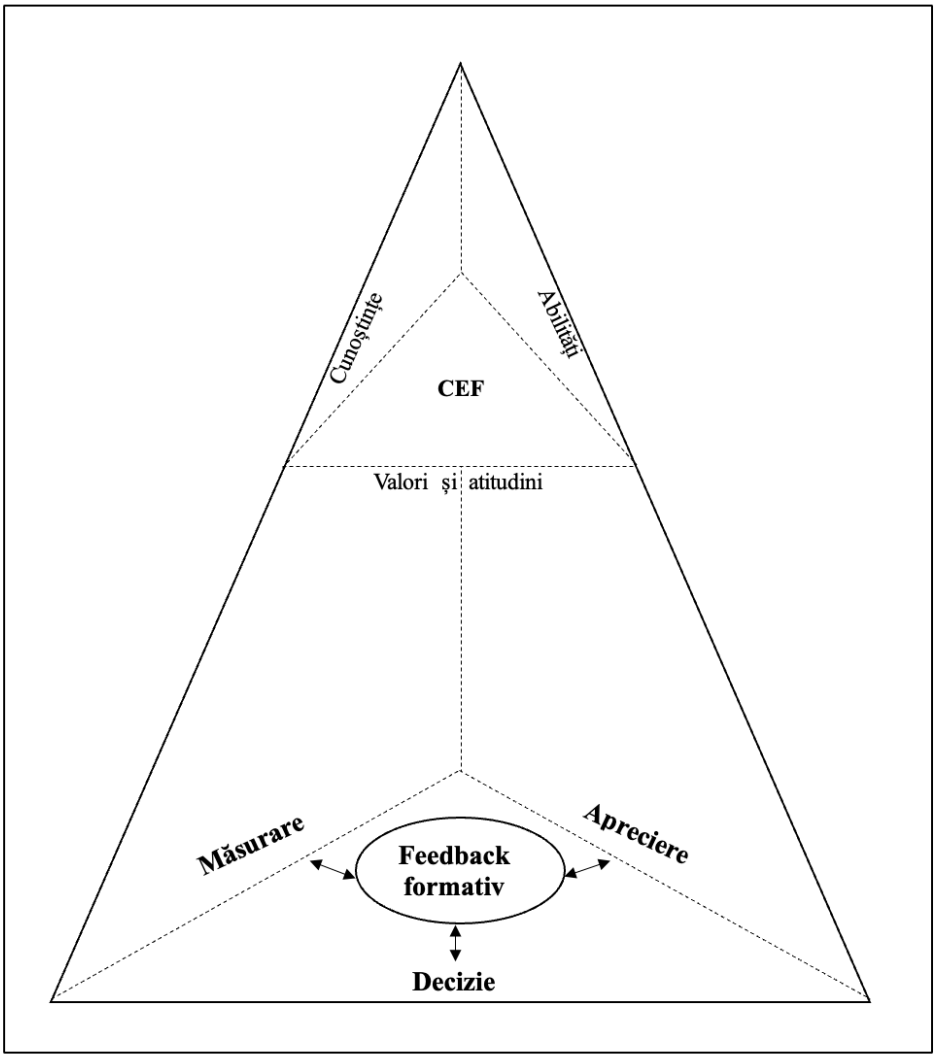


Figura 2.3. Reprezentarea grafică a competenței de evaluare formativă

Conform definiției competenței de evaluare formativă, evidențiem sinergia dintre componentele competenței de evaluare formativă (Tabelul 2.2).

Tabelul 2.2. Sinergia componentelor competenței de evaluare formativă

Etapa Măsurare	
Componentele CEF	**Tipul de feedback** *Feed-up*
Cunoștințe • identifică caracteristicile măsurării; • recunoaște instrumente de măsurare; • cunoaște operațiile măsurării în cadrul procesului de evaluare formativă; • identifică modalități oportune de implicare a studenților în măsurarea achizițiilor lor.	- relatează informații studenților despre instrumentele de măsurare și modul lor de utilizare; - comunică diferitele modalități prin care studenții pot fi implicați în măsurarea propriilor achiziții.
Abilități • elaborează instrumente de măsurare a achizițiilor, cu posibilitatea participării studenților în procesul de măsurare; • aplică operațiile măsurării în procesul de evaluare; • propune modalități de măsurare a achizițiilor studenților în funcție de particularitățile studenților și de context.	- exprimă posibilitățile implicării studenților în elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor; - furnizează feed-up prin explicarea clară a obiectivelor, criteriilor și sarcinilor de evaluare, menținând interesul și motivația studenților în direcția realizării obiectivelor.
Valori și atitudini • deschidere pentru aplicarea modalităților de măsurare a achizițiilor studenților în vederea satisfacerii nevoilor de formare ale acestora; • interes pentru implicarea studenților în procesul de măsurare a propriilor achiziții.	- angajament pentru realizarea măsurării achizițiilor în mod obiectiv și relavant; - inițiativă pentru colaborare între profesor și studenți, între studenți și studenți în procesul de măsurare.
Etapa Apreciere	
Componentele CEF	**Tipul de feedback** *Feedback*
Cunoștințe • cunoaște esența aprecierii în cadrul evaluării formative; • cunoaște modalități de implicare a studenților în aprecierea achizițiilor.	- identifică funcționalitatea feed-backului în procesul de apreciere a rezultatelor învățării și a potențialului studenților; - distinge tipurile de feedback (despre sarcina de evaluare, despre procesul realizării sarcinii, despre autoreglementare, despre personalitatea studentului).
Abilități • estimează progresul individual al studentului și implicarea acestuia în procesul de învățare și evaluare;	- furnizează feedback individualizat, în timp potrivit, combinând diverse tipuri de feedback în funcție de context; - oferă feedback imediat pentru a identifica dificultățile de învățare;

• identifică dificultățile în învățare ale studenților și punctele forte în vederea valorificării potențialului; • creează situații de implicare a studenților în situații de autoevaluare și/sau evaluare reciprocă care încurajează reflecția și autocunoașterea, esențiale pentru dezvoltarea competențelor într-un context autentic.	- oferă feedback specific și pozitiv, în corespundere cu obiectivele de evaluare.
Valori și atitudini • estimează rolul aprecierii în procesul de evaluare – componentă esențială în eficientizarea performanțelor studenților; • manifestă interes pentru aplicarea aprecierii în vederea stimulării motivației studenților în procesul de învățare; • orientează studenții spre succes prin oferirea sugestiilor constructive.	- orientare spre corectitudine, obiectivitate și relevanță în oferirea feed-backului; - deschidere față de feed-backul primit de la studenți prin manifestarea toleranței, criticii constructive și acceptare de opinii diferite.
Etapa Decizie	
Componentele CEF	**Tipul de feedback** *Feed-forward*
Cunoștințe • cunoaște esența deciziei în procesul de evaluare formativă; • identifică modalitățile de intervenție individualizată și de adaptare a instruirii în funcție de nevoile specifice ale studenților.	- propune strategii specifice și personalizate care răspund nevoilor individuale de învățare ale fiecărui student; - distinge strategii care să-i ajute pe studenți să-și dezvolte abilitățile de autoreglare, inclusiv stabilirea de obiective, planificarea și monitorizarea progresului în învățare.
Abilități • selectează modalitățile de remediere în funcție de context (activități de corecție și activități complementare); • aplică modalitățile eficiente de ameliorare a rezultatelor învățării;	- oferă recomandări specifice în implementarea de către studenți a strategiilor de îmbunătățire a rezultatelor învățării; - furnizează direcții de orientare a studenților în îmbunătățirea performanțelor și depășirea obstacolelor;
Valori și atitudini • motivație pentru a ghida studenții să atingă obiectivele de învățare și evaluare; • flexibilitate în aplicarea modalităților optime de eficientizare a achizițiilor studenților.	- interes pentru explorarea diferitelor strategii și personalizarea parcursului educațional pentru a maximiza achizițiile studenților; - angajament în realizarea ajustărilor și modificărilor în instruire pentru a optimiza achizițiile studenților.

Unitatea și sinergia componentelor competenței de evaluare formativă reflectă integrarea necesară pentru a realiza un proces de evaluare eficient.

În etapa de măsurare, feed-up-ul este esențial, orientând studenții spre obiectivele învățării și modul de utilizare a instrumentelor de evaluare. Feedbackul este important în etapa de apreciere, profesorul oferind informații specifice despre progresul învățării și aspectele ce necesită îmbunătățire. Prin feedback, studenții sunt încurajați să reflecte asupra propriului proces de învățare, identificând punctele forte și oportunitățile de dezvoltare. Prin feed-forward, profesorul oferă orientări și strategii personalizate în etapa de decizie, facilitând adaptarea procesului de instruire în funcție de nevoile individuale ale studenților. Acesta anticipează dificultățile și propune soluții concrete pentru optimizarea învățării.

În acest fel, componentele competenței de evaluare formativă și corelația cu tipurile de feedback evidențiază un cadru complex, dar esențial, pentru realizarea unei evaluări formative de calitate.

Măsurarea. Realizarea procesului de măsurare în cadrul evaluării formare necesită din partea cadrului didactic un set de cunoștințe, capacități, valori și atitudini, evidențiate în tabelul 2.2. Astfel, *cunoștințele* presupun:

- identificarea caracteristicilor măsurării;
- recunoașterea instrumentelor de măsurare;
- cunoașterea operațiilor măsurării în cadrul procesului de evaluare formativă;
- identificarea modalităților oportune de implicare a studenților în măsurarea achizițiilor.

Abilitățile cadrului didactic presupun aplicarea cunoștințelor în contexte autentice de evaluare, manifestate prin:

- elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor, cu posibilitatea participării studenților în procesul de măsurare;
- aplicarea operațiilor măsurării în procesul de evaluare;
- propunerea modalităților de măsurare a achizițiilor studenților în funcție de particularitățile studenților și de context.

În cadrul evaluării formative, măsurarea este etapa prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi. Scopul măsurării presupune colectarea informațiilor despre o variabilă sau o caracteristică specifică în vederea evaluării acesteia. Colectarea informațiilor se realizează prin utilizarea metodelor, procedeelor, tehnicilor și instrumentelor de măsurare (grile de evaluare, fișe de evaluare, fișe de observații) a achizițiilor studenților. Cu ajutorul instrumentelor de măsurare, cadrul didactic obține informații cu privire la nivelul rezultatelor învățării și progresul studenților.

Măsurarea este un proces care se realizează conform unor pași bine determinați. Astfel, măsurarea implică trei operații esențiale (Bennet, 2019):

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.

În contextul celor menționate, McTighe J. opiniază că procesul de măsurare a învățării studenților condiționează oferirea răspunsurilor la câteva întrebări de bază: 1) Ce aspecte/rezultate ale învățării sunt cu adevărat esențiale în învățământul actual?; 2) Care sunt metodele adecvate pentru măsurarea acestor aspecte?; 3) Cum putem să îmbunătățim învățarea, nu doar simpla sa cuantificare? Astfel, autorul afirmă că pentru a evalua cunoștințele, abilitățile, competențele studenților, este necesară măsurarea autentică, bazată pe performanță, în care studenții aplică cunoștințele în contexte noi, gândesc analitic, elaborează raționamente și fac concluzii (McTighe, 2018). Măsurarea este esențială pentru a colecta informații relevante despre achizițiile și progresul studenților în timpul procesului de învățare, pe baza acestora fiind oferit feedback și suport didactic eficient. Datele colectate prin măsurare pot include răspunsuri la întrebări, participarea la discuții, rezultate ale implicării în activități didactice sau orice altă formă de manifestare a achizițiilor studenților în timpul procesului de învățare.

În didactica postmodernă, evaluarea formativă vizează măsurarea achizițiilor semnificative și autentice. În acest sens, cadrul didactic realizează măsurarea în virtutea interesului pentru rezolvarea problemelor reale, elaborarea produselor originale, simulare, documentare și cercetare (eseul, portofoliul, proiectul de cercetare etc.). Din perspectiva cognitivist-constructivistă, măsurarea cunoştinţelor, capacităților și abilităților implică realizarea sarcinilor asemănătoare contextelor reale socio-profesionale, definite în termeni de complexitate şi integralitate, a căror autenticitate justifică tocmai sensul evaluării. Profesorul propune modalități de măsurare a achizițiilor studenților în funcție de particularitățile studenților și de contextul de învățare. Selectarea adecvată a modalităților de măsurare a achizițiilor studenților este esențială pentru a asigura o evaluare corectă și pertinentă.

Ținând cont atât de particularitățile individuale ale studenților, cât și de contextul specific de învățare, profesorul creează un mediu în care fiecare student este recunoscut și încurajat să-și atingă potențialul maxim. Pornind de la această idee, profesorul demonstrează anumite *valori* și *atitudini*, precum: flexibilitate, adaptabilitate în abordarea învățării centrată pe student prin validarea eforturilor studenților și stimularea acestora pentru învățare continuă. În acest sens, profesorul manifestă deschidere pentru aplicarea modalităților de măsurare a achizițiilor

studenților în vederea satisfacerii nevoilor de formare ale acestora și interes pentru implicarea studenților în procesul de măsurare a propriilor achiziții.

În etapa de măsurare, feed-up-ul accentuează importanța cunoașterii caracteristicilor, a instrumentelor și a operațiilor de măsurare specifice evaluării formative. Comunicarea clară a acestor aspecte și implicarea activă a studenților în procesul de măsurare nu doar că îi informează pe studenți despre așteptări și modul de utilizare a instrumentelor de evaluare, dar și îi motivează să participe activ în evaluarea propriilor achiziții. Acest tip de feedback contribuie la construirea unei baze solide pentru învățare, prin încurajarea autoevaluării și a responsabilității personale în procesul educațional.

Aprecierea. În cadrul competenței de evaluare formativă, aprecierea implică un set de cunoștințe, capacități, valori și atitudini (Tabelul 2.2).

Cunoștințele privind evaluarea formativă includ:

- cunoașterea esenței procesului de apreciere în cadrul evaluării formative;
- cunoașterea modalităților de implicare a studenților în aprecierea achizițiilor.

În cadrul evaluării formative, atât profesorul cât și studenții sunt implicați în aprecierea procesului și a rezultatelor învățării. Aprecierea este procesul prin care se consemnează aspecte calitative ale potenţialului studenţilor. În acest mod, aprecierea se concentrează pe înțelegerea procesului de învățare și pe identificarea progresului și potențialului studenților. Astfel, prin apreciere se realizează „emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic (Cucoș, 2008, p. 66). Aprecierea se realizează pe baza criteriilor de evaluare precis identificabile.

Cunoașterea și identificarea tipurilor de feedback oferit în procesul de apreciere determină modul în care profesorii comunică studenților despre progresul lor și aspectele de îmbunătățire, influențând astfel eficacitatea procesului didactic. În procesul aprecierii, cadrul didactic oferă feedback adaptat la nevoile individuale ale studenților, în funcție de progresul și performanțele înregistrate. Prin *feedback obiectiv pozitiv,* profesorul oferă studenților informații clare și concrete despre ceea ce au realizat corect sau eficient. Un alt tip de feedback oferit în aprecierea achizițiilor studenților este *feedbackul obiectiv negativ*, care se concentrează pe aspectele care trebuie îmbunătățite, acesta furnizând informații esențiale despre erorile în învățare și aspectele care necesită să fie revizuite și ameliorate. *Feedbackul subiectiv pozitiv* este orientat spre motivarea studenților și dezvoltarea atitudinii pozitive față de învățare. Prin acest tip de feedback, profesorul apreciază eforturile studenților, contribuind la consolidarea încrederii lor în propriile abilități și potențial.

Pentru a eficientiza procesul de apreciere, cunoștințele cadrului se complementează cu un set de *abilități*:

- oferirea feedbackului individualizat, ținând cont de progresul individual al studentului, de implicarea acestuia în procesul de învățare și evaluare;
- identificarea dificultăților în învățare ale studenților și punctelor forte ce necesită valorificate, furnizând feedback în funcție de context și student în parte;
- crearea situațiilor de implicare a studenților în situații de autoevaluare și/sau evaluare reciprocă care încurajează reflecția și autocunoașterea, esențiale pentru dezvoltarea competențelor într-un context autentic.

Mai mulți teoreticieni susțin că remedierea procesului didactic și îmbunătățirea învățării este determinată de ghidarea studenților către atingerea obiectivelor prin aprecierea aspectelor pozitive și potențialului acestora (Bloom, Hutson, He & Konkle, 2013). În literatura de specialitate, această abilitate a cadrului didactic este reflectată în conceptul de *inteligență apreciativă*. Reieșind din teoria inteligenței apreciative, expusă în lucrarea „Appreciative Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn" de către autorii Tatchenkery T. şi Metzker C., *a aprecia* presupune a identifica potențialul pozitiv prin judecarea valorii şi a acţiona obiectiv pentru a transforma potenţialul în rezultate (Tatchenkery & Metzker, 2006).

În contextul evaluării formative, profesorul realizează *aprecierea* prin descoperirea și valorificarea aspectelor pozitive ale studenților în procesul de învățare în vederea îmbunătățirii rezultatelor învățării. Astfel, cadrul didactic susține studenții în atingerea rezultatelor dorite și valorificarea potențialului lor. În acest proces, profesorul oferă feedback individualizat, ținând cont de progresul fiecărui student, de implicarea acestuia în procesul de învățare și evaluare; identifică dificultățile de învățare ale studenților și punctele forte ce trebuie valorificate, furnizând feedback în funcție de context și de student în parte.

Abilitatea profesorului de a aprecia determină o comunicare eficientă cu studenții în vederea valorificării potențialului acestora în formarea inițială. Prin prisma inteligenței apreciative, abilitatea de apreciere presupune a comunica eficient cu studenții și a identifica aspectele lor pozitive indiferent de situație, a-i ghida în dezvoltarea propriului potențial, a le dezvolta atitudinea optimistă și pozitivă în abordarea dificultăților în procesul de învățare (Bloom, Hutson & He, 2013).

Reieșind din teoria managementului centrat pe acțiune în dezvoltarea organizațională (Cooperrider & Whitney, 2005), a aprecia presupune acţiunea de valorizare, de recunoaştere a aspectelor pozitive în oameni; afirmarea punctelor tari și identificarea potenţialităţilor în oameni. Astfel, în literatură sunt evidențiate câteva abilități apreciative care asigură eficiență și schimbare

pozitivă în cadrul mediului educațional (Buchanan, 2014): abilitatea de reîncadrare, abilitatea de afirmare, abilitatea de potențial, abilitatea de colaborare, abilitatea emergentă. Esența acestor abilități este prezentată în tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Abilitățile cadrului didactic în contextul aprecierii (adaptat după Buchanan, 2014)

Denumirea abilității	Esența	Acțiuni ale cadrului didactic în procesul de apreciere
Abilitatea de reîncadrare	Abilitatea de reîncadrare se caracterizează prin redefinirea problemelor în oportunități, identificarea părților pozitive în situații dificile, analiza multiaspectuală a problemelor	- Încurajarea studenților de a realiza propriile analize asupra procesului de învățare și a rezultatelor obținute - Identificarea aspectelor pozitive în achizițiile studenților
Abilitatea de afirmare	Abilitatea de afirmare se reflectă în comunicare prin: evidențierea elementelor pozitive, formularea întrebărilor pozitive, furnizarea feedbackului constructiv, focusarea pe aspectele cele mai bune în discuție	- Oferirea feedbackului pozitiv și constructiv, formularea întrebărilor pozitive de identificare a dificultăților în învățare și a punctelor forte ce necesită valorificate
Abilitatea de potențial	Abilitatea de potențial presupune a înțelege, a conștientiza potențialul propriu și al celorlalți și a identifica modalități de dezvoltare a acestuia, a analiza cauzele situațiilor dificile	- Identificarea dificultăților de învățare - Ghidarea studenților în dezvoltarea potențialului în învățare
Abilitatea de colaborare	Abilitatea de colaborare se caracterizează prin implicarea în activitățile de grup, asumarea responsabilității pentru deciziile luate în rezolvarea problemelor și obținerea succesului celorlalți	- Facilitarea discuțiilor în grup în aprecierea rezultatelor învățării - Oferirea feedbackului care încurajează colaborarea în cadrul grupului, recunoașterea eforturilor colective și succesele obținute de grup
Abilitatea emergentă	Abilitatea emergentă presupune deschidere și flexibilitate în situații de incertitudine, transformarea dificultăților în oportunități de dezvoltare	- Identificarea și implementarea soluțiilor pentru a depăși obstacolele în învățare - Reflecția în baza rezultatelor obținute și identificarea modalităților de îmbunătățire a procesului de evaluare pe viitor

În procesul evaluării, capacitatea profesorului de a aprecia se caracterizează prin stabilirea unor relații eficiente cu studenții prin dialog constructiv despre rezultatele obținute în procesul de învățare.

Astfel, în cadrul evaluării formative sunt implicate două procese importante (Bushe, 2012):

- *conectarea* – presupune un dialog colaborativ și se caracterizează prin angajamentul emoțional reciproc față de acțiunea educațională.
- *aprecierea* – presupune căutarea, descoperirea, identificarea posibilităților și potențialităților studentului și valorificarea lor.

Din perspectiva socio-constructivistă, conectarea vizează crearea unui cadru armonios și constructiv de colaborare între profesor și student, bazat pe încredere reciprocă. În cadrul evaluării formative, profesorul utilizează datele obținute pentru a influența instruirea, apreciază pozitiv situaţia de învăţare, se autoinstruiește şi îi învaţă pe studenţi să lucreze cooperativ.

În teoria constructivistă, evaluarea formativă este orientată spre îmbunătățirea rezultatelor învățării fiecărui student. În acord cu această idee este viziunea autorilor Pryor J. și Crossouard B. (2008), care afirmă că evaluarea formativă reprezintă o formă de interacțiune și negociere între profesor și studenți, în care 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 metacogniţiei, 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, Scallon G. afirmă că evaluarea formativă devine eficientă când se transformă în autoevaluare şi reglează procesul învăţării (Scallon, 2000).

Autoevaluarea este definită de către Tan K. ca fiind implicarea studenților în luarea deciziilor privind propria învățare, constituind „un instrument educațional critic pentru învățarea dincolo de învățământul universitar” (Tan, 2008, p. 16). Conform autorilor McMillan J. și Hearn J. (2008, p. 40), autoevaluarea este un proces prin care studenții monitorizează și evaluează calitatea cogniților și comportamentului în timp ce învață și identifică strategii de îmbunătățire a abilităților lor. Astfel, studenții judecă asupra propriilor activități pentru a-și îmbunătăți performanța, prin identificarea discrepanțelor dintre performanța actuală și cea dorită. Acest aspect al evaluării formative prevede stabilirea criteriilor și obiectivelor clare, care pot facilita procesul de autoevaluare.

În contextul acestei cercetări, este importantă cunoașterea de către profesor a esenței procesului de autoevaluare și valorificarea acesteia în cadrul evaluării formative. Din perspectivă psihopedagogică, feedbackul este asigurat de principiul autoreglementării învăţării, care evidenţiază importanţa autoevaluării.

Potrivit lui McMillan J. și Hearn J., 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).

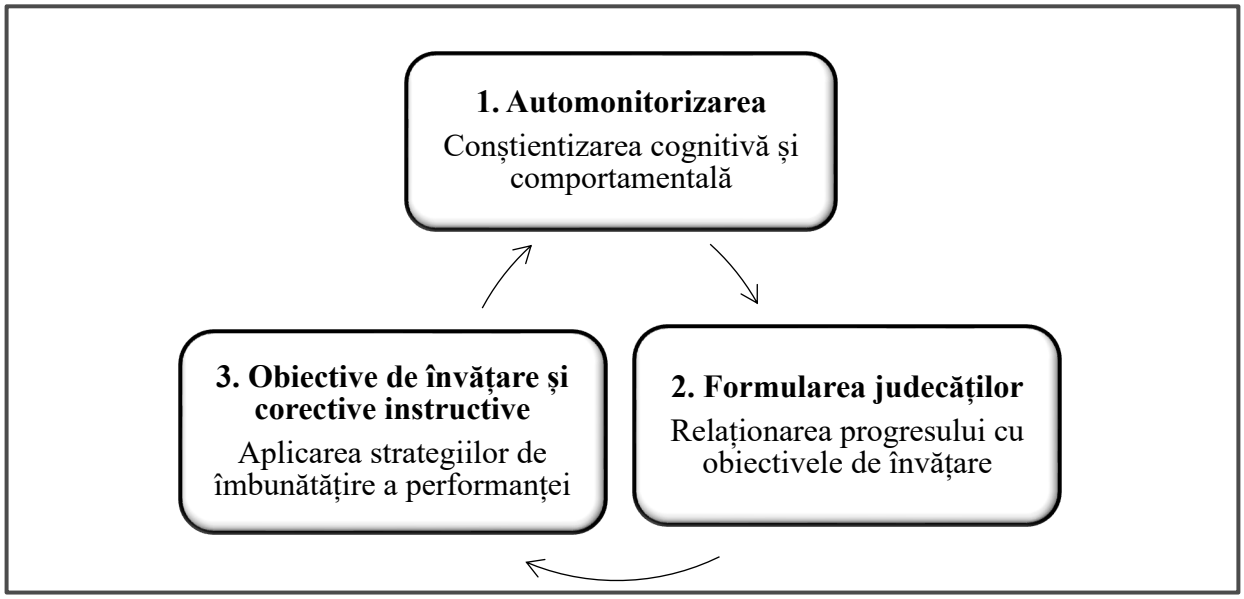


Figura 2.4. Procesul autoevaluării (adaptat după McMillan & Hearn, 2008)

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, studentul 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, Rolheiser C. a propus o schemă de implementare progresivă a procesului de autoevaluare, utilă cadrelor didactice pentru a-i implica pe studenți în procesul de evaluare formativă (Tabelul 2.4).

Tabelul 2.4. Implementarea progresivă a autoevaluării

(adaptat după Rolheiser, 1996)

Etapele de pregătire pentru autoevaluare	*Nivel de implementare*		
	Nivel începător	*Nivel intermediar*	*Nivel înalt*
1. Stabilirea criteriilor	Oferirea criteriilor de către profesor	Studenții selectează criteriile din cele propuse	Studenții stabilesc criteriile
2. Învățarea studenților pentru a aplica criteriile	Acordarea exemplelor de aplicare a criteriilor	Profesorul descrie cum se aplică criteriile	Modelul profesorului de aplicare a criteriilor
3. Furnizarea feedbackului în urma aplicării criteriilor	Oferirea feedbackului din partea profesorului	Oferirea feedbackului de către profesor și studenți	Implicarea studenților în argumentarea propriului feedback
4. Stabilirea obiectivelor și a strategiilor de învățare	Stabilirea obiectivelor și a strategiilor de învățare de către profesor	Studenții selectează obiective și strategii de învățare	Studenții stabilesc obiective și strategii de învățare

În acest sens, Rolheiser C. identifică patru etape de pregătire a studenților pentru procesul de autoevaluare. 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 necesar oferirea unui feedback nu despre corectitudinea sau incorectitudinea realizării sarcinilor, ci despre cît 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.

Aprecierea este componenta care determină eficiența relațiilor profesor - student, aspect care impune cadrului didactic deținerea unui ansamblu de *valori* și *atitudini*, esențiale fiind: estimarea rolului aprecierii în eficientizarea performanțelor studenților; manifestarea interesului pentru aplicarea aprecierii în vederea stimulării motivației studenților în procesul de învățare; orientarea studenților spre succes prin oferirea feedbackului constructiv.

Decizia. În cadrul competenței de evaluare formativă, decizia implică un set de cunoștințe, capacități, valori și atitudini (Tabelul 2.2).

Cunoștințele privind evaluarea formativă includ:

- cunoașterea esenței deciziei în procesul de evaluare formativă;
- identificarea modalităților de intervenție individualizată și de adaptare a instruirii în funcție de nevoile specifice ale studenților.

Decizia implică o activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse (Jinga, 1993). În procesul de evaluare formativă, decizia vizează fiecare student în parte sau grup de studenți, în funcție de progresul înregistrat și rezultatele obținute. Astfel, profesorul cunoaște esența deciziei în procesul de evaluare formativă, care implică acțiuni de corectare a deficiențelor în învățare pentru studenții care nu au atins sau au atins parțial obiectivele, acțiuni de consolidare a achizițiilor și acțiuni complementare pentru studenții care au realizat sarcinile de evaluare și au atins obiectivele.

Prin *abilități* cadrul didactic:

- identifică modalitățile de remediere în funcție de context (activități de corecție și activități complementare);
- selectează și aplică deciziile eficiente de ameliorare a rezultatelor învățării;
- comunică și argumentează studenților măsurile de îmbunătățire a învățării acestora.

În baza judecăților de valoare referitoare la achizițiile studenților, profesorul este capabil să adapteze strategiile de remediere în funcție de contextul specific și de nevoile individuale ale studenților. Aceasta poate include activități de corecție, cum ar fi sesiuni de repetiție și recuperare sau sarcini didactice suplimentare pentru consolidarea cunoștințelor, precum și activități complementare care să ofere studenților oportunități de învățare diversificate. În acest sens, abilitatea de a lua decizii implică selectarea celor mai potrivite strategii pentru a sprijini progresul studenților în direcția realizării obiectivelor de învățare.

Pentru o colaborare deschisă, profesorul se angajează să comunice și să argumenteze măsurile de îmbunătățire a învățării, oferind explicații relevante și convingătoare, pentru a încuraja participarea activă și angajamentul studenților în procesul lor de învățare.

Pornind de la această idee, profesorul demonstrează anumite *valori* și *atitudini*, precum: motivație pentru a ghida studenții să atingă obiectivele de învățare și evaluare, flexibilitate în luarea deciziei optime pentru fiecare student în parte. Prin manifestarea acestor valori și atitudini, profesorul demonstrează angajament față de succesul studenților săi, creează un mediu pozitiv de învățare, care îi încurajează pe studenți să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare și să se angajeze activ în procesul lor de dezvoltare personală și academică.

Feedbackul formativ constituie componenta cheie în structura competenței de evaluare formativă a cadrelor didactice, care asigură funcționalitate și eficacitate în procesul de evaluare prin etapele de măsurare, apreciere și decizie.

În cadrul evaluării formative, *cunoștințele* cadrului didactic referitoare la feedback includ:

- relatarea informațiilor despre instrumentele de măsurare și modul lor de utilizare;
- comunicarea diferitelor modalități prin care studenții pot fi implicați în măsurarea propriilor achiziții;
- identificarea funcționalității feedbackului în procesul de apreciere a rezultatelor învățării și a potențialului studenților;
- distingerea tipurilor de feedback (despre sarcina de evaluare, despre procesul realizării sarcinii, despre autoreglementare, despre personalitatea studentului);
- propunerea strategiilor specifice și personalizate care răspund nevoilor individuale de învățare ale fiecărui student;
- distingerea strategiilor de dezvoltare a abilităților de autoreglare la studenți, inclusiv stabilirea de obiective, planificarea și monitorizarea progresului în învățare.

Prin *abilități* cadrul didactic:

- exprimă posibilitățile de implicare a studenților în elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor;
- furnizează feed-up prin explicarea clară a obiectivelor, criteriilor și sarcinilor de evaluare, menținând interesul și motivația studenților în direcția realizării obiectivelor;
- furnizează feedback individualizat, în timp potrivit, combinând diverse tipuri de feedback în funcție de context;
- oferă feedback imediat pentru a identifica dificultățile de învățare;
- oferă feedback specific și pozitiv, în corespundere cu obiectivele de evaluare;
- oferă recomandări specifice în implementarea de către studenți a strategiilor de îmbunătățire a rezultatelor învățării;
- furnizează direcții de orientare a studenților în îmbunătățirea performanțelor și depășirea obstacolelor.

Evidențiem ideea că asigurarea feedbackului reciproc în procesul de evaluare este o condiție prealabilă pentru a promova autonomia studentului, dialogul, schimbul de opinii, o astfel de interacțiune îmbunătățind învățarea și reflecția asupra propriului proces de învățare. În acest context, e necesar ca profesorul să denote anumite *valori* și *atitudini* în procesul de oferire a feedbackului în cadrul fiecărei etape de evaluare formativă: angajament pentru realizarea măsurării achizițiilor în mod obiectiv și relavant; inițiativă pentru colaborare între profesor și studenți, între

studenți și studenți în procesul de măsurare; orientare spre corectitudine, obiectivitate și relevanță în oferirea feedbackului; deschidere față de feedbackul primit de la studenți prin manifestarea toleranței, criticii constructive și acceptare de opinii diferite; interes pentru explorarea diferitelor strategii și personalizarea parcursului educațional pentru a maximiza achizițiile studenților; angajament în realizarea ajustărilor și modificărilor în instruire pentru a optimiza achizițiile studenților.

Concludem, astfel, că reperele conceptuale ale competenței de evaluare formativă constituie fundamente în determinarea reperelor metodologice de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare.

2.2. Repere metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Dezvoltarea competenței de evaluare formativă se axează pe un sistem de repere metodologice.

În baza teoriilor filozofice: existențialismul, pragmatismul, progresivismul, funcționalismul, am dedus următoarele principii în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare:

- *Principiul variabilității;*
- *Principiul individualizării;*
- *Principiul utilității învățării;*
- *Principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială;*
- *Principiul interdependenței.*

Principiul variabilității. Din perspectiva principiului, variabilității evaluarea formativă se realizează prin adaptarea continuă a instrumentelor, tehnicilor și strategiilor de evaluare în funcție de progresul fiecărui student în parte, dar și de schimbările din cadrul mediului educațional.

Principiul variabilității în contextul evaluării formative se concentrează pe adaptabilitate, relevanță, cu o atenție deosebită la schimbările dinamice ale mediului educațional și la nevoile individuale ale studenților.

Principiul individualizării pornește de la semnificația termenului de individualizare, care presupune „acțiunea de adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale studenților” (Pascaru, 2016, p. 16).

Principiul individualizării implică adaptarea continuă a procesului de evaluare pentru a corespunde nevoilor specifice ale fiecărui student, având în vedere diferitele puncte de plecare, ritmuri și stiluri de învățare.

În această ordine de idei, profesorul poate adapta sarcinile de evaluare la stilurile de învățare ale studenților. Conform tipologiei propusă de către cercetătorii Kolb A. Y. și Kolb D. A. (2005) se disting patru stiluri de învățare: stilul acomodator, stilul convergent, stilul divergent, stilul asimilator. Recunoașterea și înțelegerea acestor diferențe de către profesor necesită o proiectare a activităților de evaluare, sincronizată cu particularitățile individuale ale studenţilor. În exemplele următoare, prezentăm cum poate cadrul didactic să adapteze evaluarea formativă în funcție de stilurile de învățare ale studenților:

- stilul asimilator – se caracterizează printr-o preferință pentru conceptualizare abstractă și reflecție, orientându-se mai mult spre teorii și idei abstracte decât spre experiențe concrete. Astfel, în procesul de evaluare formativă se propun sarcinile care presupun observare, cercetare, descoperire, iar feedbackul se oferă în mod individual de către profesor sau coleg.
- stilul convergent – se caracterizează printr-o abordare orientată spre probleme și aplicarea ideilor, combinând conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Astfel, sarcinile de evaluare sunt bazate pe rezolvarea de probleme, simulări, studiu de caz, iar feedbackul se oferă în mod individual și susține studentul în valorificarea practică a ideilor.
- stilul acomodator – favorizează experimentarea activă și implicarea directă în activități, în loc de observație pasivă. Astfel, sarcinile de evaluare presupun implicarea studentului în activități practice de grup, iar feedbackul oferit în grup se axează pe probleme specifice și ghidează studentul în aplicarea teoriei în practică;
- stilul divergent – se caracterizează prin capacitatea de a observa o situație din multe perspective, colectând informații și utilizând imaginația pentru a rezolva probleme. Astfel, sarcinile de evaluare presupun adaptarea metodelor didactice care implică imaginația și creativitatea (de exemplu, brainstorming), iar feedbackul oferit în grup ajută studentul să valorifice gândirea divergentă.

Principiul utilității învățării pune accentul pe rezultate vizibile și relevante în procesul de învățare. Prin urmare, principalul obiectiv este de a susține și a îmbunătăți procesul de învățare, iar principiul utilității subliniază nevoia ca evaluarea să se axeze pe rezultate concrete, benefice studenților.

În evaluarea formativă, acest principiu presupune relevanță și autenticitate. Sarcinile de evaluare ar trebui să fie concepute astfel încât să reflecte situații reale și să ofere studenților oportunitatea de a demonstra cum și-ar aplica cunoștințele în practică. Acest proces îi ajută pe

studenți să realizeze conexiuni între ceea ce învață și cum pot aplica aceste cunoștințe în diverse contexte, dezvoltând astfel abilități de rezolvare a problemelor, gândire critică și capacitatea de a transfera cunoștințele în situații noi. Astfel, în contextul evaluării formative, profesorul facilitează și orientează activitățile de învățare astfel încât să se valorifice cunoștințele teoretice prin aplicarea lor în practică.

Principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială. Prin prisma progresivismului, principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială presupune realizarea procesului didactic prin implicarea studentului în activități de învățare prin și pentru experiență. În evaluarea formativă, accentul se pune pe feedbackul continuu și constructiv, care ajută studentul să înțeleagă cum anumite concepte sau abilități pot fi aplicate în lumea reală. De exemplu, în loc să răspundă doar la un set de întrebări teoretice, un student ar putea fi evaluat pe baza modului în care aplică acele cunoștințe într-un proiect sau într-o simulare. Evaluarea formativă, ghidată de principiul continuității, se concentrează pe aplicabilitatea cunoștințelor și abilităților în contexte reale. Acest lucru înseamnă că sarcinile și provocările propuse studenților sunt ancorate în situații din lumea reală, facilitând astfel transferul de cunoștințe și competențe.

Principiul interdependenței subliniază conexiunea dintre student și profesor în procesul de evaluare formativă și realizarea consensului dintre actanții educaționali. Consensul se exprimă prin colaborare, respect reciproc, comunicare deschisă și flexibilitate între profesor și student.

Din optica interdependenței, profesorul stabilește criteriile de evaluare, selectează metodele adecvate, interpretează rezultatele, oferă feedback și apreciază achizițiile studentului. Interdependența cu studentul se manifestă prin adaptarea instrucțiunilor și feedbackului la nevoile individuale ale acestuia, iar cu conținutul prin asigurarea coerenței și relevanței acestuia în funcție de finalități. Studentul se implică în stabilirea obiectivelor de învățare în conformitate cu conținutul și criteriile de evaluare prezentate. Astfel, profesorul și studentul creează un parteneriat pentru obținerea rezultatelor scontate.

Consensul presupune ca procesul de evaluare să fie bazat pe o înțelegere și acord reciproc între toate părțile implicate referitor la modalitățile de evaluare utilizate și la instrumentele de măsurare utilizate. Astfel, aprecierea performanței studentului încurajează reflecția și înțelegerea reciprocă a criteriilor de evaluare. În acest context, consensul urmărește ca studentul să fie conștient de așteptările legate de performanță, să înțeleagă clar criteriile de evaluare și să fie de acord cu modul în care evaluarea este realizată, asigurându-se astfel că procesul de evaluare este perceput ca fiind transparent, echitabil și util în îmbunătățirea continuă a învățării. Astfel, se realizează un consens între evaluarea convergentă (realizată și monitorizată de către profesor prin

furnizarea de feedback continuu) și evaluarea divergentă (realizată de către studenți prin utilizarea metodelor metacognitive și de autoreflecție în aprecierea rezultatelor învățării).

În raport cu abordările psihopedagogice: teoria umanistă a personalității, teoria behavioristă, teoria constructivistă, teoria învățării depline, teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi, teoria curriculară, am dedus următoarele principii:

- *Principiul învățării centrate pe student;*
- *Principiul pozitivității şi reușitei;*
- *Principiul obiectivității;*
- *Principiul eșafodajului;*
- *Principiul monitorizării progresului individual;*
- *Principiul coerenței;*
- *Principiul evaluării axată pe competențe.*

Principiul învățării centrate pe student. În condiţiile învăţământului centrat pe student, acesta este considerat partener al cadrului didactic şi participant activ în realizarea activităţilor instructive și evaluarea progresului obținut. Din perspectiva acestui principiu, autoevaluarea și evaluarea reciprocă se consideră a fi actuale în evaluarea formativă, reieșind din avantajele pe care le prezintă în dezvoltarea capacităților metacognitive, de reflecție și de autoreglare a învățării.

Conform modelului „Proiectarea învățării prin autoevaluare" propus de către Taras M. (2002), 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 reprezintă un acord între student și profesor, în care se stabilesc obiectivele de evaluare, strategiile de învățare și criteriile de evaluare. Studenții sunt implicați activ în elaborarea propriilor 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.

Principiul pozitivității şi reușitei. Principiul pozitivității și reușitei exprimă cerința ca sarcinile de evaluare să fie astfel elaborate şi gradate, încât să asigure reușita şi să evite eşecul. Astfel, este necesar ca feedbackul să se axeze pe aspectele care au fost realizate corect, oferind astfel studenților încredere și motivație pentru învățare. Feedbackul pozitiv poate fi folosit pentru a încuraja continuarea și repetarea comportamentelor dorite în contextul învățării. Feedbackul negativ este necesar a fi oferit în mod constructivist, prin formularea sugestiilor de îmbunătățire și

remedierea erorilor în învățare. Principiul pozitivității și reușitei se bazează pe ideea că evaluarea nu ar trebui să servească doar drept măsură a cunoștințelor sau competențelor, ci și ca o modalitate de încurajare și motivare a studenților să-și atingă potențialul maxim. În evaluarea formativă, accentul este pus pe progresul realizat, pe punctele tari și pe oportunitățile de dezvoltare.

Principiul obiectivității. Evaluarea este obiectivă nu în sensul că este exterioară şi independentă în raport cu profesorul, ci în sensul că influenţele acestuia nu distorsionează datele obiective pe baza cărora se face evaluarea (Tiron & Stanciu, 2019). Principiul obiectivității impune evaluarea achizițiilor studenților în conformitate cu criteriile prestabilite, fără a fi influențat de prejudecăți, sentimente sau interese personale. Obiectivitatea promovează echitatea, asigurându-se că toți studenții sunt evaluați la aceleași standarde, indiferent de originea lor socio-culturală, gen, capacități sau orice alte caracteristici. Principiul obiectivității implică comunicarea clară a criteriilor de evaluare către studenți. O evaluare bazată pe obiectivitate oferă feedback relevant și centrat pe aspectele care necesită îmbunătățire. În absența obiectivității, feedbackul este subiectiv și mai puțin util pentru dezvoltarea studentului.

Principiul eșafodajului. Principiul eșafodajului exprimă cerința ghidării studentului spre construirea cunoașterii în zona proximei dezvoltări și atingerea nivelului potențial al cunoștințelor și capacităților.

Principiul eșafodajului derivă teoria socioculturală a lui Vîgotski L. S. și face referire la suportul temporar acordat studenților (explicații suplimentare, modele, exemple) pentru a-i ajuta să atingă un anumit nivel de competență, nivel care altfel ar fi inaccesibil pentru ei în absența acestui suport. Astfel, eșafodajul în evaluarea formativă vizează identificarea zonelor de dezvoltare proximă ale studentului și oferirea suportului pentru a ajuta studentul să avanseze. Evaluarea formativă se concentrează pe identificarea modului în care studentul poate progresa. Eșafodajul nu este constant. Pe măsură ce studenții progresează și își dezvoltă înțelegerea, sprijinul este retras treptat, permițându-le să lucreze cu mai multă autonomie.

Principiul monitorizării progresului individual al studentului se referă la controlul și analiza constantă a evoluției fiecărui student în parte pentru a înțelege unde se află în procesul de învățare și ce suport suplimentar este necesar pentru a-l ajuta să își atingă potențialul maxim. În conformitate cu acest principiu recunoaștem faptul că fiecare student este unic și că învățarea nu este un proces liniar sau uniform. Principiul monitorizării progresului individual este în legătură cu principiul eșafodajului, deoarece prin oferirea suportului în funcție de nevoile cognitive ale studentului se monitorizează progresul individual al acestuia. Progresul nu este liniar și poate varia în funcție de diferiți factori, inclusiv dificultatea conținutului, metodele de evaluare, starea emoțională a studentului, ritmul de învățare etc. În evaluarea formativă, progresul se măsoară în

funcție de punctul de pornire al fiecărui student și se concentrează pe ceea ce au învățat studenții, cum aplică cunoștințele și unde se află în direcția către atingerea finalităților.

Principiul coerenței. Principiul coerenței presupune asigurarea conexiunii dintre componentele procesului de evaluare formativă: achizițiile studenților în proiecție, sarcinile de evaluare, criteriile de interpretare a rezultatelor obținute și modalitățile de desfășurare a evaluării. Sarcinile de evaluare aliniate cu obiectivele de învățare sunt necesare pentru demonstrarea cunoștințelor și abilităților studenților. De asemenea, criteriile de evaluare trebuie să fie clar definite și să ofere un cadru obiectiv pentru interpretarea rezultatelor obținute de către studenți. Astfel, profesorii vor folosi diverse instrumente și metode de evaluare care să prezinte o imagine cuprinzătoare a progresului studenților. Coerența se referă și la modul în care feedbackul oferit studenților îi ajută să înțeleagă la ce nivel se află în raport cu obiectivele de evaluare.

Principiul evaluării axată pe competențe. Principiul evaluării axată pe competențe presupune măsurarea cunoștințelelor, aptitudinilor și atitudinilor în situații autentice de evaluare, acestea fiind apreciate în baza criteriilor de evaluare stabilite. Obiectul evaluării, în contextul autenticității și integralității, este competența – finalitatea procesului educaţional, palpabilă prin evaluarea produselor prin care se ajunge la rezultatele studenților. În acest sens, produsul, ca formă în care informaţia este stocată şi procesată, este enunţat în modelul structurii intelectului propus de Guilford J. P. Conform autorului, pot fi evaluate diferite tipuri de produse: unități/fapte izolate de informații, clase (categorii de informații similare sau legate), relații (modul în care unitățile sau clasele se conectează sau se referă unele la altele), sisteme (structuri complexe, organizate de informații care au o relație internă și funcționează împreună), transformări (modificări sau adaptări ale informațiilor sau ideilor existente), implicații (produse care presupun previziuni sau prognoze bazate pe informații sau idei) (Guilford, 1977). În această ordine de idei, principiul evaluării axată pe competențe presupune evaluarea cunoștințelor teoretice („unități” în termenii lui Guilford) pe care un student le posedă și a capacității acestuia de a le organiza („clase”), de a stabili legături între ele („relații”) și de a le utiliza în moduri complexe și integrate („sisteme”). În contextul evaluării formative se pune accent pe activități de învățare și evaluare în care studenții transformă informațiile pe care le au („transformări” în termenii lui Guilford) și fac predicții sau prognoze bazate pe acestea („implicații”).

În baza abordărilor cibernetice, prin prisma teoriei controlului prin feedback, am dedus *principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă*.

Principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă exprimă cerința reglării învățării prin interconexiunea dintre feedbackul primit după o activitate de învățare și adaptarea imediată la informația primită în timpul procesului de învățare.

Reglarea interactivă presupune adaptarea și ajustarea în timp real sau pe măsură ce activitatea de învățare se desfășoară. Reglarea retroactivă oferă studenților o privire retrospectivă asupra performanței lor, ajutându-i să înțeleagă unde au greșit și ce au făcut corect după finalizarea unei sarcini de evaluare. Ambele forme de reglare aduc beneficii procesului de învățare. Reglarea retroactivă oferă o privire detaliată și analitică asupra performanței, în timp ce reglarea interactivă permite adaptări imediate, facilitând înțelegerea în profunzime.

În continuare prezentăm reperele teoretice și reperele metodologice de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare (Tabelul 2.5).

Tabelul 2.5. Joncțiunea: repere teoretice - repere metodologice de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare

Repere teoretice		**Repere metodologice**			
Teorii filozofice	**Principii**	*Măsurare*	*Apreciere*	*Decizie*	*Feedback formativ*
Existențialismul	**Principiul individualizării** - exprimă cerința ca procesul de evaluare să se focuseze pe modalități de percepere a informațiilor, stiluri de învățare, deprinderi de aplicare a metodelor și instrumentelor de evaluare	Implicarea cadrului didactic în situații didactice de proiectare și aplicare a modalităților de măsurare a învățării	Simularea studiilor de caz în cadrul cărora cadrul didactic este solicitat să aprecieze rezultatele studenților prin oferirea feedbackului individualizat, pozitiv, evidențiind aspectele forte ale personalității studenților	Utilizarea datelor și feedbackului individualizat pentru a asigura că intervențiile sunt potrivite și eficiente pentru fiecare formabil în parte	Crearea situațiilor de instruire prin care cadrul didactic este solicitat să ofere feedback specific, conform contextului de învățare și orientat spre proces, cu accent pe rezultate și pe modul în care studentul a realizat sarcina
Progresivismul	**Principiul variabilității** - exprimă cerința de adaptare continuă a instrumentelor, tehnicilor și strategiilor de evaluare în funcție de progresul fiecărui student în parte, dar și de schimbările produse în mediul educațional	Utilizarea unei varietăți de instrumente de măsurare (grile de evaluare, fișe de evaluare, scoruri/scoruri procentuale)	Aprecierea în baza feedbackului individualizat care ține cont de progresul individual al studentului, care să recunoască și să valorizeze variațiile individuale ale fiecărui student	Adaptarea instrumentelor, tehnicilor de evaluare în funcție de schimbările survenite în procesul de formare și de progresul individual al formabilului	Combinarea tipurilor de feedback în dependență de context (feedback pozitiv obiectiv, feedback negativ obiectiv, feedback pozitiv subiectiv)
Pragmatismul	**Principiul utilității învățării** - exprimă necesitatea proiectării conținutului și a sarcinilor de evaluare direcționate spre	Elaborarea sarcinilor de evaluare autentice și relevante, sarcini didactice axate pe	Crearea contextului didactic de implicare a studenților în activități de evaluare reciprocă	Orientarea și utilizarea rezultatelor evaluării în context profesional și personal	Oferirea feed-up-ului asupra relevanței și aplicabilității

	dezvoltarea competențelor care sunt relevante și aplicabile nu doar în cadrul academic, ci și în contextul profesional	rezolvare de probleme, observare, experimente; utilizarea metodelor activ-participative: proiecte, simulări, studii de caz, joc de rol etc.	și autoevaluare, cu argumentarea relevanței și utilității rezultatelor obținute în învățare în contextul lor profesional și personal		conținutului și a sarcinilor de învățare prin contextualizare, oferirea exemplelor practice, discuții despre cum cunoștințele noi se integrează în cunoștințele vechi
	Principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială - susține realizarea procesului de evaluare formativă într-un continuum între experiența personală și interacțiunea cu contextul social. Din perspectiva acestui principiu, evaluarea formativă subliniază importanța interacțiunii sociale în învățare și dezvoltare	Elaborarea instrumentelor de măsurare care captează nu doar nivelul de cunoștințe al studentului, ci și modul în care el aplică aceste cunoștințe în contexte sociale diferite	Crearea situațiilor didactice ce presupun implicarea studenților în activități de reflecție referitor autoevaluare și evaluare reciprocă, prin oferirea de feedback reciproc	Implicarea în activități de luare a deciziilor privind responsabilizarea influenței sociale a învățării	Furnizarea feedbackului despre nivelul de cunoștințe și abilități ale studentului și capacitatea acestuia de a le integra și utiliza în contexte sociale variate
Funcționalismul	**Principiul interdependenței** - exprimă colaborarea dintre profesor și student, ambii participând activ în procesul de evaluare prin stabilirea strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare, criteriilor de evaluare, furnizarea feedbackului și realizarea reflecției în baza rezultatelor obținute	Elaborarea instrumentelor de măsurare și implicarea studenților în procesul de elaborare a instrumentelor de măsurare	Utilizarea metodelor metacognitive referitor la autoreflecție și la valoarea și relevanța rezultatelor evaluării	Implicarea în activități de colaborare activă între profesor și student, facilitând comunicarea deschisă și furnizarea feedbackului interactiv	Crearea situațiilor de comunicare și încurajarea feedbackului interactiv, permițând clarificări, întrebări și discuții despre conținut, despre aspecte ale învățării

					care necesită îmbunătățiri
Repere teoretice		**Repere metodologice**			
Teorii psihopedagogice	**Principii**	*Măsurare*	*Apreciere*	*Decizie*	*Feedback formativ*
Teoria umanistă a personalității	**Principiul învățării centrate pe student** - exprimă cerința ca evaluarea formativă să fie astfel proiectată și organizată încât să asigure participarea activă a studentului în procesul de învățare, să se axeze pe scopul didactic și personalizat al studentului în procesul de formare profesională inițială	Elaborarea instrumentelor de măsurare (fișe de autoevaluare, fișe de feedback reciproc) care oferă posibilitatea implicării studentului în procesul de evaluare formativă	Crearea contextelor de instruire care solicită cadrului didactic oferirea feedbackului pozitiv, centrat pe personalitatea studentului și ghidarea studenților în analiza punctelor forte și valorificarea lor pentru depășirea obstacolelor în învățare	Crearea situațiilor didactice de implicare activă a formabilului în procesul de învățare, de stabilire a obiectivelor și monitorizare a propriilor progrese	Implicarea cadrelor didactice în situații didactice ce presupun oferirea feed-up-lui, prin motivarea studenților în atingerea obiectivelor de învățare și furnizarea feedbackului despre autoreglementare (capacitatea de autoevaluare, stabilirea obiectivelor și monitorizarea propriilor progrese)
Teoria behavioristă	**Principiul pozitivității și reușitei** - exprimă cerința ca evaluarea să se axeze pe aspectele pozitive ale învățării studenților, să asigure reușita şi să evite eşecul. În evaluarea formativă, accentul este pus pe progresul realizat, pe punctele	Utilizarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților care să reflecte nivelul performanței acestora	Implicarea cadrelor didactice în situații didactice care presupune recunoașterea efortului și angajamentului studentului, prin oferirea feedbackului obiectiv pozitiv	Implicarea în contexte didactice ce presupun luarea deciziilor orientate către asigurarea succesului și evitarea eșecului, punând accentul pe aspectele pozitive ale învățării	Furnizarea feedbackului constructiv, orientat pe performanța studentului și direcționat spre determinarea celor mai eficiente metode și tehnici de

	tari și pe oportunitățile de dezvoltare				învățare și realizare a obiectivelor.
	Principiul obiectivității - exprimă cerința ca evaluarea achizițiilor studenților să se realizeze în conformitate cu criteriile prestabilite, fără a fi influențat de prejudecăți, sentimente sau interese personale	Asigurarea transparenței instrumentelor de măsurare, furnizarea unor criterii clare și explicite înainte de evaluare	Aprecierea rezultatelor prin oferirea feedbackului obiectiv	Implicarea în activități ce presupun luarea deciziilor în conformitate cu criteriile prestabilite și rezultatele obținute de către fiecare student	Oferirea feedbackului clar și direct, legat de criteriile de evaluare, evitând ambiguitatea. Furnizarea feed-up-ului prin explicarea clară a obiectivelor și sarcinilor de evaluare
Teoria constructivistă	**Principiul eșafodajului** - presupune crearea unui context eficient de învățare și adaptarea constantă și conștientă a suportului oferit studenților, astfel încât să le permită să-și atingă potențialul maxim în învățare. Evaluarea formativă, prin natura sa, vizează monitorizarea progresului studentului și identificarea punctelor în care are nevoie de suport suplimentar	Elaborarea sarcinilor de învățare în context taxonomic și a criteriilor de evaluare a acestora și implicarea studenților în rezolvarea acestor sarcini prin adaptarea metodelor interactive	Aprecierea prin reflectarea nu doar a nivelului actual de competență, ci și a progresului studentului realizat într-o perioadă mai îndelungată de timp	Crearea situațiilor didactice care permit adaptarea continuă a suportului oferit studenților	Oferirea feedbackului clar, imediat pentru a identifica nivelul performanței studentului și oferirea feed-forward-ului necesar pentru creșterea performanței studentului
Teoria învățării depline	**Principiul monitorizării progresului individual** al studentului - se referă la controlul constant, continuu a progresului fiecărui student în	Colectarea în mod sistematic de date privind performanța și progresul studentului, utilizând o varietate de instrumente de evaluare	Încurajarea studenților să reflecteze asupra propriului lor progres, să se autoevalueze și să își stabilească obiective de învățare	Crearea situațiilor de formulare a deciziilor în baza datelor privind performanța și progresul fiecărui student	Furnizarea de feedback specific și optim care ajută studentul să înțeleagă decalajul dintre rezultatele și

	parte în vederea evaluării competențelor prestabilite		pentru viitor. Oferirea feedbackului despre necesitatea realizării activităților complementare și de corecție în procesul de învățare deplină		obiectivele de evaluare. Oferirea feed-forward-ului în scopul direcționării studenților spre obiectivele ulterioare de evaluare
Teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi	**Principiul coerenței** - se referă la asigurarea conexiunii dintre componentele evaluării formative pentru a garanta că aceasta este autentică și eficace	Elaborarea instrumentelor de evaluare care reflectă fidel achizițiile pe care intenționează să le măsoare, formularea sarcinilor de evaluare care permit studenților să demonstreze achizițiile în mod autentic și identificarea regulilor de evidențiere a datelor privind performanța studenților în raport cu achizițiile în proiecție	Crearea situațiilor didactice în care se solicită cadrelor didactice să aprecieze rezultatele învățării studenților prin oferirea feedbackului bazat pe dovezile colectate despre achizițiile acestora	Crearea situațiilor de învățare care presupun formularea deciziilor de asigurare a coerenței în evaluarea formativă	Implicarea cadrelor didactice în activități ce presupun oferirea feed-up-ului despre rezultatele așteptate, modalitățile de realizare a sarcinilor de evaluare, criteriile de evaluare
Teoria curriculară	**Principiul evaluării axată pe competențe** - presupune desfășurarea activităților evaluative în context autentic, solicitând aplicarea unui spectru larg de procese cognitive, în rezolvarea sarcinilor care presupun cunoștințe, abilități, atitudini.	Asigurarea relevanței instrumentarului de evaluare a nivelului de dezvoltare a competențelor prin implicarea studenților în rezolvarea sarcinilor și a situațiilor autentice prezentate prin metode	Implicarea studenților în situații de autoevaluare, evaluare reciprocă, coevaluare care încurajează reflecția, și autocunoașterea, esențiale pentru dezvoltarea	Implicarea în activități de selectare și elaborare a instrumentelor de evaluare care să permită studenților să demonstreze cunoștințele, abilitățile și atitudinile relevante	Furnizarea feedbackului complex (despre sarcina de evaluare, despre procesul sarcinii și despre autoreglementare) în vederea dezvoltării continue

		interactive: proiecte, studii de caz, simulări, joc de rol etc.	competențelor într-un context autentic	pentru competențele vizate	și ghidării studenților către niveluri superioare de performanță
Repere teoretice		**Repere metodologice**			
Teorii cibernetice	**Principii**	*Măsurare*	*Apreciere*	*Decizie*	*Feedback formativ*
Teoria cibernetică a controlului prin feedback	**Principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă -** presupune combinarea armonioasă dintre reglarea retroactivă care se bazează pe analiza performanțelor anterioare și identificarea aspectelor de îmbunătățire și reglarea interactivă care constă în ajustări continue, bazate pe interacțiunile și experiențele curente	Proiectarea momentelor de măsurare în mod strategic al procesului de învățare pentru a oferi feedback relevant atât în faza interactivă cât și în cea retroactivă și adaptarea metodelor de măsurare în funcție de feedbackul studenților	Crearea situațiilor de instruire care presupun exprimarea propriilor reflecții referitoare la feedbackul primit privind rezultatele obținute și aspectele necesare de ameliorat	Crearea situațiilor didactice care presupun formularea deciziilor conform feedbackului bazat pe analiza performanțelor anterioare cu ajustările continue generate de interacțiunile și experiențele curente ale studenților	Formarea la cadrele didactice a abilităților de oferire a feedbackului oportun performanțelor studenților și furnizarea modalităților de remediere a dificultăților de învățare prin intermediul feed-forward-ului

Prin urmare, dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare se realizează în baza reperelor teoretice (teorii filozofice, psihopedagogice, cibernetice și principii deduse din aceste teorii) și a reperelor metodologice corespunzătoare componentelor: măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ.

2.3. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare determină direcțiile de bază în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. În această cercetare, modelul psihopedagogic reprezintă un cadru sinergetic constituit din repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Din perspectiva holistică, componentele Modelului psihopedagogic sunt considerate sisteme ce au o anumită structură, elementele căreia se află în relaţii determinate unele faţă de altele şi formează împreună o unitate în vederea atingerii finalității: competența de evaluare formativă a cadrelor didactice universitare.

Componenta teoretică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare include ansamblul reperelor teoretice, constituit din teorii filozofice (existențialismul, progresivismul, pragmatismul, funcționalismul), psihopedagogice (teoria umanistă a personalității, teoria constructivistă, teoria behavioristă, teoria curriculară, teoria învățării depline, teoria proiectării evaluării centrată pe dovezi), cibernetice (teoria controlului prin feedback) și a principiilor deduse din acestea care fundamentează dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Componenta metodologică a modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare are o structură bine definită și este constituită dintr-un sistem al componentelor didactice: *obiective*, *conținuturi*, *tehnologia de formare* și *evaluarea*. Această componentă reprezintă baza operațională a modelului, trasând demersul activităților de formare a cadrelor didactice în vederea dezvoltării competenței de evaluare formativă în învățământul universitar.

Obiectivele reprezintă proiecții ale comportamentelor ce includ cunoștințe, aptitudini, abilități, componente ale CEF formate prin instruire.

Astfel, obiectivele pentru componenta *măsurare* presupun cunoașterea particularităților măsurării și elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților prin implicarea acestora în procesul de evaluare a propriilor achiziții.

Obiectivele pentru componenta *apreciere* implică acțiuni orientate spre recunoașterea și valorizarea potențialului studenților prin evidențierea progreselor și oferirea unui feedback ce încurajează studenții la autoevaluare și reflecție asupra propriului proces de învățare.

Obiectivele pentru componenta *decizie* includ acțiuni, intervenții personalizate de ameliorare și remediere, direcționate spre îmbunătățirea continuă a procesului de învățare.

Obiectivele referitoare la *feedbackul formativ* presupun judecăți de valoare privind ghidarea procesului de învățare/demersului de formare a studenților prin colaborare și comunicare constructivă în contextul binomului profesor-student.

Conținuturile privind dezvoltarea CEF sunt stabilite în funcție de obiectivele prestabilite și sunt specifice pentru fiecare componentă a competenței de evaluare formativă.

În acest sens, conținuturile referitoare la componenta *măsurare* integrează subiecte privind specificul și operațiile măsurării, instrumente și modalități de măsurare a achizițiilor studenților.

Componenta *apreciere* include conținuturi referitor la repere teoretice privind inteligența apreciativă, modalități de implicare a studenților în aprecierea achizițiilor prin: evaluarea reciprocă, atutoevaluare, coevaluare.

Componenta *decizie* include conținuturi referitoare la rezultatele învățării și la strategii de ameliorare a acestora.

Componenta *feedback formativ* include conținuturi care se referă la semnificația și funcționalitatea feedbackului în procesul de evaluare formativă, tipurile de feedback furnizat în acest context și componente structurale ale feedbackului.

Tehnologia de formare include setul de strategii, forme, metode, mijloace, tehnici și procedee prin intermediul cărora se asigură implicarea cadrelor didactice în procesul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă. Din categoria strategiilor de instruire predomină strategiile euristice, care mobilizează procesul de formare prin explorare și descoperire, strategii de problematizare, inductive și creative. Astfel de strategii presupun învățare activă, centrată pe formabil, și promovează dezvoltarea unei înțelegeri profunde cu referire la evalurea formativă, prin manifestarea gândirii critice, divergente și creative. Formele de activitate îmbină activitățile de grup și individuale în vederea eficientizării procesului de instruire. Prin activitățile de grup se promovează colaborarea, schimbul de idei și găsirea de soluții pentru situațiile problematice. Pe de altă parte, activitățile individuale permit focalizarea pe nevoile și ritmul propriu de învățare al fiecărui cursant, promovând feedbackul reciproc, autoevaluarea și reflecția personală. Îmbinarea armonioasă a acestor două forme de activitate vizează oferirea unei experiențe de instruire echilibrate, adaptate diversității stilurilor de învățare și nevoilor individuale ale participanților. Activitățile propuse pentru realizarea obiectivelor se axează pe metode demonstrative, explicative

și activ-participative, care stimulează implicarea activă a cursanților, promovează înțelegerea profundă a conținutului și facilitează transferul de cunoștințe în contexte practice. Metodele explicative și demonstrative oferă oportunități pentru înțelegerea și concretizarea conceptelor referitoare la evaluarea formativă, a metodelor și instrumentelor de evaluare utilizate în procesul didactic. Metodele activ-participative stimulează gândirea critică, problematizarea și capacitatea de analiză a informației, plasează cursantul în centrul procesului de învățare, promovând discuția, colaborarea și aplicarea directă a cunoștințelor privind operațiile măsurării și instrumentele de măsurare, modalitățile de apreciere a studenților, acțiunile în etapa decizională și tipurile de feedback. Simulările și studiile de caz sunt propuse pentru exersarea procesului de luare a deciziilor bazate pe diverse seturi de date și contexte educaționale. Încurajarea cadrelor didactice să reflecteze asupra propriilor practici și decizii anterioare, într-un cadru structurat, este oportună pentru a înțelege influența acestora asupra învățării studenților și pentru a identifica posibile îmbunătățiri.

Evaluarea determină gradul de eficiență și calitatea procesului de învățare, precum și valoarea achizițiilor dobândite.

Prin *evaluarea inițială* se identifică nivelul de cunoștințe și capacități ale formabililor la începutul formării, facilitând adaptarea programei la nevoile acestora. În cadrul evaluării inițiale este propusă chestionarea pentru determinarea nivelului competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Evaluarea formativă se realizează pentru monitorizarea continuă a progresului formabililor pe parcursul programei de instruire, oferind feedback prompt și optim, în funcție de care se ajustează și îmbunătățesc strategiile de învățare. În acest sens, sunt propuse sarcini de învățare care presupun implicarea formabililor în rezolvarea studiilor de caz, discuții în grup, jurnale de reflecție, prezentări și jocuri de rol, toate având rolul de a identifica atât progresul, cât și eventualele dificultăți, facilitând astfel adaptarea procesului de formare și maximizarea beneficiilor instructiv-educative pentru toți participanții. Activitățile de autoevaluare și evaluare reciprocă sunt realizate pentru promovarea responsabilității, reflecției și colaborării în grupul de formabili. Prin autoevaluare, cursanții au oportunitatea să analizeze propriile achiziții, puncte tari și slabe, dezvoltând astfel conștiința propriei învățări și capacitățile metacognitive. Evaluarea reciprocă, pe de altă parte, încurajează feedbackul constructiv între colegi, consolidând comunicarea, oferind în același timp perspective diverse de apreciere a performanței și progresului. În vederea consolidării cunoștințelor, este propusă completarea Agendei formabilului, care presupune un set de activități referitoare la componentele EF propuse formabililor spre a fi realizate în procesul didactic împreună cu studenții. Agenda este un instrument esențial de

monitorizare și ghidare a formabililor în implementarea și desfășurarea evaluării formative, prin aplicarea cunoștințelor în situații reale, schimbul de experiențe și feedbackul reciproc între formabili.

Prin *evaluarea finală* se determină nivelul la care formabilii și-au atins obiectivele stabilite la începutul programei, oferind o imagine sintetizatoare a competențelor dobândite și a cunoștințelor asimilate. În acest sens, se utilizează chestionarul aplicat și la etapa inițială a programei formative.

În figura 2.5 este prezentat *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*.

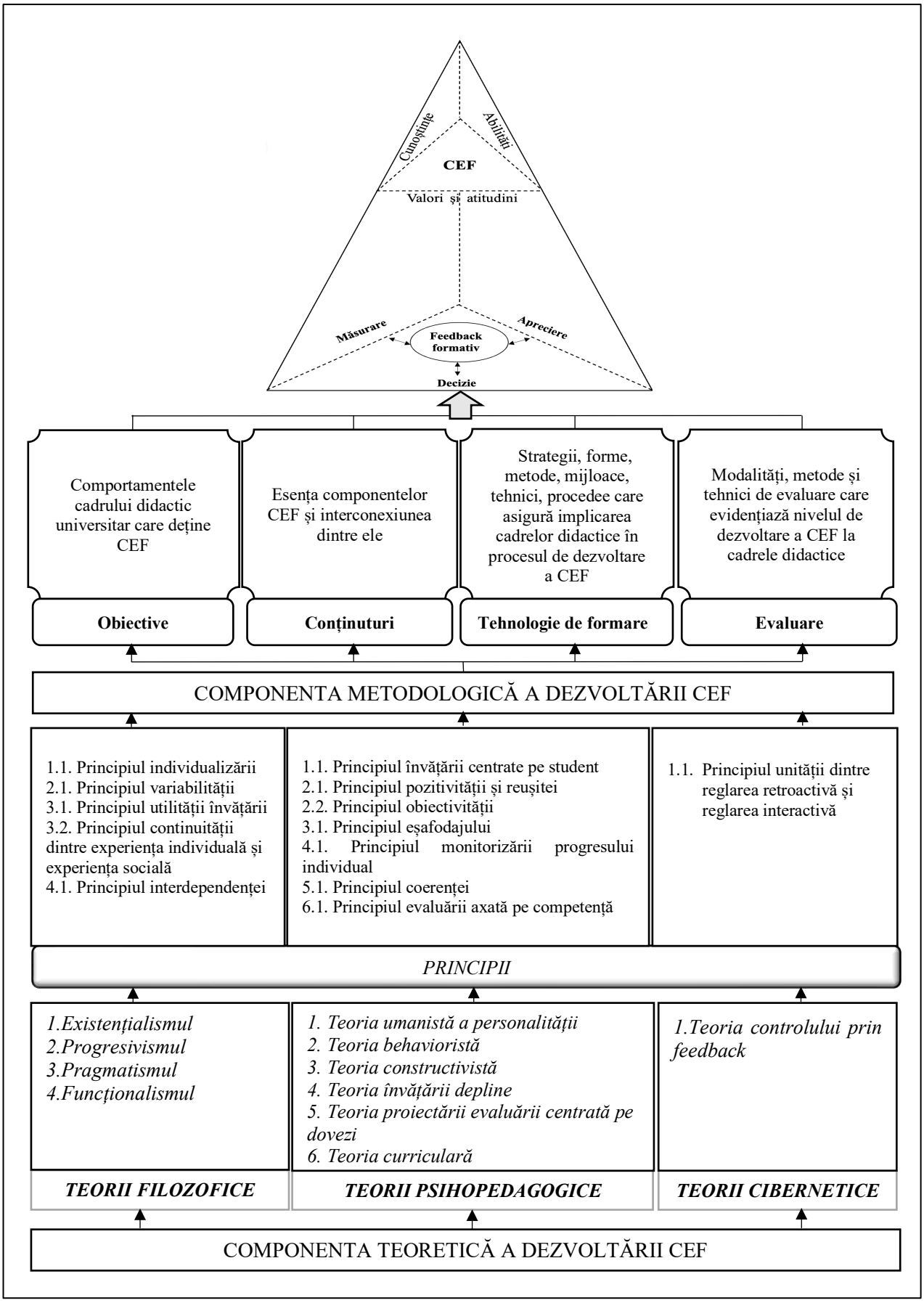


Figura 2.5. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Astfel, modelul psihopedagogic elaborat reprezintă un reper fundamental în proiectarea demersului de formare a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Analiza și sinteza fundamentelor teoretice și orientarea cercetării spre determinarea reperelor teoretice și reperelor metodologice în dezvoltarea CEF, au contribuit la elaborarea *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*, reliefând următoarele concluzii:

- Dintr-o perspectivă holistică, designul evaluării formative în învățământul universitar reflectă un cadru structurat de etape interdependente, care implică ambii actori educaționali în realizarea procesului eficient de evaluare, susținut de feedback formativ continuu. Or, eficiența evaluării formative, conform cadrului propus, este asigurată prin dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.
- Conform reperelor conceptuale determinate, configurația competenței de evaluare formativă include componente interconectate, constituite din ansamblul de cunoștințe, abilități, valori și atitudini corespunzătoare etapelor procesului de evaluare: măsurare, apreciere, decizie. În mod sincron, această structură a competenței este articulată prin feedbackul formativ, care conferă o perspectivă dinamică și orientată spre îmbunătățire continuă a procesului de evaluare.
- Prin urmare, noi definim *competența de evaluare formativă* drept un *sistem integrativ constituit din cunoştinţe referitor la caracteristici, instrumente, modalităţi de evaluare, abilităţi privind elaborarea şi aplicarea instrumentelor de evaluare, a modalităţilor de implicare a studenţilor în procesul de evaluare, orientat spre remedierea şi ameliorarea achiziţiilor, valori şi atitudini exprimate prin interes, motivaţie, deschidere privind eficientizarea calităţii învăţării reflectate în procesul de măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ.*
- În baza analizei teoriilor filozofice, psihopedagogice și cibernetice am dedus un sistem de principii care servesc drept cadru de referință pentru cadrele didactice, oferind direcții clare și exigențe pentru a asigura o evaluare formativă eficientă.
- În condițiile evidențiate anterior, reperele metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare axate pe fundamentele epistemologice: abordări filozofice, psihopedagogice, cibernetice, evidențiază specificul demersului de

formare axat pe principalele componente: măsurare, apreciere și decizie prin prisma feedbackului formativ în contextul evaluării formative.

- Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, elaborat în cadrul cercetării noastre, evidențiază direcția de bază în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare:
  - componenta teoretică a *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare* este constituită dintr-un sistem de repere teoretice, obiectivate în ansamblul de teorii filozofice, psihopedagogice, cibernetice și principiile deduse din acestea: *variabilității; individualizării; utilității învățării; continuității dintre experiența individuală și experiența socială; interdependenței; învățării centrate pe student; pozitivității și reușitei; obiectivității; eșafodajului; monitorizării progresului individual; coerenței; evaluării axată pe competențe; unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă.* Acest sistem de teorii și principii ale componentei teoretice orientează realizarea eficientă a evaluării formative și, în același sens, condiționează dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.
  - componenta metodologică a *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare* oferă un cadru structurat prin interconexiunea componentelor demersului de formare: obiective, conținuturi, tehnologia de formare și evaluarea, care asigură eficiența procesului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar.

Din perspectivă integrativă, *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare*, prin componentele sale de bază, asigură funcționalitate și calitate în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar.

3. CADRUL EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

3.1. Designul experimentului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Fundamentarea cadrului teoretic și metodologic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă a conturat cercetarea experimentală, asigurându-i funcționalitate prin resursele necesare. Astfel, cercetarea experimentală a presupus proiectarea și aplicarea experimentului psihopedagogic.

Scopul experimentului psihopedagogic constă în validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

În acest context, demersul experimental al dezvoltării competenței de evaluare formativă în învățământul universitar a presupus realizarea celor trei etape principale:

1. *Etapa de constatare* - evaluarea nivelului inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare;
2. *Etapa de formare* - realizarea programei de formare cu implicarea eșantionului de cercetare;
3. *Etapa de control* - evaluarea competenței de evaluare formativă după realizarea programei de formare și compararea rezultatelor obținute de către subiecții eșantionului la etapa de constatare și la etapa de control.

În tabelul 3.1 este prezentat designul experimentului psihopedagogic, fiind evidențiate activitățile realizate în cadrul etapelor experimentului.

Tabelul 3.1. Designul experimentului psihopedagogic de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare

Etapele experimentului psihopedagogic	Activitățile planificate și realizate în cadrul experimentului
Etapa de constatare	• Elaborarea și validarea chestionarului de evaluare a CEF la cadrele didactice universitare (februarie - mai 2022); • Aplicarea chestionarului în vederea evaluării nivelului inițial al CEF la cadrele didactice universitare: - în cadrul eșantionului general (iunie -septembrie 2022); - în cadrul grupului experimental (ianuarie 2023).
Etapa de formare	• Revizuirea programei formative și pregătirea materialelor didactice necesare (decembrie 2022 - ianuarie 2023);

	• Realizarea programei formative (ianuarie-iunie 2023);
Etapa de control	• Aplicarea chestionarului pentru CDU în vederea evaluării competenței de evaluare formativă după realizarea programei de formare și compararea rezultatelor obținute de către participanți la cele două etape ale experimentului (mai - iunie 2023).

Ipoteza experimentului psihopedagogic exprimă presupunerea că *există o diferență semnificativă a rezultatelor obținute de eșantionul cercetării la etapele de constatare și de control în condițiile implicării cadrelor didactice în cadrul programei de formare. Dacă eșantionul cercetării participă la programa de formare în vederea dezvoltării competenței de evaluare formativă, atunci la etapa de control se va observa o îmbunătățire semnificativă în nivelul competenței de evaluare formativă comparativ cu etapa de constatare.*

Modelul designului experimental utilizat în vederea validării ipotezei de cercetare este modelul unifactorial cu un singur grup, cu măsurare înainte și după programa de formare (Aniței, 2006). Acest design experimental constă în expunerea participanţilor la toate condiţiile experimentale, pe rând, astfel încât unul şi acelaşi grup este atât grup experimental, cât şi grup de control, rezultatele obţinute fiind comparate ulterior.

În această ordine de idei, experimentul psihopedagogic se bazează pe strategia de tip intra-subiect, în care grupul de subiecți este implicat în programa de formare o singură dată, variabila dependentă este evaluată înainte şi după aplicarea programei de formare, ulterior realizându-se o comparaţie a rezultatelor înregistrate de grupul experimental între cele două momente, la etapa de constatare și etapa de control. Avantajul acestei proiectări experimentale constă în faptul că fiecare subiect este propriul său control, ceea ce elimină efectele diferențelor individuale. Conform designului experimental, programa de formare a competenței de evaluare formativă este aplicată o singură dată, la același grup de subiecți din eșantionul de cercetare.

Descrierea eșantionului. Eșantionul general al cercetării a fost reprezentat de 75 cadre didactice de la Universitatea de Stat din Moldova, dintre care 10 cadre didactice de la Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării, 5 cadre didactice – Facultatea de Biologie și Pedologie, 15 cadre didactice – Facultatea de Științe Economice, 9 cadre didactice – Facultatea de Relații internaționale, Științe politice și administrative, 12 cadre didactice – Facultatea de Drept, 6 cadre didactice – Facultatea de Istorie și Filosofie, 8 cadre didactice – Facultatea de Litere, 5 cadre didactice – Facultatea de Fizică și Inginerie, 5 cadre didactice – Facultatea de Matematică și Informatică.

În cadrul programei formative a participat un grup experimental din cadrul eșantionului general, constituit din 42 de cadre didactice universitare, astfel fiind aplicat instrumentul de cercetare la începutul programei și la finalul acesteia pentru a analiza și a constata diferențele participanților referitor la nivelul competenței de evaluare formativă.

Din perspectiva experienței pe care o posedă cadrele didactice în domeniul educațional:

- 73% sunt cadre didactice cu experiență vastă în domeniu, mai mare de 10 ani;
- 16% dintre cadre didactice au vechime medie în muncă, de la 5 la 10 ani şi
- 11% reprezintă cadre didactice cu o experienţă de muncă între 0 și 5 ani.

În cadrul experimentului psihopedagogic a fost aplicat instrumentul de bază *Chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare* (Anexa 2) care a fost elaborat și validat cu ajutorul programului de statistică SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), fiind aplicat indicele Cronbach Alpha pentru a calcula consistența internă a chestionarului. Chestionarul este constituit din 17 itemi și evaluează competența de evaluare formativă.

Procesul de validare a chestionarului a presupus respectarea unui algoritm, propus de Laveault D. și Gregoire J. (1997):

1. determinarea funcțiilor prevăzute de instrumentul de evaluare;
2. operaționalizarea conceptului;
3. elaborarea itemilor;
4. evaluarea itemilor;
5. validarea instrumentului.

Determinarea funcțiilor instrumentului de evaluare. La această etapă am stabilit funcțiile și scopul chestionarului, răspunzând la întrebarea „Care este funcționalitatea chestionarului?”. În contextul cercetării noastre, scopul și funcția de bază a chestionarului vizează determinarea nivelului competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Operaționalizarea conceptului. Etapa de operaționalizare a conceptului presupune definirea cu precizie a caracteristicilor și variabilelor, componentelor pe care instrumentul vrea să le măsoare (Jelescu & Ciobanu, 2016). În cadrul prezentei cercetări am elucidat următoarele concepte: măsurare, apreciere, decizie și feedback formativ.

Elaborarea itemilor. Conform cercetătorilor Laveault D. și Gregoire J. (1997), procesul de elaborare a chestionarului este complex, din considerentul că este dificil de stabilit un ansamblu exhaustiv de reguli de elaborare a itemilor în ceea ce privește formatul și numărul itemilor, gradul de dificultate al itemilor etc. În cercetarea de față, chestionarul elaborat conține 17 itemi, care reflectă următoarele componente: măsurarea, aprecierea, decizia și feedbackul formativ.

Evaluarea itemilor. Această etapă s-a desfășurat în două faze: *evaluarea itemilor de către experți* și *pretestarea itemilor*. Evaluarea itemilor de către experți constă în validarea conținutului chestionarului, prin aprecierea relevanței, clarității și adecvării fiecărui item în raport cu conceptul vizat (Laveault & Gregoire, 1997). După validarea de conținut, itemii au fost testați empiric în cadrul unui eșantion de cadre didactice universitare. Aceasta a favorizat obținerea de date concrete și feedback direct din partea cadrelor didactice, contribuind la identificarea și corectarea eventualelor probleme de formulare sau de interpretare a itemilor. În baza pretestării au fost selectaţi itemii reprezentativi pentru varianta finală a chestionarului de evaluare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Validarea instrumentului. Validitatea unui instrument de cercetare presupune că itemii acestui instrument reuşesc să măsoare exact ceea ce îşi propun să măsoare (Jelescu & Ciobanu, 2016). Astfel, au fost selectați itemii reprezentativi pentru variantă finală a instrumentului și a fost determinat Coeficientul Cronbach alpha. Din punct de vedere statistic, nu există un standard absolut al mărimii coeficientului Cronbach alfa pentru a indica o fidelitate corespunzătoare, însă, valorile în jur de 0,80 sunt considerate foarte bune.

Conform etapelor descrise, elaborarea și validarea chestionarului au presupus respectarea următoarelor cerințe metodologice: specificarea clară și detaliată a problemei de cercetare, definirea operațională a conceptelor de bază utilizate; formularea itemilor chestionarului conform conținutului și componentelor identificate; evaluarea itemilor chestionarului de către un grup de experți și redactarea itemilor în baza recomandărilor și sugestiilor propuse de către experți în domeniu; testarea chestionarului în faza cercetării pilot/faza de teren, răspunsurile la itemi oferind posibilitatea verificării validității și fidelității chestionarului; revizuirea și reformularea itemilor prin analiza şi structurarea lor; verificarea fidelităţii şi a validităţii chestionarului.

Validitatea de conţinut a chestionarului a fost evaluată prin proba experţilor, care a condus la stabilirea numărului de itemi relevanți, ce nu creează respondenților neînțelegeri în momentul aplicării chestionarului. Pentru a valida itemii chestionarului am aplicat și coeficientul alpha Cronbach de validitate a itemilor. Validarea de conținut a chestionarului s-a realizat pe un lot de 35 de cadre didactice de la Universitatea de Stat din Moldova.

Conform rezultatelor prezentate în programul SPSS (Anexa 1), se poate observa că studiul consistenţei interne s-a realizat pe un număr de 35 de respondenți, toți având itemii completați, rezultatele valide constituind astfel 100%. Scala constituită din 17 itemi ai chestionarului, are un coeficient de consistenţă internă α Cronbach de 0,728 în formă brută şi 0,797 în formă standardizată. Diferenţa dintre cele două valori vine de la diferite proceduri de lucru/de prelucrare. În forma brută, calculul se bazează pe numărul de itemi din scală şi pe raportul dintre media

covarianţelor inter-item şi media varianţelor itemilor. Calculul coeficientului standardizat pleacă de la ipoteza că varianţa itemilor este egală şi se bazează pe corelaţiile dintre itemi. Indiferent de metoda de lucru, se poate constatata că chestionarul este fidel sub aspectul consistenţei interne. Astfel, putem concluziona că instrumentul este acceptat din punct de vedere al fidelității și validității coeficientului alfa Cronbach.

Chestionarul validat este constituit din 17 itemi și evaluează componentele CEF – măsurare, apreciere și decizie prin prisma feedbackului formativ (Anexa 2). În tabelul 3.2 sunt prezentați itemii chestionarului de evaluare a competenței de evaluare formativă.

Tabelul 3.2. Prezentarea itemilor chestionarului de evaluare a CEF

Aspecte generale	1. a. Consideraţi importantă *evaluarea formativă* în procesul educaţional? Încercuiţi varianta care corespunde opiniei Dvs. a) Foarte important b) Mai puţin important c) Neimportant b. Argumentaţi alegerea pentru varianta selectată.	Itemii 1 și 2 din chestionar reflectă aspectele generale referitoare la evaluarea formativă. Prin aceștia se evaluează gradul de importanță acordat evaluării formative de către participanți și cunoștințele respondenților referitoare la structura evaluării formative.
	2. Încercuiţi varianta care reflectă etapele procesului de evaluare formativă: a) constatare, decizie, verificare, apreciere b) măsurare, apreciere, decizie, feedback c) apreciere, diagnosticare, măsurare, decizie	
Măsurare	3. Încercuiţi varianta corectă de răspuns. Etapa în cadrul evaluării formative prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi se numeşte: a) constatare b) măsurare c) apreciere	Itemii 3-7 se concentrează pe aspecte ce țin de componenta *măsurare* în cadrul evaluării formative: definirea conceptului de măsurare; identificarea instrumentelor de măsurare; precizarea modalități de măsurare a achizițiilor studenților; elaborarea sarcinilor de învățare și adaptarea metodelor didactice pentru acestea, elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților.
	4. Încercuiţi variantele care reflectă instrumentele pe care le utilizaţi în măsurarea achiziţiilor studenţilor în cadrul evaluării formative. a) grile de evaluare b) scale de evaluare c) teste docimologice d) scoruri, scoruri procentuale e) fișe de evaluare f) indicatori de evaluare g) criterii de evaluare	
	5. Notaţi modalităţi de măsurare a achiziţiilor studenţilor pe care le utilizaţi în procesul de evaluare formativă.	
	6. Formulați o sarcină de învățare pentru studenți și adaptați o metodă pentru realizarea acestei sarcini.	
	7. Elaborați un instrument de măsurare a achizițiilor obținute în urma realizării sarcinii propuse în itemul anterior.	

Apreciere	8. Etapa în cadrul evaluării formative prin care se consemnează aspecte calitative ale potenţialului studenţilor se numeşte: a) constatare b) măsurare c) apreciere	Itemii 8-11 reflectă componenta *apreciere* în procesul de evaluare formativă prin: identificarea esenței conceptului de apreciere; constatarea și exemplificarea diverselor tipuri de feedback pe care profesorii le folosesc în aprecierea achizițiilor studenților; determinarea modalităților prin care studenții sunt implicați în procesul de apreciere.
	9. Încercuiţi varianta/variantele de feedback pe care le oferiţi studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor în cadrul evaluării formative. a) feedback pozitiv obiectiv b) feedback pozitiv subiectiv c) feedback negativ obiectiv d) feedback negativ subiectiv	
	10. Dacă aţi încercuit una sau mai multe variante (la itemul 9), atunci notaţi în spaţiul de mai jos expresia/expresiile pe care o utilizaţi/le utilizaţi cel mai des în cadrul acestui tip/acestor tipuri de feedback.	
	11. Notaţi modalităţi de implicare a studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor în cadrul evaluării formative.	
Decizie	12. Încercuiţi varianta corectă de răspuns. Etapa în cadrul evaluării formative care vizează stabilirea posibilităților de remediere și de ameliorare a achizițiilor studenților se numește: a) decizie b) apreciere c) verificare d) măsurare	Itemii 12-13 se concentrează pe componenta *decizie* în cadrul evaluării formative, acoperind aspecte precum: precizarea esenței procesului de decizie în evaluarea formativă; determinarea exemplelor de activități de remediere utilizate de profesori în vederea îmbunătățirii performanțelor studenților.
	13. Notați exemple de activități de remediere realizate de către Dvs în procesul de evaluare formativă în vederea îmbunătățirii rezultatelor studenților.	
Feedback formativ	14. a. Consideraţi funcţional oferirea feedbackului în procesul de evaluare formativă? Încercuiţi varianta care corespunde opiniei Dvs. a) funcţional b) mai puţin funcţional c) nefuncţional b. Argumentaţi alegerea pentru varianta selectată.	Itemii 14-17 reflectă componenta feedbackul formativ în cadrul evaluării formative. Prin intermediul acestora se evaluează percepția cadrelor didactice asupra eficienței feedbackului în procesul de evaluare formativă, se identifică prin exemple tipurile de feedback utilizate de către aceștia în evaluarea achizițiilor studenților și modul în
	15. Încercuiţi varianta/variantele care reflectă tipul de feedback pe care-l utilizaţi cel mai des în procesul de evaluare formativă: a) feed-up b) feedback c) feed-forward	
	16. Dacă aţi încercuit una sau mai multe variante, atunci notaţi în spaţiul de mai jos expresia pe care o utilizaţi cel mai des în cadrul acestui tip/acestor tipuri de feedback.	

	17. Bifaţi tipurile de feedback oferit în cadrul evaluării formative corespunzător situaţiilor de mai jos: Tipuri de feedback / Feed Up / Feed Back / Feed Forward Profesorul identifică erorile, oferă răspunsul corect la sarcina de învăţare. Profesorul oferă o idee despre tipurile de erori pe care studentul le poate corecta Profesorul implică studenţii în identificarea metodelor de realizare/rezolvare a sarcinilor de învăţare. Profesorul oferă răspunsuri referitor la eficientizarea procesului de autoevaluare. Profesorul oferă feedback despre personalitatea/sinele studentului în procesul de învăţare.	care diferite tipuri de feedback sunt aplicate în diverse contexte educaționale, evidențiind adaptabilitatea și flexibilitatea respondenților în oferirea de feedback personalizat și eficient.

Chestionarul validat pentru evaluarea competenței de evaluare formativă (CEF) este un instrument funcțional, care fiind structurat pe mai multe secțiuni – măsurare, apreciere, decizie și feedback formativ – permite o analiză cuprinzătoare a competenței de evaluare formativă. Prima parte a chestionarului cuprinde itemii 1 și 2, respondenții fiind solicitați să afirme și să argumenteze poziția personală vis-a-vis de importanța evaluării formative în învățământul universitar. Componenta *măsurare* cuprinde itemii 3-7, respondenții fiind solicitați să aleagă varianta corectă privind esența măsurării în cadrul evaluării formative, să selecteze instrumentele de măsurare utilizate în evaluarea achiziţiilor studenţilor, să noteze modalitățile de măsurare a achiziţiilor studenţilor, să formuleze o sarcină de învățare pentru studenți, să adapteze o metodă pentru realizarea sarcinii propuse și să elaboreze un instrument de măsurare a achizițiilor obținute conform sarcinii prestabilite. Itemii 8-11 se referă la componenta *apreciere*, respondenții fiind solicitați să aleagă varianta corectă privind esența aprecierii în cadrul evaluării formative, să precizeze tipurile de feedback pe care le oferă studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor, oferind exemple relevante, și să noteze modalităţi de implicare a studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor în cadrul evaluării formative. Itemii 12-13 sunt propuși pentru componenta *decizie*, respondenții fiind solicitați să precizeze esența deciziei în cadrul evaluării formative și să ofere exemple ale activităților de remediere realizate în vederea îmbunătățirii rezultatelor

studenților. La itemii 14-17 ai chestionarului, respondenții sunt solicitați să argumenteze funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative, să precizeze tipurile de feedback oferite în procesul de evaluare și să ofere exemple de feedback.

În concluzie, chestionarul validat este un instrument util în procesul de diagnosticare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

3.2. Diagnosticul inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Etapa de constatare a experimentului psihopedagogic s-a desfășurat în două subetape:

- Subetapa 1 – constatarea nivelului de competență de evaluare formativă la eșantionul general, în cadrul căreia a fost posibilă o vizualizare a situației actuale referitor la dezvoltarea CEF la cadrele didactice din învățământul universitar;
- Subetapa 2 – constatarea nivelului de competență de evaluare formativă la CDU din lotul experimental (parte a eșantionului general), cadre didactice participante benevole la programa formativă.

În urma aplicării chestionarului elaborat în vederea evaluării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice din eșantionul general, am obținut următoarele rezultate prezentate (Anexa 4): majoritatea cadrelor didactice (56 %) dețin competență de evaluare formativă la nivel mediu; 33% dintre respondenți au competența de evaluare formativă la un nivel scăzut, iar 11% la un nivel înalt (Figura 3.1).

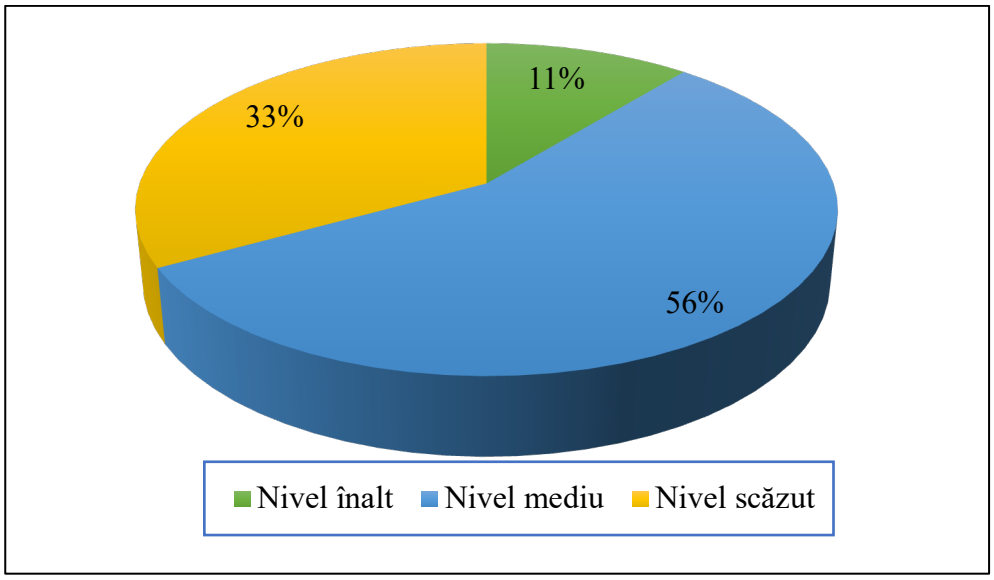


Figura 3.1. Nivelul competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare la etapa de constatare

Chestionarul validat evaluează nivelul competenței de evaluare formativă din perspectiva componentelor sale: măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ. Astfel, am obținut următoarele rezultate (Figura 3.2):

- La componenta *măsurare* – 24% dintre respondenți au nivel înalt; 35% - nivel mediu și 41% - nivel scăzut. Constatăm că majoritatea cadrelor didactice prezintă un nivel scăzut al componentei *măsurare* din competența de evaluare formativă.
- La componenta *apreciere* – 12% dintre respondenți au nivel înalt; 45% - nivel mediu și 43% - nivel scăzut. Prin urmare, majoritatea cadrelor didactice (45%) prezintă un nivel mediu la această componentă a competenței de evaluare formativă.
- La componenta *decizie* – 7% dintre respondenți au nivel înalt; 41% - nivel mediu și 52% - nivel scăzut. Astfel, majoritatea cadrelor didactice au un nivel scăzut al componentei *decizie* din competența de evaluare formativă.
- La componenta *feedback formativ* – 9% dintre respondenți au nivel înalt; 68% - nivel mediu și 23% - nivel scăzut. Precizăm că majoritatea cadrelor didactice prezintă nivel mediu al componentei *feedback* din competența de evaluare formativă.

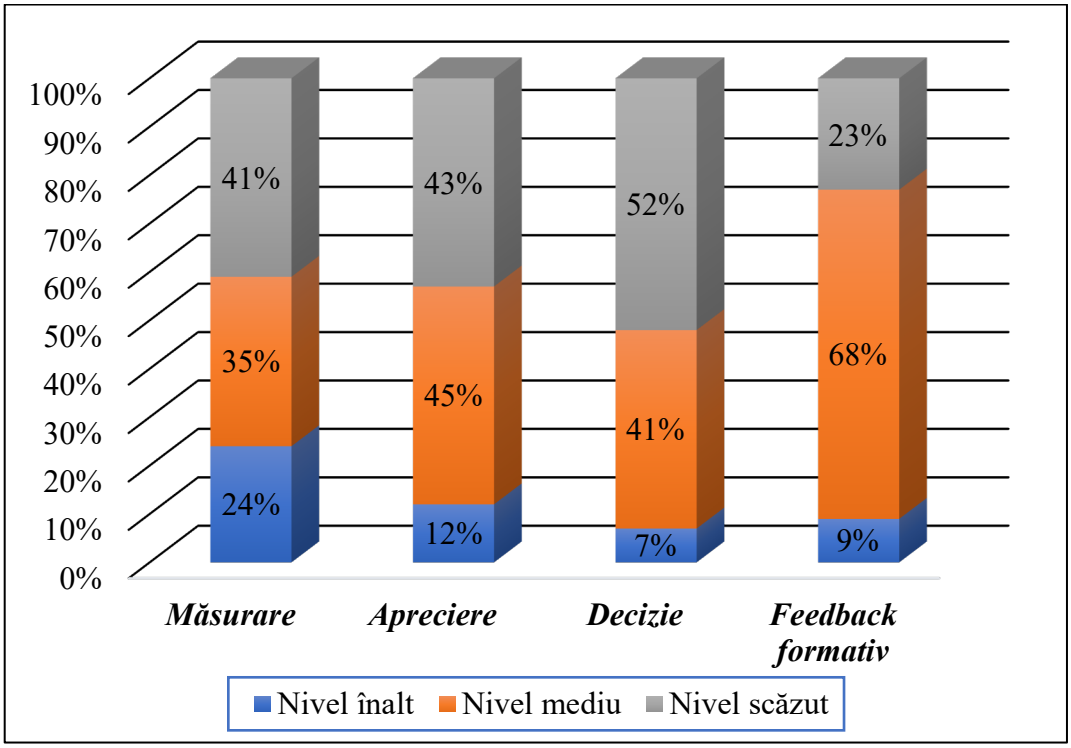


Figura 3.2. Nivelul dezvoltării componentelor CEF la cadrele didactice universitare

Evidențiem că scorurile înregistrate la componentele *apreciere*, *decizie* și *feedback formativ*, indică faptul că majoritatea respondenţilor atestă un nivel mediu, iar doar pentru

componenta *măsurare* se înregistrează un nivel scăzut. Concluzia confirmă necesitatea implicării cadrelor didactice în activități de dezvoltare a competenței de evaluare formativă.

În partea a doua a etapei de constatare a experimentului psihopedagogic, a participat un grup de cadre didactice universitare din eșantionul general, care s-a oferit voluntar să participe la programa de formare. În această etapă s-a aplicat același chestionar de evaluare a competenței de evaluare formativă.

În baza datelor obținute, constatăm următoarele rezultate privitor la nivelul competenței de evaluare formativă la CDU din lotul experimental (Figura 3.3): 19% dintre cadrele didactice dețin un nivel înalt de CEF, 50% dețin un nivel mediu de CEF și 31% - un nivel scăzut de CEF.

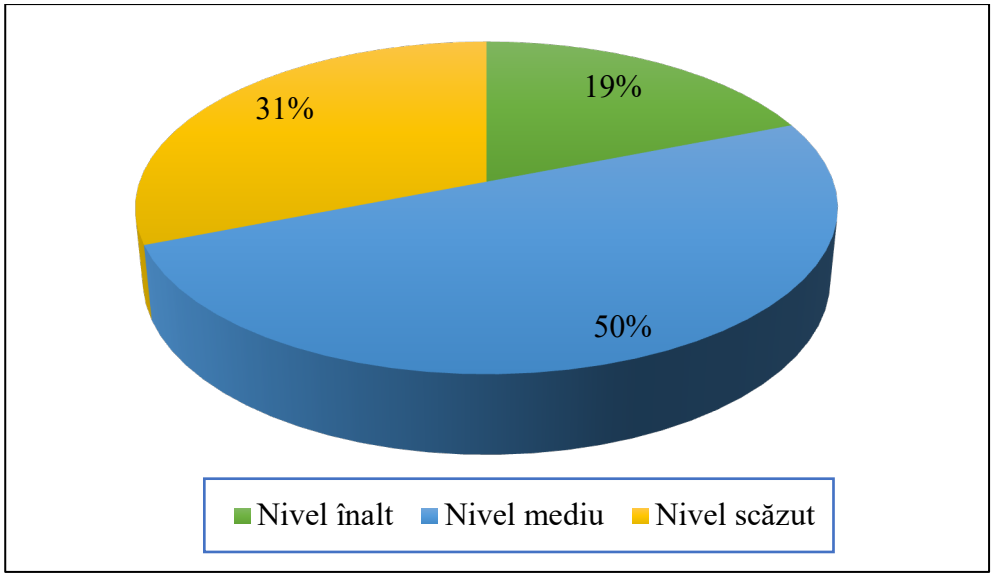


Figura 3.3. Distribuția pe niveluri a CEF la cadrele didactice universitare

Astfel, analizând datele reprezentate în figura 3.3, observăm o distribuție eterogenă a nivelurilor competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. O parte dintre CDU (19%) se situează la nivel înalt, demonstrând înțelegerea conceptelor, identificarea instrumentelor de măsurare, oferirea feedbackului eficient și aprecierea optimă conform datelor obținute. Jumătate din eșantion (50%) prezintă un nivel mediu de CEF, sugerând că, deși aceste cadre didactice cunosc esența componentelor evaluării formative, întâmpină dificultăți în elaborarea instrumentelor de evaluare, furnizarea feedbackului și aprecierea achizițiilor studenților. Aproape o treime dintre CDU (31%) au un nivel scăzut de CEF, indicând posibile lacune în cunoștințele referitoare la componentele evaluării formative și realizarea procesului de evaluare.

Partea introductivă a chestionarului este constituită din itemi care determină opinia CDU vis-a-vis de importanța evaluării formative în procesul educațional, evidențierea argumentelor concludente conform variantelor de răspuns selectate și stabilirea corectă a etapelor procesului de evaluare formativă.

Conform rezultatelor obținute am constatat că 83% dintre respondenți consideră că evaluarea formativă este foarte importantă în procesul educațional și 17% evidențiază faptul că evaluarea formativă este mai puțin importantă. Prin urmare, majoritatea cadrelor didactice susțin importanța evaluării formative în procesul educațional (Figura 3.4).

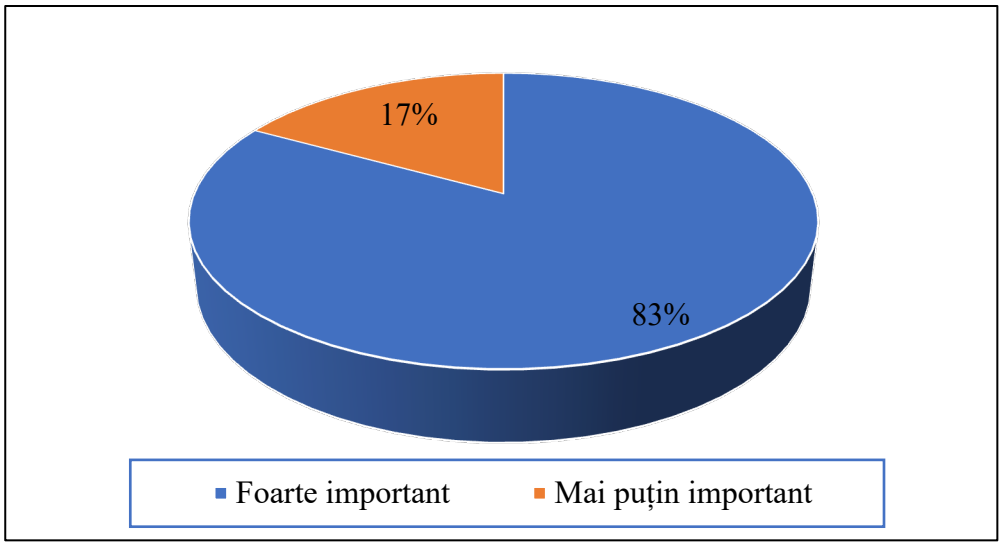


Figura 3.4. Opinia cadrelor didactice vis-a-vis de importanța evaluării formative în procesul educațional (etapa de constatare)

Argumentele care susțin importanța evaluării formative pot fi sintetizate în următoarele categorii:

- evaluarea formativă contribuie la consolidarea conținutului teoretic/materialului predat - 17%;
- evaluarea formativă realizează diagnoza rezultatelor învățării, identifică lacunele în învățare și progresul studenților, determină cauzele insuccesului - 16%;
- evaluarea formativă oferă feedback despre nivelul cunoștințelor, nivelul pregătirii studenților - 13%;
- evaluarea formativă oferă informații profesorilor despre calitatea predării și despre posibilitatea ajustării metodelor/modalităților de predare/strategiei de predare-învățare-evaluare - 11%;
- evaluarea formativă este obligatorie conform reglementărilor instituționale pentru aprecierea cu nota medie semestrială - 9%;
- evaluarea formativă identifică necesitățile procesului și sistemului educațional, asigură o periodicitate eficientă procesului de formare profesională -7%.

Referitor la etapele evaluării formative, 48% dintre subiecți au stabilit în mod corect etapele, acestea fiind – măsurare, apreciere, decizie.

În continuare prezentăm rezultatele evaluării componentelor competenței de evaluare formativă.

Cu referire la componenta **măsurare,** am obținut următoarele rezultate:

a) referitor la esența măsurării:

- 79% dintre respondenți au menționat corect că măsurarea reprezintă o etapă a evaluării formative prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi.

b) referitor la instrumentele utilizate în cadrul evaluării formative:

- Respondenții au selectat atât variante corecte, cât și variante incorecte referitoare la instrumentele de măsurare a achizițiilor studenților specifice evaluării formative.

Prin urmare, 52% dintre respondenți au selectat variante corecte care reflectă instrumente de măsurare specifice evaluării formative și 48% dintre respondenți au selectat variante parțial corecte, care reflectă atât instrumente de măsurare specifice evaluării formative, cât și nespecifice (teste docimologice, scale de evaluare). Totodată, în identificarea instrumentelor de măsurare, CDU au selectat criterii de evaluare (79% dintre cadre didactice) și indicatori de evaluare (38% dintre cadre didactice), deși acestea nu reprezintă instrumente, ci sunt componente ale instrumentelor de măsurare.

- Cele mai utilizate instrumente de măsurare în procesul evaluării formative de către cadre didactice sunt: grile de evaluare (74%) și fișe de evaluare (71%). De asemenea, cadrele didactice au menționat și utilizarea scorurilor procentuale (38%).

c) referitor la modalitățile de măsurare a achizițiilor studenților:

- Respondenții au menționat diverse modalități de măsurare utilizate în procesul de evaluare formativă:

— realizarea proiectelor și prezentărilor individuale sau de grup - 9%;
— realizarea probelor practice și de laborator - 7%;
— utilizarea metodelor didactice interactive (studiu de caz, interviul, problematizarea, observarea etc.) - 9%;
— discuția și dezbaterea - 15%.

Astfel, modalitatea de măsurare cea mai frecvent utilizată de către CDU în măsurarea achizițiilor studenților este discuția și dezbaterea (15%). Din totalul respondenților, 17% nu au oferit niciun răspuns la acest item. De asemenea, dintre respondenții care au menționat modalități relevante de măsurare, 44% au menționat utilizarea criteriilor de evaluare și a descriptorilor, iar 19% au indicat utilizarea testelor docimologice ca fiind considerate modalități utilizate în

măsurarea achizițiilor. Concretizăm că instrumentul de măsurare se referă la „ceea ce folosim" pentru a evalua, modalitatea de măsurare se referă la „cum evaluăm" sau „abordarea pe care o adoptăm" în evaluare.

- Cadrele didactice au oferit exemple de sarcini didactice propuse studenților în procesul de evaluare formativă, răspunsurile acestora fiind următoarele:

— analize ale studiilor de caz - 43% dintre cadrele didactice au propus acest tip de sarcină de învățare;

— elaborarea unui eseu structurat sau nestructurat - 19%;

— realizarea unui experiment sau simulare - 14%;

— dezvoltarea unei strategii (de marketing, management etc.) - 12%;

— interpretarea și analiza unei informații/teorii/concepte - 12%.

- Instrumentele de măsurare a achizițiilor obținute, în urma realizării sarcinii propuse, indicate de respondenți, se referă la utilizarea criteriilor de evaluare - 76% și folosirea notelor - 19%. Menționăm că aceste răspunsuri oferite de către CDU nu reflectă instrumente de măsurare. Alte 5% dintre cadre didactice au ezitat în oferirea unui răspuns referitor la instrumente de măsurare a sarcinilor didactice propuse.

În baza interpretării rezultatelor, constatăm următoarele niveluri de dezvoltare a CEF din perspectiva măsurării: 29% dintre CDU dețin nivel înalt de măsurare a achizițiilor studenților, 59% - nivel mediu și 12% - nivel scăzut (Tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *măsurare* la CDU (etapa de constatare)

	Frecvența (n)	**Frecvența procentuală (%)**
Nivel înalt	12	29%
Nivel mediu	25	59%
Nivel scăzut	5	12%

Referitor la componenta **apreciere**, s-au înregistrat următoarele rezultate:

a) cu privire la esența aprecierii în cadrul evaluării formative:

- 60% dintre respondenți au menționat corect că aprecierea este o etapă a evaluării formative prin care se consemnează aspecte calitative ale potențialului studenților;

b) referitor la tipurile de feedback utilizate în aprecierea achizițiilor în cadrul evaluării formative (Tabelul 3.4):

- 93% dintre respondenți oferă *feedback obiectiv pozitiv* în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative, prin care se recunoaște și se evidențiază progresele și realizările concrete ale studenților. Acest feedback încurajează și motivează studentul și îi confirmă faptul că e în direcția corectă în atingerea obiectivelor. Se recomandă să fie folosit frecvent pentru a întări acțiunile pozitive ale studenților;
- 24% dintre respondenți - oferă *feedback obiectiv negativ,* acest tip de feedback fiind necesar atunci când studentul a făcut greșeli/erori în învățare. Afirmăm că se recomandă ca acest tip de feedback să fie specific și clar, focalizându-se pe acțiunea sau răspunsul incorect, nu pe persoană, să fie oferit într-un mod constructiv, sugerând modalități de îmbunătățire sau corectare.
- 24% dintre cadre didactice - oferă *feedback subiectiv pozitiv,* care deși este bazat pe opinia personală a profesorului, poate fi util pentru a încuraja și motiva studentul. Cu toate acestea, trebuie utilizat cu discernământ și în combinație cu feedback obiectiv, astfel încât studentul să aibă o perspectivă clară asupra a ceea ce face corect.
- 7% dintre cadre didactice - oferă feedback subiectiv negativ. Opiniem că este cel mai puțin recomandat. Feedbackul subiectiv negativ poate fi perceput ca fiind nedrept sau părtinitor și poate avea un impact negativ asupra încrederii și motivației studentului.

Tabelul 3.4. Frecvența utilizării tipurilor de feedback în cadrul procesului de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative (etapa de constatare)

Tipuri de feedback	Frecvența absolută maximă (M_0)	Frecvența procentuală (%)
Feedback obiectiv pozitiv	39	93%
Feedback obiectiv negativ	13	31%
Feedback subiectiv pozitiv	10	24%
Feedback subiectiv negativ	3	7%

Așadar, constatăm că cel mai frecvent tip de feedback utilizat în aprecierea achizițiilor studenților este feedbackul obiectiv pozitiv (93%), care de fapt este și recomandat să fie furnizat în procesul de apreciere în cadrul evaluării formative. Din altă perspectivă, CDU utilizează și feedback obiectiv negativ (31%), care la fel este recomandat în aprecierea rezultatelor.

Argumentăm, că ambele tipuri de feedback obiectiv (atât pozitiv, cât și negativ) sunt eficiente deoarece este bazat pe fapte și oferă studenților o perspectivă clară asupra performanței lor. Astfel, se atestă 24% dintre CDU care utilizează ambele tipuri de feedback în aprecierea studenților. Din categoria feedbackului subiectiv, se recomandă utilizarea doar a feedbackului pozitiv subiectiv, care, deși nu oferă o imagine clară asupra rezultatelor, are o valoare motivațională asupra studenților.

- Cadrele didactice au confirmat utilizarea tipurilor de feedback prin oferirea exemplelor relevante. Astfel, din lotul experimental, doar 38% dintre CDU au oferit exemple care reflectă corect tipurile de feedback furnizate în aprecierea studenților.

c) referitor la modalitățile de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor:

- Cadrele didactice au notat diverse modalități de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative: cea mai frecventă modalitate utilizată de CDU în apreciere este autoevaluarea - 31%, urmată apoi de evaluarea reciprocă - 29%. Alte modalități de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor se enumeră: utilizarea metodelor interactive - 21%, metoda proiectului - 17%, portofoliul - 10%, discuții - 7%.

Concluzionăm că majoritatea cadrelor didactice (66%) cunosc esența aprecierii ca fiind o etapă prin care se consemnează aspecte calitative ale potențialului studenților în procesul de evaluare formativă. Aprecierea rezultatelor implică oferirea feedbackului din partea profesorului, astfel, CDU au menționat că oferă atât feedback obiectiv, cât și feedback subiectiv. Majoritatea cadrelor didactice (93%) oferă feedback obiectiv pozitiv, considerat cel mai eficient tip de feedback prin prisma efectelor sale în cadrul evaluării formative. Cele mai frecvente răspunsuri (31%) cu privire la modalitățile de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor indică utilizarea autoevaluării.

În baza interpretării rezultatelor, constatăm următoarele nivele de dezvoltare a CEF din perspectiva aprecierii: 26% dintre CDU dețin nivel înalt de apreciere a achizițiilor studenților, 41% - nivel mediu și 33% - nivel scăzut (Tabelul 3.5).

Tabelul 3.5. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *apreciere* la CDU (etapa de constatare)

	Frecvența (n)	**Frecvența procentuală (%)**
Nivel înalt	11	26%
Nivel mediu	17	41%
Nivel scăzut	14	33%

Cu referire la componenta **decizie**, s-au înregistrat următoarele rezultate:

a) despre esența deciziei în cadrul evaluării formative:

- 28% dintre respondenți precizează că decizia este etapa în care profesorul stabilește acțiunile și posibilitățile de remediere și de ameliorare a achizițiilor studenților.

b) acțiunile adoptate în cadrul deciziei în vederea îmbunătățirii rezultatelor studenților

- 37% dintre cadrele didactice raportează că ajustează strategiile de predare, inclusiv diversificarea metodelor didactice și a materialelor pentru a facilita o mai bună înțelegere a conceptelor dificile.

În baza interpretării rezultatelor, constatăm următoarele niveluri de dezvoltare a CEF la componenta deciziei: 10% dintre CDU dețin nivel înalt, 50% - nivel mediu și 40% - nivel scăzut (Tabelul 3.6).

Tabelul 3.6. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *decizie* la CDU (etapa de constatare)

	Frecvența (n)	**Frecvența procentuală (%)**
Nivel înalt	4	10%
Nivel mediu	21	50%
Nivel scăzut	17	40%

Referitor la componenta **feedback formativ**, atestăm următoarele rezultate:

a) referitor la esența feedbackului în cadrul evaluării formative:

- 93% dintre respondenți menționează că feedbackul este funcțional în cadrul evaluării formative și 7% consideră că nu este funcțional;

- 76% dintre respondenți au oferit argumente solide, relevante și bine fundamentate privind funcționalitatea feedbackului, 13 % dintre respondenți au notat argumente parțial corecte, incomplete sau ambigue și 3% - nu au oferit argumente.
- Argumentele oferite cu privire la funcționalitatea feedbackului pot fi sintetizate în câteva categorii: susținerea și motivarea studenților; oferirea studenților a clarității și a înțelegerii referitor la conținut, obiective de evaluare; identificarea progresului și îmbunătățirea punctelor tari și slabe ale studenților; ajustarea metodologiei de predare.

Astfel, conform acestor categorii de argumente, constatăm următoarele rezultate (Tabelul 3.7): majoritatea cadrelor didactice (40%) argumentează că feedbackul oferit în cadrul evaluării formative permite identificarea progresului și îmbunătățirea învățării, oferind o perspectivă clară asupra punctelor tari și slabe ale studenților; 26% dintre respondenți consideră că feedbackul oferă studenților claritate și înțelegere referitor la conținut, obiective de evaluare; 23% confirmă că feedbackul contribuie la ajustarea metodologiei de predare și doar 11% dintre respondenți argumentează că feedbackul susține și motivează studenții.

Tabelul 3.7. Categorii de argumente oferite de către CDU privind funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative (etapa de constatare)

Categorii de argumente privind funcționalitatea feedbackului în evaluarea formativă	**Frecvența absolută maximă (M_0)**	**Frecvența procentuală (%)**
Feedbackul susține și motivează studenții	4	11%
Feedbackul oferă studenților claritate și înțelegere referitor la conținut, obiective de evaluare	9	26%
Feedbackul identifică progresul și ajută la îmbunătățirea învățării, prin analiza punctelor tari și slabe ale studenților	14	40%
Feedbackul contribuie la ajustarea metodologiei de predare	8	23%

b) referitor la tipurile de feedback:

- Cadrele didactice universitare utilizează tipuri de feedback: toate cadrele didactice (100%) furnizează feedback în cadrul evaluării formative; 17% dintre respondenți utilizează feed-forward și 24% utilizează feed-up. Utilizarea feedbackului complet,

care conține toate componentele (feed-up, feed-back, feed-forward), este menționat de către doar 12% dintre CDU (Figura 3.5). Evidențiem faptul că eficiența feedbackului în evaluarea formativă este asigurată de furnizarea sa în timp potrivit, la toate etapele evaluării.

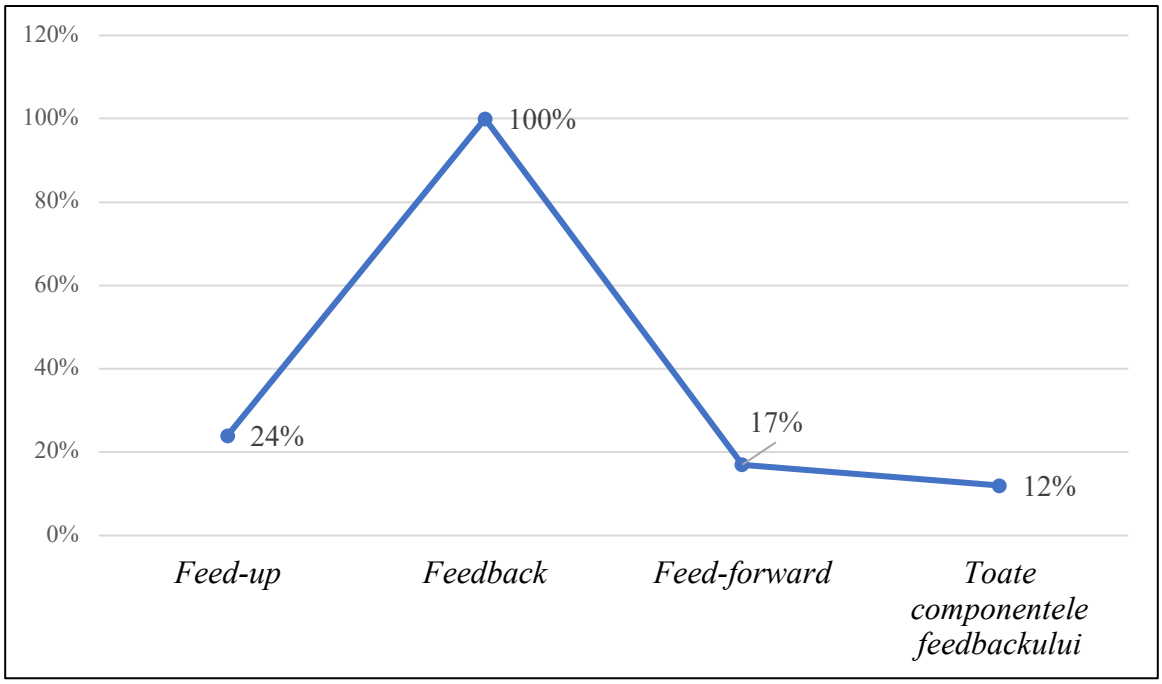


Figura 3.5. Frecvența utilizării feedbackului de către CDU în cadrul evaluării formative (etapa de constatare)

Astfel, opiniem că, deși majoritatea CDU recunosc importanța feedbackului, rezultatele arată că nu toate componentele sale sunt utilizate în mod echilibrat. Aceasta sugerează posibilitatea existenței unor lacune în înțelegerea modului de furnizare a unui feedback oportun și optim. Evidențiem că, deși majoritatea cadrelor didactice universitare (100%) aplică feedback în cadrul evaluării formative, o proporție semnificativ mai mică integrează în practică celelalte două componente: feed-forward și feed-up.

- 14% dintre CDU au oferit exemple corecte de feedback care reflectă variantele selectate; 26% dintre CDU au oferit exemple care nu reflectă tipologia feedbackului selectat și 60% - nu au oferit răspunsuri. Dintre 12% dintre CDU care au menționat utilizarea feedbackului ca sistem constituit din feed-up, feedbback și feed-forward, doar 3% au exemplificat corect.

Aceste date subliniază faptul că există o neconcordanță între înțelegerea teoretică a feedbackului și aplicarea practică a acestuia de către CDU. De asemenea, o proporție semnificativă de 60% nu a oferit răspunsuri, ceea ce poate sugera fie o lipsă de încredere în abilitatea lor de a exemplifica corect, fie o neclaritate cu privire la construcția feedbackului în sine.

- Cadrele didactice au identificat tipul de conexiune inversă în situațiile de caz expuse, astfel: feed-up a fost identificat de către 17% dintre CDU, feedback a fost identificat de către 83% dintre CDU și feed-forward a fost identificat de către 36% dintre cadrele didactice.

Aceste date evidențiază faptul că, deși majoritatea cadrelor didactice universitare pot identifica și diferenția tipul standard de feedback, există în continuare o neînțelegere sau poate o lipsă de familiaritate cu celelalte tipologii, precum feed-up și feed-forward. Este notabil faptul că feedback este cel mai frecvent recunoscut, ceea ce sugerează că acesta este cel mai comun și integrat în practica didactică. Totuși, recunoașterea redusă a esenței feed-up-ului și feed-forward-ului subliniază necesitatea sensibilizării și formării în ceea ce privește utilizarea completă a feedbackului în procesul de evaluare formativă.

Conchidem că majoritatea cadrelor didactice (93%) consideră că feedbackul este funcțional în procesul de evaluare formativă. Acest fapt este susținut de argumentul că feedbackul identifică progresul și ajută la îmbunătățirea învățării, prin analiza punctelor tari și slabe ale studenților. Toate cadrele didactice (100%) furnizează feedback, însă exemplificarea acestuia demonstrează decalaj dintre aspectul cognitiv și aspectul aplicativ. Utilizarea feedbackului în sistem, constituit din toate componentele (feed-up, feedback, feed-forward), este menționat de doar 12% dintre CDU, dintre care doar 2% dintre respondenți au oferit exemple concrete care demonstrează corectitudinea furnizării feedbackului în cadrul evaluării formative.

În baza interpretării rezultatelor, constatăm următoarele niveluri de dezvoltare a CEF pentru componenta feedback: 10% dintre CDU dețin nivel înalt de oferire a feedbackului în evaluarea formativă, 79% dintre CDU dețin nivel mediu și 11% - nivel scăzut (Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. Frecvența și valoarea procentuală a componentei *feedback* la CDU (etapa de constatare)

	Frecvența (n)	**Frecvența procentuală (%)**
Nivel înalt	4	10%
Nivel mediu	33	79%
Nivel scăzut	5	11%

Deci, conform datelor obținute în etapa de constatare, rezultă că majoritatea cadrelor didactice universitare dețin nivel mediu al competenței de evaluare formativă. O astfel de concluzie referitor la nivelul competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

reprezintă o convingere în vederea implementării demersului formativ de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare.

3.3. Demersul formativ de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

În cadrul programei formative de dezvoltare a CEF au participat 42 de cadre didactice de la Universitatea de Stat din Moldova, acestea reprezentând grupul experimental implicat în toate etapele experimentului psihopedagogic.

Programa formativă (Anexa 3) a inclus 14 sesiuni de training în cadrul cărora au fost abordate componentele CEF: măsurare, apreciere, decizie și feedback formativ (Tabelul 3.9). Totodată, programa formativă a inclus 2 sesiuni de evaluare: prima sesiune a fost orientată spre evaluare inițială și cunoașterea reciprocă dintre participanți și formator, iar ultima sesiune s-a focusat pe evaluare finală și realizarea reflecției.

În **prima sesiune** accentul a fost pus pe stabilirea unui mediu de învățare favorabil pentru toți participanții. Cursanții și formatorul au avut ocazia să se prezinte reciproc și să împărtășească experiențele și așteptările lor legate de programa formativă de dezvoltare a CEF. Această sesiune a avut, de asemenea, scopul de a evalua nivelul inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice.

În **sesiunea 2** s-a pus accent pe înțelegerea conceptului de evaluare formativă și pe importanța acesteia în învățământul universitar. Participanții au fost implicați în activități de discuție și analiză, prin care au avut ocazia să argumenteze importanța evaluării formative în procesul educațional, să identifice principalele componente ale CEF, conform modelului propus și să exprime opinii referitoare la importanța acestora în procesul de evaluare. Această sesiune a oferit o bază solidă pentru abordarea subiectelor ulterioare din programa de dezvoltare a CEF și a contribuit la consolidarea înțelegerii participanților cu privire la rolul și beneficiile evaluării formative în învățământul universitar.

Sesiunea 3 s-a concentrat pe componenta *măsurare* a procesului de evaluare formativă. În prima parte a sesiunii, participanții au fost implicați în activități de explicare a termenului de măsurare și definire a acesteia în contextul evaluării formative. Participanții au discutat despre măsurarea ca un proces de colectare și interpretare a datelor care oferă informații despre nivelul de performanță al studenților. Aceste informații sunt esențiale pentru a oferi feedback eficient și pentru a lua decizii în ceea ce privește strategiile de predare și învățare. Participanții au fost implicați în activități de grup în vederea explorării conceptului de măsurare și evidențierea specificului măsurării în cadrul evaluării formative. S-a subliniat că, în evaluarea formativă, măsurarea nu se limitează doar la examinarea rezultatelor finale ale studenților, ci se concentrează

pe identificarea și monitorizarea progresului continuu al acestora. În ultima parte a sesiunii, s-a discutat despre operațiile măsurării și modul în care acestea se desfășoară în evaluarea formativă.

Sesiunile 4-5 s-au concentrat pe instrumentele de măsurare a achizițiilor studenților și modalitățile de măsurare a rezultatelor învățării în cadrul evaluării formative. În prima parte a acestor sesiuni, au fost prezentate o varietate de instrumente care pot fi utilizate pentru măsurarea achizițiilor studenților (fișe de evaluare, fișe de observație, grile de evaluare, scoruri procentuale). Fiecare instrument a fost analizat în detaliu, prin implicarea formabililor în discuții despre avantajele și dezavantajele instrumentelor, importanța utilizării acestora în evaluarea formativă, precum și modul în care pot fi utilizate în diferite contexte. În partea a doua a sesiunii, participanții au fost implicați în activități ce au presupus elaborarea instrumentelor de măsurare. Participanții au lucrat în grupuri mici și apoi au prezentat produsele întregului grup. Instrumentele de măsurare au fost elaborate în funcție de obiectivele de învățare, precum și necesitatea adaptării instrumentelor la specificul disciplinei și nivelul de pregătire al studenților. În a treia parte a sesiunii, participanții au avut ocazia să discute și să evalueze reciproc instrumentele de măsurare elaborate. În ultima parte a sesiunii, s-a discutat despre modalitățile de măsurare a rezultatelor învățării, mai concret, despre metodele didactice (studiul de caz, problematizarea, dezbaterea, referatul, experimentul etc.) propuse pentru a fi integrate în cadrul evaluării formative, în corespundere cu instrumentul de măsurare propus.

Sesiunea 6 a avut scopul de a dezvolta capacitatea de a furniza și adapta tipurile de feedback în procesul de apreciere a studenților. Fiecare tip de feedback (obiectiv pozitiv, obiectiv negativ, subiectiv pozitiv, subiectiv negativ) a fost explicat și exemplificat, iar participanții au împărtășit experiențele și au discutat despre modul în care aceste tipuri de feedback pot fi utilizate eficient în aprecierea studenților. În cadrul activităților de training au fost prezentate diferențele dintre aceste tipuri de feedback și s-a argumentat importanța oferirii unui feedback obiectiv și echilibrat. Participanții au fost implicați în exerciții practice pentru a dezvolta abilitățile de oferire a feedbackului. Au fost prezentate situații în care era necesar oferirea feedbackului. Acest lucru a permis participanților să exerseze și să își consolideze abilitățile într-un context realist și practic. Participanții au fost încurajați să continue să exerseze și să aplice tipurile de feedback în activitatea lor didactică și să reflecteze asupra impactului acestora asupra studenților.

Sesiunile 7-8 au fost concepute pentru a dezvolta competența cadrului didactic în ceea ce privește implicarea studenților în aprecierea rezultatelor învățării, precum și promovarea unei atitudini apreciative pozitive. Participanții au avut ocazia să împărtășească experiențele lor cu privire la folosirea diferitelor tipuri de feedback și să discute despre impactul acestora asupra studenților. S-a discutat despre cum feedbackul pozitiv poate motiva și încuraja studenții, în timp

ce feedbackul negativ poate fi folosit constructiv pentru a îmbunătăți performanța. Participanții au fost implicați în discuții de grup pentru a identifica și analiza caracteristicile și beneficiile autoevaluării și evaluării reciproce ca modalități de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării. Au fost prezentate situații care au necesitat aplicarea abilităților apreciative și promovarea unei atitudini apreciative pozitive în procesul de evaluare. Participanții au fost încurajați să exerseze tehnicile abordate.

Sesiunea 9, orientată pe componenta *decizie,* a presupus implicarea participanților în activități de analiză și argumentare a complexității și importanței deciziilor în cadrul procesului de evaluare formativă. Scopul a fost de a înțelege cum deciziile pot influența și modela traiectoria educațională a studenților, facilitând o învățare eficientă și personalizată. S-au realizat discuții despre ce înseamnă o decizie în contextul evaluării formative, cum sunt influențate deciziile de datele colectate și cum pot fi ele utilizate pentru a sprijini dezvoltarea continuă a studenților.

Prin activități de reflecție în cadrul jurnalelor personale, formabilii au reflectat asupra rolului deciziei ca răspuns la rezultatele evaluării și ca element proactiv în ajustarea metodelor de predare, materialelor didactice și intervențiilor pedagogice pentru a maximiza impactul învățării.

Sesiunea 10 s-a concentrat pe activități de explorare și de analiză a diverselor tipuri de decizii pedagogice în baza studiilor de caz. Formabilii au discutat despre diversele scenarii în care deciziile pot influența în mod direct procesul de învățare, de la ajustarea obiectivelor de învățare, la modificarea metodelor de predare și la implementarea de suport suplimentar pentru studenți. Prin studii de caz și simulări, cadrele didactice au fost încurajate să aplice cunoștințele teoretice în scenarii practice, luând decizii bazate pe o analiză aprofundată a informațiilor disponibile și reflectând asupra impactului acestora asupra învățării studenților.

Sesiunea 11 a fost dedicată explorării conceptului de *feedback formativ* în procesul de evaluare formativă și a rolului său în dezvoltarea și îmbunătățirea performanțelor studenților. În prima parte a sesiunii, a fost elucidată semnificația termenului de feedback în contextul evaluării și a fost argumentată funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative. S-a subliniat faptul că feedbackul eficient poate avea un impact semnificativ asupra învățării și performanței studenților. În a doua parte a sesiunii, participanții au analizat diferite tipuri de feedback: despre sarcina de învățare, despre procesul învățării, despre autoreglementarea învățării și despre sinele studentului. Implicarea participanților în abordarea studiilor de caz a fost eficientă în vederea înțelegerii rolului fiecărui tip de feedback și a condițiilor de furnizare a acestora. În ultima parte a sesiunii, participanții au fost solicitați să elaboreze recomandări pentru eficientizarea feedbackului în cadrul evaluării formative. Aceste recomandări au inclus: furnizarea unui feedback prompt, care să se concentreze pe progresul studenților, pe calitatea muncii realizate, pe identificarea erorilor și

sugestiilor pentru corectare; oferirea feedbackului care să abordeze procesele și tehnicile utilizate de student pentru a efectua sarcina și asigurarea clarității, preciziei și relevanței pentru sarcina sau obiectivul de evaluare; încurajarea studenților să se implice în procesul de feedback în vederea monitorizării propriilor progrese; folosirea unui limbaj pozitiv și constructiv, evitând critica excesivă și negativă.

Sesiunile 12-13 au fost concentrate pe structura feedbackului și a importanței sale în evaluarea formativă. În prima parte a sesiunii, participanții au fost implicați în analiza studiului de caz în baza căruia s-au identificat componentele feedbackului (feed-up, feed-back, feed-forward). Participanții au analizat că feed-up-ul oferă direcție și îi ajută pe studenți să înțeleagă ce se așteaptă de la ei, se referă la clarificarea și stabilirea obiectivelor de învățare și de evaluare. S-a discutat despre importanța stabilirii unor obiective clare și măsurabile, care să fie comunicate în mod explicit și înțelese de către studenți. Cu referire la feed-back-ul eficient, s-au evidențiat caracteristicile acestuia – specific, constructiv și în corespundere cu cerințele de evaluare. Participanții au precizat că feed-forward-ul se referă la sugestiile și recomandările pentru viitor, oferite de către profesor sau colegi de studiu, în scopul îmbunătățirii performanțelor viitoare ale studentului și oferă o perspectivă asupra ceea ce ar trebui să urmeze, ajutându-i pe studenți să se pregătească pentru următoarele etape ale învățării lor. În ultima parte a sesiunii, participanții au avut ocazia să aplice cunoștințele în situații de evaluare concrete, prin propunerea și simularea situațiilor care reflectă cele trei componente ale feedbackului, feed-up, feed-back și feed-forward. Exercițiul a fost util pentru a consolida înțelegerea conceptelor prezentate și pentru a dezvolta abilități de oferire a feedbackului eficient în contextul evaluării formative.

Sesiunea 14 a programei formative de dezvoltare a avut ca scop evaluarea finală a competenței de evaluare formativă a participanților și analiza impactului și a rezultatelor obținute în urma sesiunilor de training. La finalul sesiunii, participanții au fost încurajați să reflecteze asupra întregii experiențe de învățare și să își stabilească obiective și planuri de acțiune pentru aplicarea cunoștințelor în practica lor didactică. Această reflecție a servit ca o oportunitate de consolidare a ceea ce s-a învățat și de pregătire pentru continuarea dezvoltării profesionale în acest domeniu.

Programa formativă a presupus și implicarea cadrelor didactice în completarea agendei formabilului și elaborarea produselor în baza activităților propuse în cadrul programei de formare. Produsele elaborate au fost analizate și evaluate în corespundere cu setul de criterii de evaluare prestabilite. Produsele propuse pentru a fi elaborate și prezentate la finalul programei formative sunt:

- Instrument de măsurare a achizițiilor studenților în cadrul evaluării formative;

- Inventarul tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a achizițiilor studenților;
- Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă în cadrul evaluării formative;
- Fișa activităților de remediere propuse la etapa de decizie;
- Fișa exemplelor de feedback oferite studenților pe parcursul unei săptămâni în procesul de evaluare.

Sarcinile propuse în conformitate cu care au fost elaborate produsele reies din obiectivele programei de formare. Analiza produselor activității cadrelor didactice presupune o metodă de cercetare comparativă și relațională, care impune stabilirea unor criterii cantitative și calitative. În acest sens, pentru fiecare produs al activității au fost stabilite un set de criterii (Anexa 5). Astfel, analiza cantitativă și calitativă a produselor elaborate a presupus evaluarea datelor măsurabile ale produselor folosind instrumente de măsurare, și anume fișa de evaluare, fiind urmată de discuția și reflecția asupra procesului de învățare.

Tabelul 3.9. Programa formativă de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Conținutul sesiunilor	Obiectivele sesiunii
EVALUARE INIȚIALĂ. INTRODUCERE.	
Sesiunea 1-2. Inițiere în activitate. Cunoașterea reciprocă a cursanților și a formatorului. Esența conceptului de evaluare formativă în învățământul universitar.	• Cunoașterea reciprocă a cursanților și formatorului; • Evaluarea nivelului inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice; • Identificarea semnificației tipurilor de evaluare în cadrul procesului de învățământ; • Argumentarea importanței evaluării formative în procesul educațional; • Analiza componentelor evaluării formative conform modelului propus.
MĂSURAREA ÎN CADRUL EVALUĂRII FORMATIVE	
Sesiunea 3. Măsurarea - componentă a procesului de evaluare formativă.	• Definirea termenului de măsurare în procesul de evaluare formativă; • Evidențierea specificului măsurării în cadrul evaluării formative; • Determinarea operațiilor măsurării;
Sesiunea 4-5. Instrumente de măsurare a achizițiilor studenților. Modalități de măsurare a rezultatelor învățării în cadrul evaluării formative.	• Identificarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților; • Analiza particularităților instrumentelor de măsurare; • Elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților; • Identificarea modalităților de măsurare a rezultatelor învățării în procesul de evaluare formativă.

APRECIEREA ÎN CADRUL EVALUĂRII FORMATIVE	
Sesiunea 6. Aprecierea în cadrul evaluării formative. Tipuri de feedback oferite în aprecierea studenților.	• Definirea conceptului de apreciere în cadrul evaluării formative; • Analiza tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a studenților; • Argumentarea importanței feedbackului obiectiv în aprecierea studenților.
Sesiunea 7-8. Modalități de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării. Aprecierea pozitivă a situațiilor de învățare.	• Identificarea modalităților de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării; • Determinarea caracteristicilor autoevaluării și evaluării reciproce în procesul de apreciere; • Analiza capacităților apreciative ale cadrului didactic; • Argumentarea importanței aprecierii pozitive în procesul de evaluare.
DECIZIA ÎN CADRUL EVALUĂRII FORMATIVE	
Sesiunea 9. Decizia - etapă finală a evaluării formative. Importanța deciziei în procesul evaluativ.	• Determinarea esenței deciziei în cadrul evaluării formative; • Argumentarea rolului deciziei în remedierea achizițiilor studenților în evaluarea formativă.
Sesiunea 10. Particularitățile deciziilor în cadrul evaluării formative.	• Identificarea tipurilor de decizii care pot fi luate în contextul evaluării formative; • Exemplificarea situațiilor de evaluare care reflectă decizii relevante conform nevoilor educaționale ale studenților.
FEEDBACKUL ÎN CADRUL EVALUĂRII FORMATIVE	
Sesiunea 11. Feedbackul în procesul de evaluare formativă. Tipuri de feedback.	• Elucidarea semnificației termenului de feedback în evaluare; • Aprecierea funcționalității feedbackului în cadrul evaluării formative; • Determinarea tipurilor de feedback furnizate în etapele de măsurare, apreciere și decizie; • Elaborarea recomandărilor de eficientizare a feedbackului în cadrul evaluării formative.
Sesiunea 12-13. Structura feedbackului. Feed-up, feedback, feed-forward.	• Identificarea componentelor structurale ale feedbackului; • Argumentarea importanței feedbackului în evaluarea formativă; • Aplicarea componentelor feedbackului în situații de evaluare conform etapelor de măsurare, apreciere, decizie.
EVALUAREA FINALĂ	
Sesiunea 14. Evaluare finală. Impactul programei și rezultatele obținute.	• Evaluarea competenței de evaluare formativă în urma sesiunilor de training. • Evaluarea activităţilor programei realizate, al impactului şi rezultatelor obţinute.

3.4. Valori experimentale ale dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Etapa de control al experimentului psihopedagogic este focusată pe evaluarea competenței de evaluare formativă după realizarea programa de formare și compararea rezultatelor obținute de către CDU la etapele de constatare și de control.

În baza chestionarului aplicat și a rezultatelor brute (Anexa 5), prezentăm în figura 3.6 nivelul de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare.

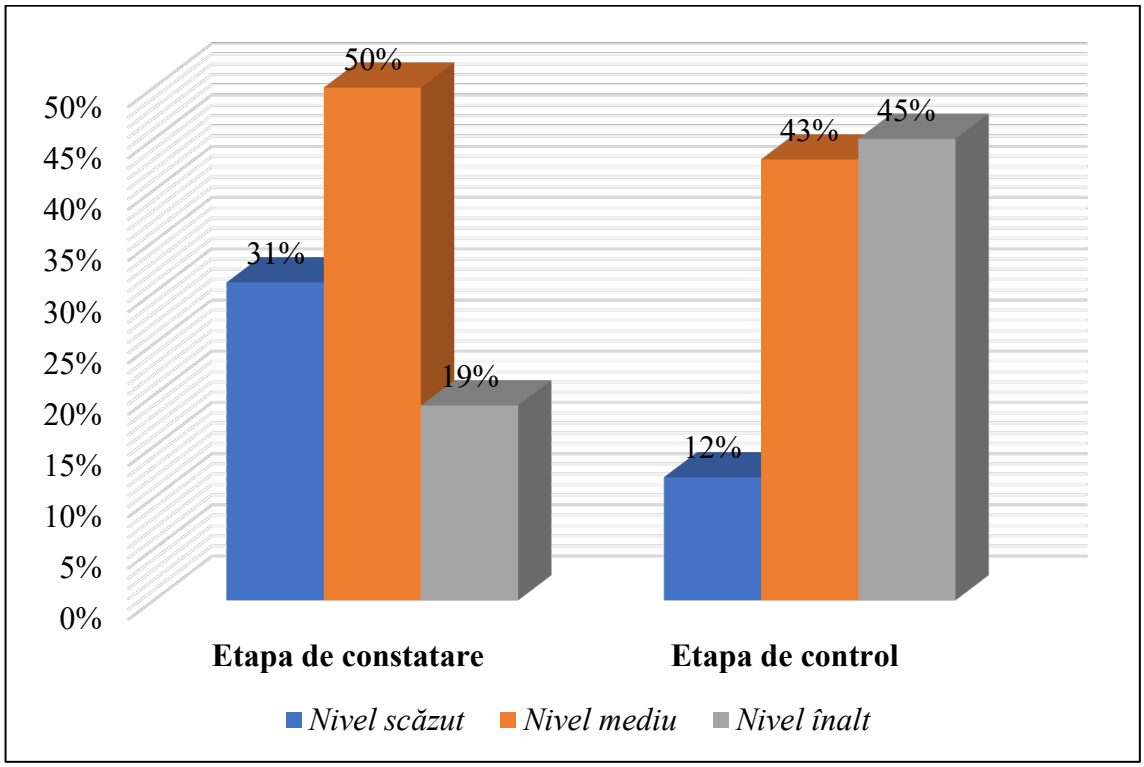


Figura 3.6. Niveluri ale CEF la CDU, etapa de constatare și de control

Astfel, conform figurii 3.6, se observă modificări a nivelului CEF la cadrele didactice la etapa de control: 12% dintre CDU dețin nivel scăzut al CEF, ceea ce este o îmbunătățire semnificativă de la 31%; 43% dintre CDU dețin nivel mediu al CEF și 45% dintre CDU dețin nivel înalt al CEF, ceea ce este o creștere semnificativă de la 19%.

Pentru a determina dacă există o diferență semnificativă între mediile obținute la etapa de constatare și etapa de control de către lotul experimental în urma aplicării programei formative de dezvoltare a CEF la cadrele didactice am utilizat testul t pentru eșantioane perechi (sau dependente).

Conform Anexei 6 în care sunt prezentate datele obținute în baza testului t, evidențiem mediile obținute de către grupul experimental (Tabelul 3.10): înainte de programa formativă, media este 18.90 (deviația standard = 4.189 și eroarea standard a mediei = 0.646) și după programa formativă, media este 23.62 (deviația standard = 4.580 și eroarea standard a mediei = 0.707).

Tabelul 3.10. Date statistice comparative privind media eșantioanelor perechi

Eșantioane perechi	**Media**	**Deviația standard**	**Eroarea standard a medie**
Etapa de constatare	18.90	4.189	0.646
Etapa de control	23.62	4.580	0.707

Datele din tabelul 3.10 și din figura 3.7 indică faptul că media la etapa de control este mai mare decât media la etapa de constatare. Deviațiile standard sunt similare și erorile standard ale mediilor sunt, de asemenea, similare, sugerând că dispersia scorurilor în jurul mediei și estimările mediilor sunt aproape la fel în ambele etape.

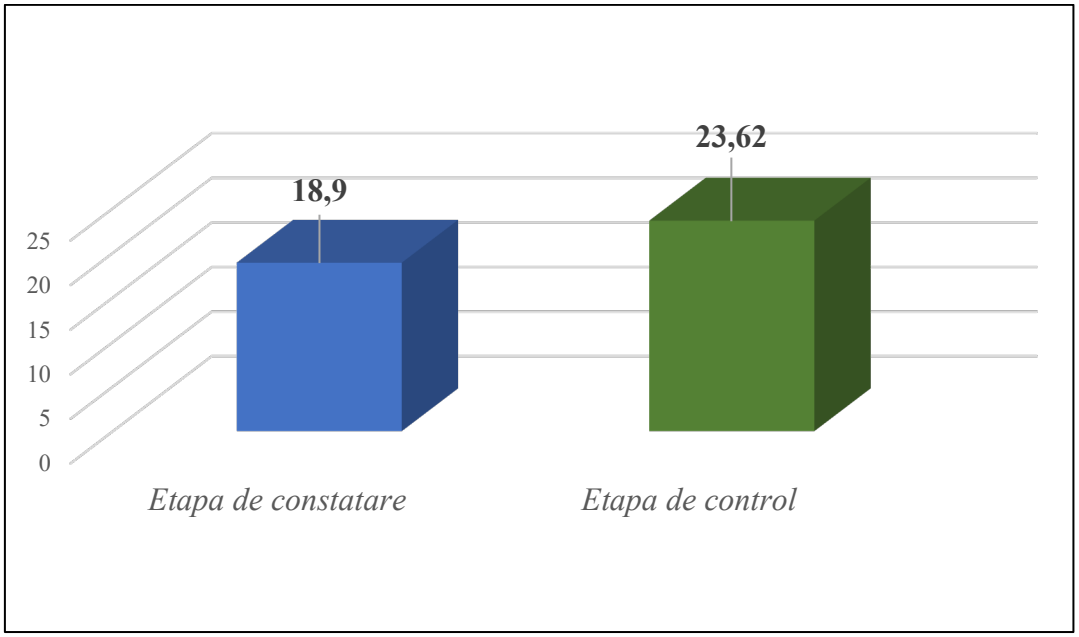


Figura 3.7. Mediile nivelului de CEF la etapele de constatare și de control

Coeficientul de corelație pentru eșantioanele perechi este 0,637, acesta indicând o corelație moderată pozitivă între cele două seturi de scoruri. Valoarea p (0,000) este mai mică decât nivelul de semnificație de 0,05, ceea ce indică faptul că *corelația este statistic semnificativă*.

În concluzie, afirmăm că există o corelație moderată pozitivă și statistic semnificativă între eșantioane înainte și după programa formativă de dezvoltare a CEF la CDU.

Pentru a determina dacă creșterea scorurilor este statistic semnificativă, am interpretat rezultatele testului t (Anexa 6). Astfel, media diferențelor (M = -4.714, SD = 3.750) indică faptul că scorurile obținute de către subiecți la etapa de control sunt, în medie, mai mari decât scorurile obținute la etapa de constatare (Tabelul 3.11).

Tabelul 3.11. Rezultatele testului t pentru eșantioane perechi

Media diferențelor	-4.714
Intervalul de încredere	între -5.883 și -3.546
Valoarea t	-8.147
Valoarea p	0.000

Intervalul de încredere de 95% pentru media diferențelor este între -5.883 și -3.546, ceea ce sugerează că, dacă am repeta experimentul de mai multe ori, am putea să ne așteptăm ca media diferențelor să se încadreze în acest interval în 95% din cazuri. Valoarea statistică t este -8.147 (**t= -8.147**), ceea ce indică o diferență semnificativă între mediile eșantionului. Valoarea p (*2-tailed*/bilaterală) este 0.000, ceea ce este mult sub pragul convențional de 0.05, permițându-ne să respingem ipoteza nulă, care presupune că nu există diferență semnificativă între mediile subiecților din lotul experimental înainte și după programa formativă.

Deci, rezultatele indică o diferență semnificativă între scorurile obținute de către CDU la etapa de constatare și de control. Acest lucru sugerează că programa formativă aplicată a avut un efect semnificativ asupra CDU, schimbând valorile obținute la nivelul CEF măsurate în cadrul celor două etape ale experimentului psihopedagogic.

În continuare prezentăm rezultatele referitor la componentele CEF obținute la etapa de control.

Conform rezultatelor obținute în urma aplicării repetate a chestionarului, constatăm o diferență semnificativă referitor la opinia CDU față de importanța EF în procesul didactic (Figura 3.8).

Astfel, se constată o creștere a rezultatelor obținute, în care evidențiem că 93% dintre CDU consideră că evaluarea formativă este foarte importantă în procesul educațional. Implicarea cadrelor didactice în activități de training, care au presupus argumentare și reflecție (de exemplu, metoda Acvariului, argumentarea divergentă și convergentă, analiza și discuția în baza colajului video, evaluare reciprocă), a influențat asupra percepției lor privind importanța acestui tip de evaluare în procesul educațional, permițându-le să analizeze beneficiile în procesul de predare și învățare. În cadrul activităților de training, profesorii au avut ocazia să colaboreze și să împărtășească experiențe de evaluare formativă cu alți colegi, au avut posibilitatea să primească feedback pe subiectele abordate și să reflecteze asupra experiențelor proprii. Acest proces de reflecție și oferirea feedbackului reciproc a condus la o înțelegere mai profundă a importanței EF în procesul educațional.

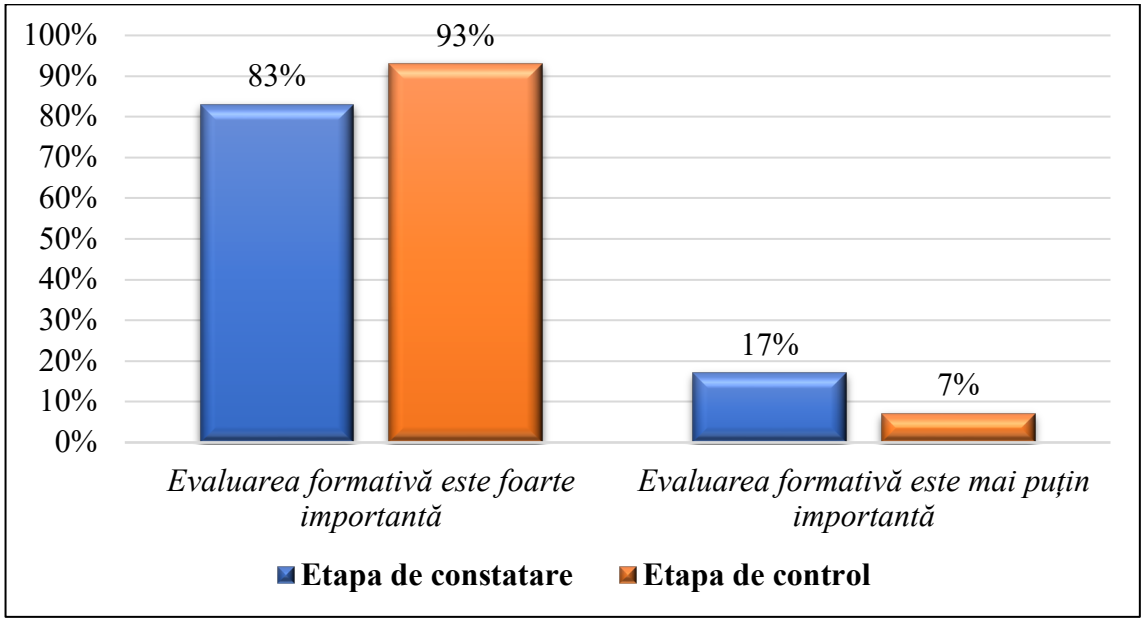


Figura 3.8. Opinia CDU referitor la importanța EF în procesul educațional, etapa de constatare și de control

În acest sens, argumentele oferite de către CDU la etapa de control acoperă mai multe categorii, fiind mai complexe și mai structurate. În tabelul 3.12 sunt reprezentate datele comparative ale categoriilor de argumente oferite la etapa de constatare și de control.

Tabelul 3.12. Date comparative ale categoriilor de argumente privind importanța EF (etapa de constatare și de control)

Categorii de argumente	Frecvența procentuală (etapa de constatare)	Frecvența procentuală (etapa de control)
Evaluarea formativă contribuie la consolidarea conținutului teoretic/materialului predat	17%	23%
Evaluarea formativă realizează diagnoza rezultatelor învățării, identifică lacunele în învățare și progresul studenților, analizează cauzele insuccesului	16%	31%
Evaluarea formativă oferă feedback despre nivelul cunoștințelor, nivelul pregătirii studenților	13%	67%
Evaluarea formativă oferă informații profesorilor despre calitatea predării și oferă posibilitatea ajustării metodelor/modalităților de predare/strategiei de predare-învățare-evaluare	11%	54%

Analizând tabelul 3.12, putem face următoarele precizări:

— la etapa de control se observă o creștere cu 6% în ceea ce privește opinia CD față de importanța evaluării formative în consolidarea conținutului teoretic de către studenți. Această creștere sugerează o recunoaștere mai mare a rolului evaluării formative în consolidarea cunoștințelor teoretice;
— se observă o creștere semnificativă, de la 16% la 31%, în ceea ce privește importanța evaluării formative pentru diagnosticarea rezultatelor învățării, identificarea lacunelor în învățare și analizarea cauzelor insuccesului;
— se observă creștere masivă, până la 67%, în ceea ce privește importanța evaluării formative prin furnizarea feedbackului despre nivelul cunoștințelor studenților;
— este evidențiată o creștere până la 54% privind recunoașterea importanței feedbackului oferit în cadrul evaluării formative în optimizarea strategiilor de predare.

Comparând datele dintre cele două etape, putem deduce că, după programa formativă, cadrele didactice universitare recunosc într-o măsură semnificativ mai mare beneficiile și importanța evaluării formative în procesul educațional. La etapa de control se constată o schimbare în percepția lor față de evaluarea formativă, aceasta fiind ilustrată prin următoarele argumente care nu a fost evidențiate la etapa de constatare:

— evaluarea formativă reglează procesul didactic, identifică direcțiile viitoare pentru îmbunătățirea învățării - 9%;
— evaluarea formativă dezvoltă abilități de autoevaluare - 8%;
— procesul de evaluare formativă ajută studenții să fie mai motivați și direcționați către atingerea obiectivelor, susține studenții să clarifice obiectivele de învățare - 8%;
— evaluarea formativă oferă o oportunitate de a dezvolta un dialog constructiv cu studenții, care promovează înțelegerea reciprocă și colaborarea - 14%;
— evaluarea formativă contribuie la formarea studenților care sunt mai bine pregătiți să facă față provocărilor și cerințelor pieței muncii - 8%.

La etapa de control 90% dintre CDU (cu aproximativ 40% mai mult comparativ cu etapa de constatare) au stabilit în mod corect etapele evaluării formative – măsurare, apreciere, decizie (Figura 3.9). Această creștere reflectă o îmbunătățire majoră în identificarea etapelor evaluării formative de către cadrele didactice universitare.

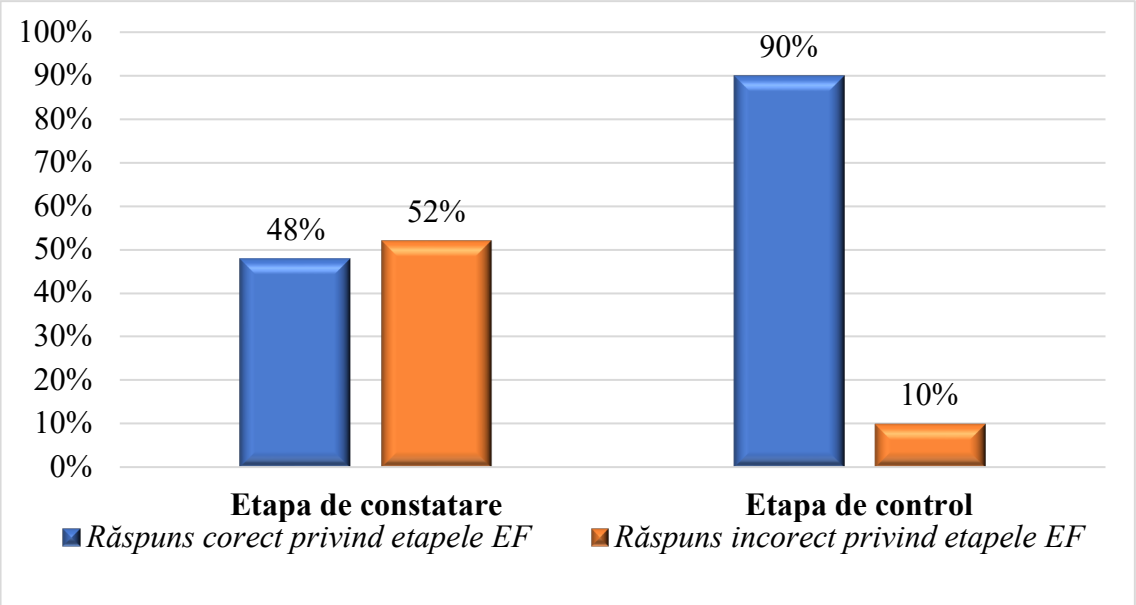


Figura 3.9. Identificarea etapelor EF de către CDU, etapa de constatare și de control

Referitor la componenta **măsurare** a CEF am obținut următoarele rezultate la etapa de control (Figura 3.10): 31% din lotul experimental dețin nivel mediu, 64% - nivel înalt, iar 5% dețin nivel scăzut.

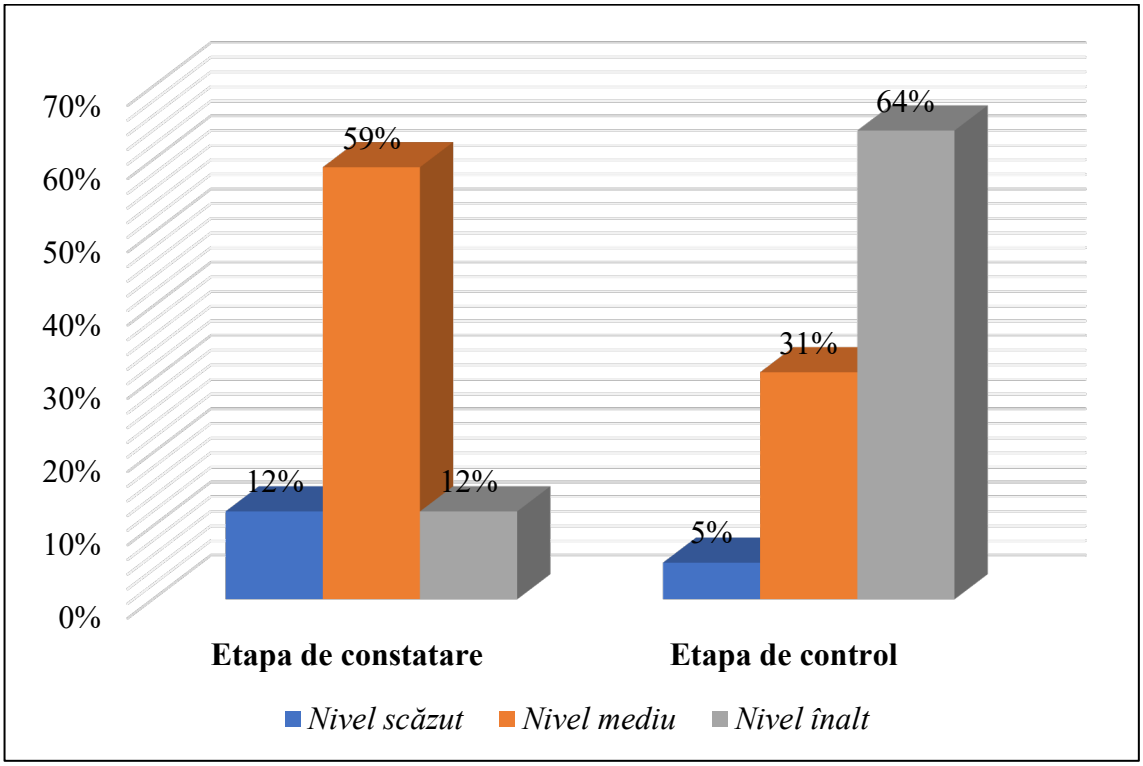


Figura 3.10. Niveluri ale componentei *măsurare* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control

Rezultatele de la etapa de control arată o îmbunătățire semnificativă a CEF în ceea ce privește componenta *măsurare*. La etapa de control, se atestă mai puține CDU cu nivel scăzut,

ceea ce indică faptul că majoritatea participanților din lotul experimental cu nivel mediu și-au dezvoltat componenta măsurare din CEF până la nivelul înalt.

Îmbunătățirea nivelului de competență pentru componenta *măsurare* se caracterizează prin:

— cunoașterea de către CDU a esenței și specificului măsurării în cadrul evaluării formative;
— identificarea operațiilor măsurării și aplicarea lor cu precizie în cadrul evaluării formative;
— identificarea instrumentelor de măsurare a progresului studenților;
— elaborarea instrumentelor de măsurare și proiectarea modalităților de măsurare conform obiectivelor de evalure;
— realizarea activităților de evaluare autentice bazate pe rezolvare de probleme, experimente, observare etc. și aplicarea metodelor didactice relevante în acest sens atât în grup și cât și individuale (proiecte, situații de problemă, interviuri etc.);
— diferențierea și adaptarea tehnicilor de măsurare în funcție de particularitățile studenților și de contextul învățării.

În acest context, cu referire la componenta *măsurare***,** am obținut următoarele rezultate la etapa de control:

a) referitor la esența măsurării:

- 92% dintre respondenți au menționat corect esența măsurării - componentă a evaluării formative prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi.

b) referitor la instrumentele utilizate în cadrul evaluării formative:

- 81% dintre respondenți au selectat variante corecte care reflectă instrumente de măsurare specifice evaluării formative (cu 29% mai mult decât la etapa de constatare);
- Conform datelor din chestionar, instrumentele de măsurare cele mai frecvent utilizate în procesul evaluării formative de către cadre didactice sunt grile de evaluare, fiind menționate de majoritatea cadrelor didactice - 87%. Putem afirma că profesorii apreciază structura și obiectivitatea pe care grilele de evaluare le oferă procesului de măsurare. Grilele de evaluare indică criteriile și nivelurile de performanță, ceea ce ajută la reducerea subiectivității și la asigurarea unei evaluări obiective. Alte instrumente selectate din variantele propuse ca fiind utilizate în cadrul evaluării sunt: fișele de evaluare (79%), scoruri/scoruri procentuale (39%).

c) referitor la modalitățile de măsurare a achizițiilor studenților:

- Respondenții au propus diverse metode și sarcini didactice în conformitate cu instrumentele de măsurare elaborate, sarcini care presupun realizarea proiectelor de investigare, portofolii, proiecte individuale și de grup, prezentări orale și metode didactice bazate pe rezolvarea de probleme, studii de caz, dezbatere, simulări:

— realizarea proiectelor de cercetare - 33%;
— prezentări orale individuale sau de grup - 15%;
— sarcini didactice bazate pe analiză, sinteză, evaluare - 30%;
— utilizarea metodelor didactice interactive (studiu de caz, problematizarea, observarea, joc de rol, simulare etc.) - 45%;
— dezbatere, discuții panel - 26%.

La etapa de control, se observă o utilizare mai diversificată a diferitelor metode și sarcini didactice. Metodele didactice interactive sunt cele mai frecvent utilizate (45%), urmate de sarcini didactice bazate pe analiză, sinteză, evaluare (30%), dezbatere, discuții panel (26%), proiecte de cercetare (23%) și prezentări orale (15%). Deși metodele didactice interactive sunt menționate de către CDU în ambele etape, utilizarea lor este mai pronunțată în etapa de control (45%) comparativ cu etapa de constatare (9%). Putem concluziona că după programa formativă, cadrele didactice folosesc o varietate mai mare de metode și sarcini didactice pentru a evalua și îmbunătăți procesul de învățare, în timp ce înainte de programa formativă, se constată o utilizare mai redusă a metodelor și sarcinilor didactice interactive și participative.

Referitor la componenta **apreciere** a CEF am obținut următoarele rezultate la etapa de control (Figura 3.12): 45% dintre CDU dețin un nivel înalt, 43% - nivel mediu și 12% - nivel scăzut.

Conform rezultatelor obținute, precizăm că se atestă o îmbunătățire semnificativă a CEF pentru componenta Apreciere, întrucât la etapa de control s-a redus nivelul scăzut (cu 21%) și a crescut nivelul mediu și înalt (cu 2% și respectiv 19%).

Creșterea nivelului de competență pentru componenta *apreciere* se caracterizează prin:

- cunoașterea esenței procesului de apreciere;
- identificarea tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere;
- furnizarea echilibrată a tipurilor de feedback în procesul de apreciere, în corespundere cu scopul și funcțiile acestora;
- aplicarea modalităților de implicare a studenților în procesul de apreciere.

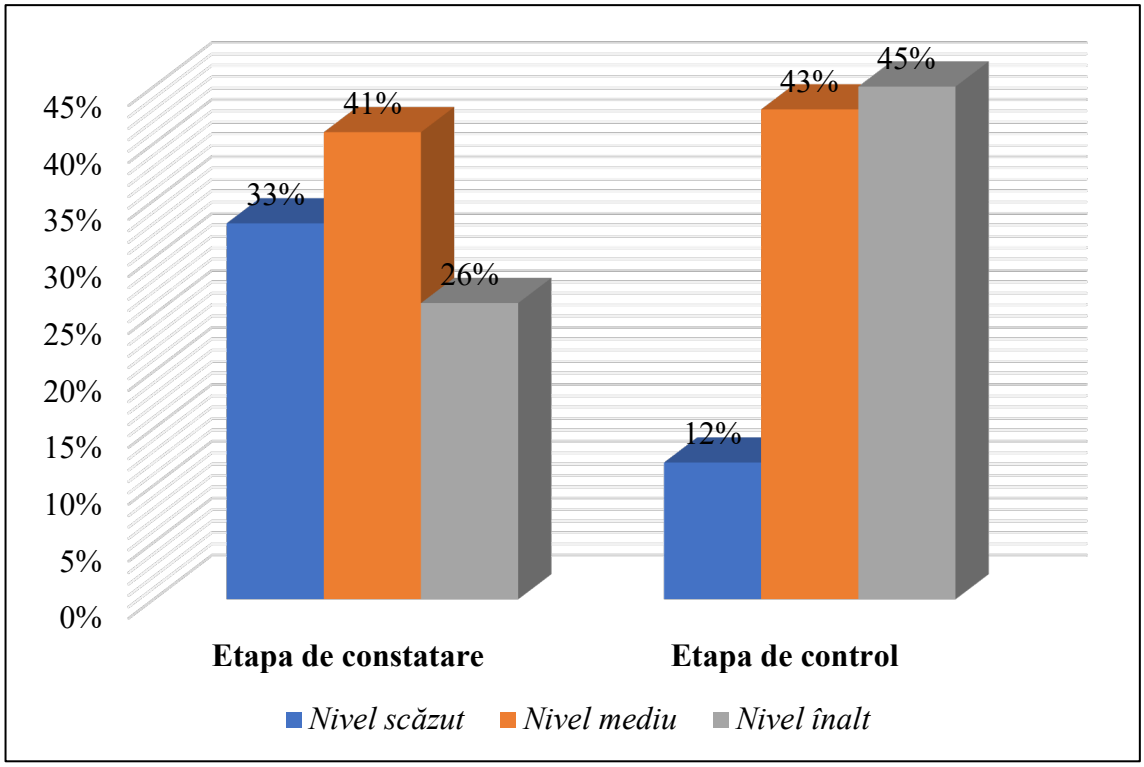


Figura 3.11. Niveluri ale componentei *apreciere* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control

În acest context, s-au înregistrat următoarele rezultate cu referire la componenta *apreciere*:

a) referitor la esența aprecierii în cadrul evaluării formative:

- 88% dintre respondenți au menționat corect (cu 28% mai mult față de etapa de constatare) că aprecierea este o etapă a evaluării formative prin care se consemnează aspecte calitative ale potențialului studenților.

b) referitor la tipurile de feedback utilizate în aprecierea achizițiilor în cadrul evaluării formative (Tabelul 3.13):

- 100% dintre respondenți oferă *feedback obiectiv pozitiv* în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative;
- 64% - oferă *feedback obiectiv negativ*, acest tip de feedback fiind necesar atunci când studentul a făcut greșeli/erori în învățare, sugerând modalități constructive de îmbunătățire și/sau corectare;
- 60% - oferă *feedback subiectiv pozitiv*, care, deși este bazat pe opinia personală a profesorului, poate fi util pentru a încuraja și motiva studentul. Acest lucru este susținut și în baza argumentelor oferite despre funcționalitatea feedbackului.

Nu este înregistrat niciun caz în care se menționează utilizarea feedbackului subiectiv negativ, care, de altfel, este contraindicat să fie furnizat în cadrul evaluării.

Tabelul 3.13. Frecvența utilizării tipurilor de feedback în cadrul procesului de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative (etapa de control)

Tipuri de feedback	Frecvența absolută maximă (M_0)	Frecvența procentuală (%)
Feedback obiectiv pozitiv	42	100%
Feedback obiectiv negativ	27	64%
Feedback subiectiv pozitiv	25	60%
Feedback subiectiv negativ	0	0%

Așadar, constatăm că cel mai frecvent tip de feedback utilizat în aprecierea achizițiilor studenților este feedbackul obiectiv pozitiv (100%). Într-o măsură egală, CDU utilizează feedback obiectiv negativ și subiectiv pozitiv în aprecierea achizițiilor. Se atestă 29% dintre CDU care utilizează toate tipurile de feedback recomandate (obiectiv pozitiv și obiectiv negativ, subiectiv pozitiv) în funcție de student și de context în aprecierea achizițiilor.

- Conform rezultatelor din chestionar cadrele didactice, au confirmat utilizarea tipurilor de feedback prin oferirea exemplelor relevante. Astfel, doar 57% din lotul experimental au oferit exemple care reflectă corect tipurile de feedback furnizate în aprecierea studenților.

c) referitor la modalitățile de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor:

- Cadrele didactice au notat diverse modalități de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative: cea mai frecventă modalitate utilizată de CDU în apreciere este autoevaluarea - 81% și evaluarea reciprocă - 74%.

Referitor la componenta **decizie** a CEF, următoarele rezultate au fost constatate la etapa de control (Figura 3.12): 29% din grupul experimental dețin nivel mediu, 45% - nivel înalt, iar 26% dețin nivel scăzut.

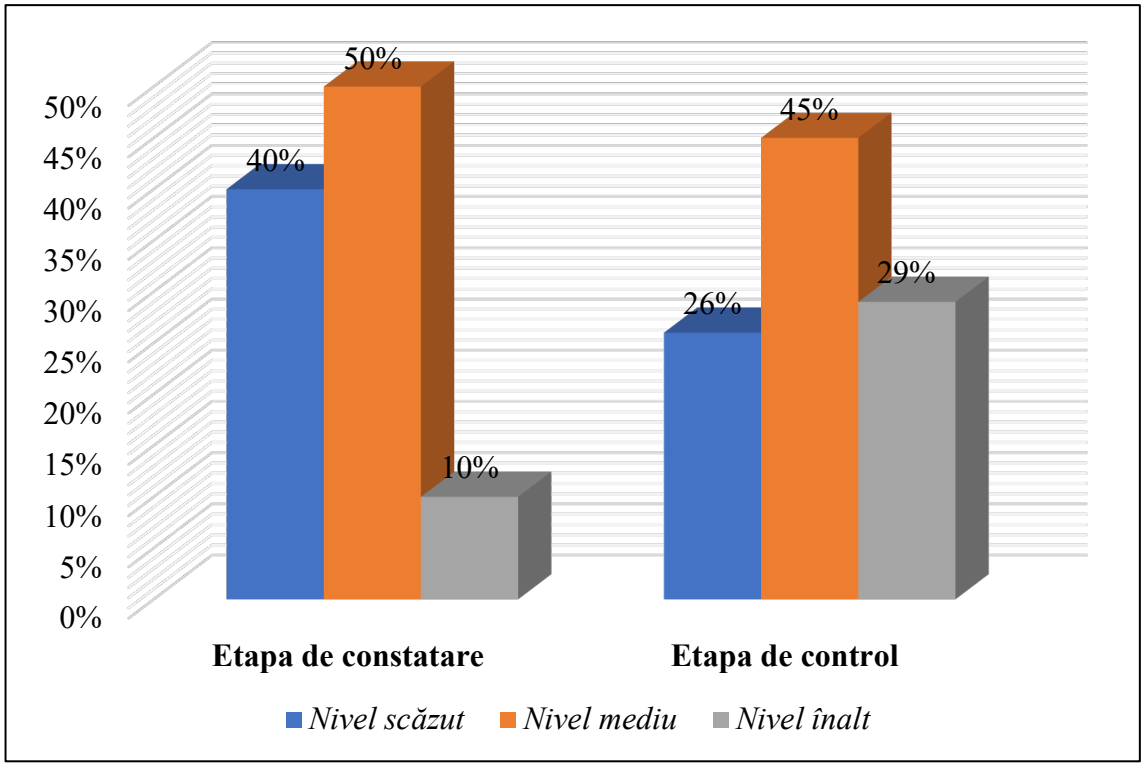


Figura 3.12. Niveluri ale componentei *decizie* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control

Conform rezultatelor obținute, afirmăm că se atestă o îmbunătățire semnificativă a CEF pentru componenta Decizie, fiind înregistrată o creștere a nivelului înalt (cu 19% mai mult față de etapa de constatare) și o diferență de 14% pentru nivelul scăzut (de la 40% în etapa de constatare la 26% în etapa de control).

Îmbunătățirea rezultatelor referitor la componenta *decizie* se evidențiază prin:

— cunoașterea de către cadrele didactice a esenței și rolului deciziei în procesul de evaluare, care presupune îmbunătățirea achizițiilor studenților prin diverse activități de remediere (activități complementare, activități de ameliorare și de corectare etc.) - 97%, cu 69% mai mult decât la etapa de constatare;

— determinarea activităților specifice de adaptare continuă a conținutului și materialelor didactice pentru a se alinia mai bine cu nevoile de învățare ale studenților (integrarea de noi materiale didactice, ajustarea ritmului de predare sau schimbarea metodelor didactice) – în proporție de 86% de cadre didactice;

— identificarea activităților de evaluare pentru studenții care au dificultăți de învățare (sesiuni de tutorat, activități de consolidare sau alte intervenții de remediere) - în proporție de 95% de cadre didactice.

— argumentarea utilizării feedbackului clar, specific și orientat către soluții, sugestii concrete pentru îmbunătățire care să îi ajute pe studenți să realizeze obiectivele de învățare - în proporție de 96% de cadre didactice.

Referitor la componenta **feedback formativ** a CEF am obținut următoarele rezultate la etapa de control (Figura 3.13): 47% dintre CDU dețin nivel înalt, 48% - nivel mediu și 5% - nivel scăzut.

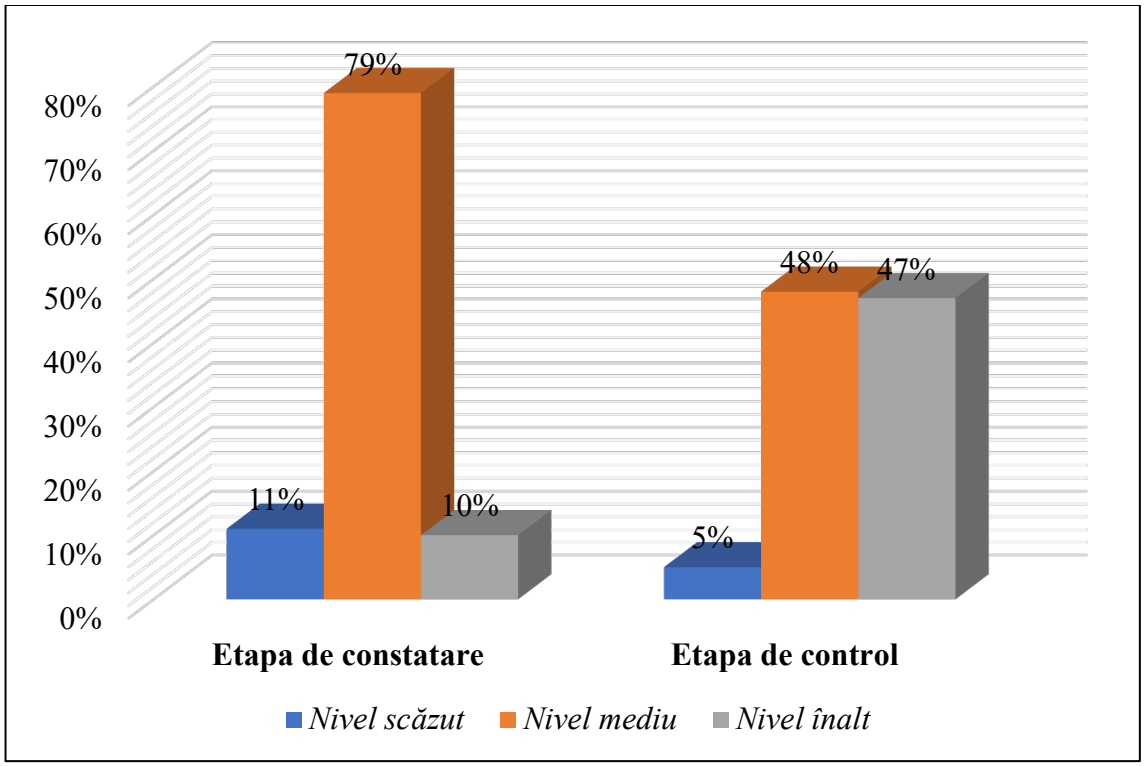


Figura 3.13. Niveluri ale componentei *feedback formativ* din CEF la CDU la etapa de constatare și etapa de control

Conform datelor obținute, observăm că la etapa de control a crescut semnificativ (cu 37%) nivelul înalt al CEF pentru componenta *feedback*, iar nivelul mediu și nivelul scăzut s-au redus (cu 31% și respectiv 6%). Această schimbare indică faptul că participanții programei formative au înregistrat progrese. Creșterea nivelului de competență pentru componenta *feedback* se caracterizează prin:

- recunoașterea componentelor feedbackului în procesul evaluării;
- identificarea tipurilor de feedback (despre sarcina de evaluare, despre procesul realizării sarcinii, despre autoreglementare, despre personalitatea studentului);
- furnizarea feedbackului în timp potrivit, combinând diverse tipuri de feedback în funcție de context;
- oferirea feedbackului complet, în funcție de scopul și etapele evaluării formative;

- oferirea feedbackului clar, specific, în corespundere cu obiectivele de evaluare și instrumentele de măsurare aplicate;
- furnizarea feedbackului imediat la etapa de apreciere pentru a identifica dificultățile de învățare și oferirea feed-forward-ului la etapa de decizie pentru a ghida studenții în îmbunătățirea performanțelor.

În acest context, evidențiem următoarele rezultate la etapa de control cu referire la componenta *feedback formativ*:

a) referitor la esența feedbackului în cadrul evaluării formative:

- 95% dintre CDU au menționat că feedbackul este funcțional în cadrul evaluării formative, furnizând argumente structurate privind funcționalitatea feedbackului și doar 5% dintre CDU au menționat că feedbackul este mai puțin funcțional, fără a nota argumente care susțin părerea.
- Argumentele oferite cu privire la funcționalitatea feedbackului se repetă unele indicate la etapa de constatare (susținerea și motivarea studenților; oferirea clarității și înțelegerii referitor la conținut, obiective de evaluare; identificarea progresului și îmbunătățirea punctelor tari și slabe ale studenților; ajustarea metodologiei de predare), fiind completate de alte argumente (Tabelul 3.14).

Tabelul 3.14. Categorii de argumente oferite de către CDU privind funcționalitatea feedbackului în cadrul evaluării formative (etapa de control)

Categorii de argumente privind funcționalitatea feedbackului în evaluarea formativă	**Frecvența absolută maximă (M_0)**	**Frecvența procentuală (%)**
Feedbackul susține și motivează studenții, ajutându-i să-și seteze obiective de învățare și să dezvolte strategii eficiente pentru a le atinge	5	14%
Feedbackul oferă studenților claritate și înțelegere referitor la conținut, obiective de evaluare, prin feed-up fiind setate obiectivele de evaluare, direcțiile de învățare și prin feed-forward fiind furnizate acțiunile necesare de îmbunătățire a rezultatelor	11	30%
Feedbackul identifică progresul și susține îmbunătățirea eficacității procesului de învățare	6	16%

Feedbackul contribuie la ajustarea metodologiei de predare în conformitate cu stilurile de învățare, nivelul de performanță atins de studenți	5	14%
Feedbackul susține dezvoltarea autonomiei și a responsabilității studenților, deoarece îi ajută să își planifice procesul de învățare într-un mod mai eficient și să dezvolte strategii de învățare eficiente pentru viitor	3	8%
Feedbackul ajută studenții să reflecteze asupra performanței lor și să înțeleagă ce anume au nevoie să îmbunătățească	4	10%
Feedbackul reduce anxietatea și incertitudinea (prin feed-up), deoarece studenții știu ce se așteaptă de la ei și ce trebuie să facă pentru a reuși	3	8%

c) referitor la tipurile de feedback:

- Furnizarea feedbackului în cadrul evaluării formative este menționată de 100% dintre CDU; 79% dintre respondenți au menționat utilizarea feed-forward-ului și 81% utilizează feed-up. Utilizarea feedbackului complet este menționat de către 62% dintre CDU (Figura 3.14). Putem afirma că în urma programei formative și a activităților individuale realizate, profesorii recunosc eficiența feedbackului în timp potrivit, prin furnizarea de feed-up și feed-forward.

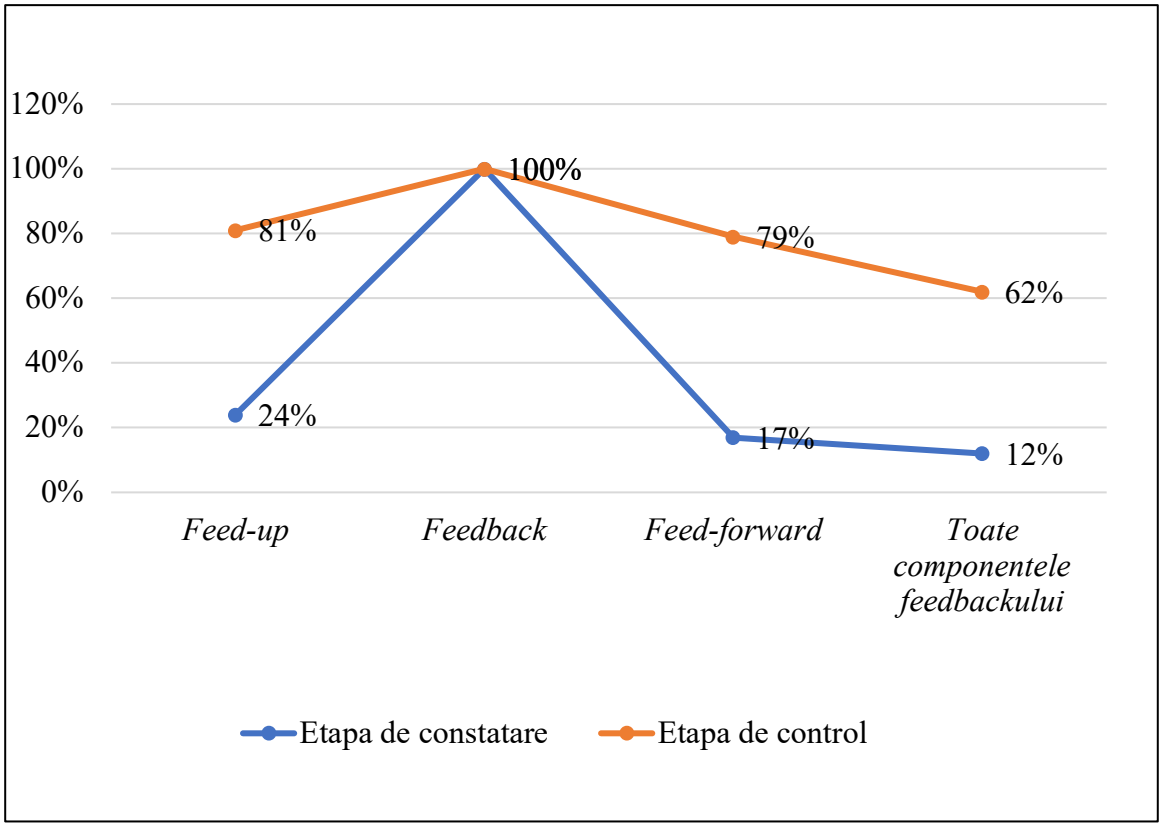


Figura 3.14. Frecvența utilizării feedbackului de către CDU în cadrul evaluării formative, etapa de constatare și de control

Datele indică faptul că un procent mare din cadrele didactice universitare recunosc importanța feedbackului în complexitatea sa. Procentele ridicate pentru utilizarea feed-forward-ului (79%) și feed-up-ului (81%) sugerează că profesorii conștientizează importanța feedbackului imediat cu referire la aspecte corecte și incorecte ale răspunsurilor, precum și necesitatea de a stabili clar așteptările de la început la etapa de măsurare și de a oferi sugestii pentru îmbunătățiri viitoare în cadrul etapei de decizie. Observăm o creștere semnificativă (de la 12% la etapa de constatare la 62% la etapa de control) privind utilizarea componentelor de feedback în sistem.

- Conform rezultatelor din chestionar, 55% dintre CDU au oferit exemple corecte de feedback care reflectă variantele selectate; 43% dintre CDU au oferit exemple parțiale ale componentelor de feedback și 2% - nu au oferit răspunsuri.
- Cadrele didactice au identificat tipul de feedback în situațiile de caz expuse, astfel: feed-up a fost identificat de către 70% dintre CDU, feedback a fost identificat de către 95% dintre CDU și feed-forward a fost identificat de către 77% dintre CDU.

Rezultatele privind îmbunătățirea nivelului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă sunt evidențiate și în baza **analizei produselor activității** (Anexele 7, 8, 9, 10). Produsele realizate de către cadrele didactice pe parcursul programei de formare sunt:

a) pentru componenta *măsurare*:
   - *instrument de măsurare a achizițiilor studenților în cadrul evaluării formative*, conform căruia s-a evaluat abilitatea cadrului didactic de a elabora instrumente de măsurare în baza criteriilor care vizează: corectitudinea elaborării instrumentelor de măsurare conform cerințelor specifice; adaptarea instrumentelor la conținutul și obiectivele de evaluare; precizarea activității de evaluare (sarcină didactică și metodă) conform instrumentului de măsurare.

b) pentru componenta *apreciere*:
   - *inventarul tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere* a achizițiilor studenților, în conformitate cu care s-a evaluat capacitatea cadrului didactic de a aprecia rezultatele învățării studenților, fiind analizate criterii precum, aprecierea achizițiilor în raport cu obiectivele de evaluare și instrumentele de măsurare prestabilite; oferirea feedbackului individualizat, cu accent pe aspectele forte ale studentului și efortul acestuia în învățare; furnizarea feedbackului obiectiv și constructiv; precizarea modalităților de ghidare a studentului în analiza propriilor puncte forte și depășirea obstacolelor de învățare.
   - *tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă în procesul de apreciere în cadrul evaluării formative* în baza căreia s-a evaluat capacitatea cadrului didactic de a realiza procesul de apreciere prin implicarea studenților în autoevalure și evaluare reciprocă, prin stabilirea criteriilor de evaluare; formularea întrebărilor de reflecție și de autoevaluare; oferirea posibilității ca studenții să ofere feedback, argumentând sugestiile specifice, constructive, de îmbunătățire a rezultatelor obținute; implicarea studenților în stabilirea obiectivelor și strategiilor de învățare pentru viitor.

c) pentru componenta *decizie:*
   - *fișa activităților de remediere propuse la etapa de decizie* prin care s-a evaluat abilitatea cadrului didactic de a stabili activități de remediere (activități complementare și de corecție) pentru studeți, în funcție de rezultatele obținute de către aceștia.

d) pentru componenta *feedback formativ*:

- *fișa exemplelor de feedback oferite studenților în procesul de evaluare* (pe parcursul a 1-2 săptămâni) prin care s-a evaluat abilitatea cadrului didactic de a oferi feedback eficient prin furnizarea feed-up-ului clar și specific în vederea realizării obiectivelor de evaluare de către studenți; oferirea feedbackului optim, în timp potrivit, adecvat situațiilor de evaluare; oferirea feed-forward-ului în vederea îmbunătățirii performanțelor.

Conform datelor obținute în baza analizei produselor activității și a datelor statistice descriptive referitoare la produsele activității CDU (Anexa 11) prezentăm următoarele rezultate referitoare la competența de evaluare formativă (Figura 3.15):

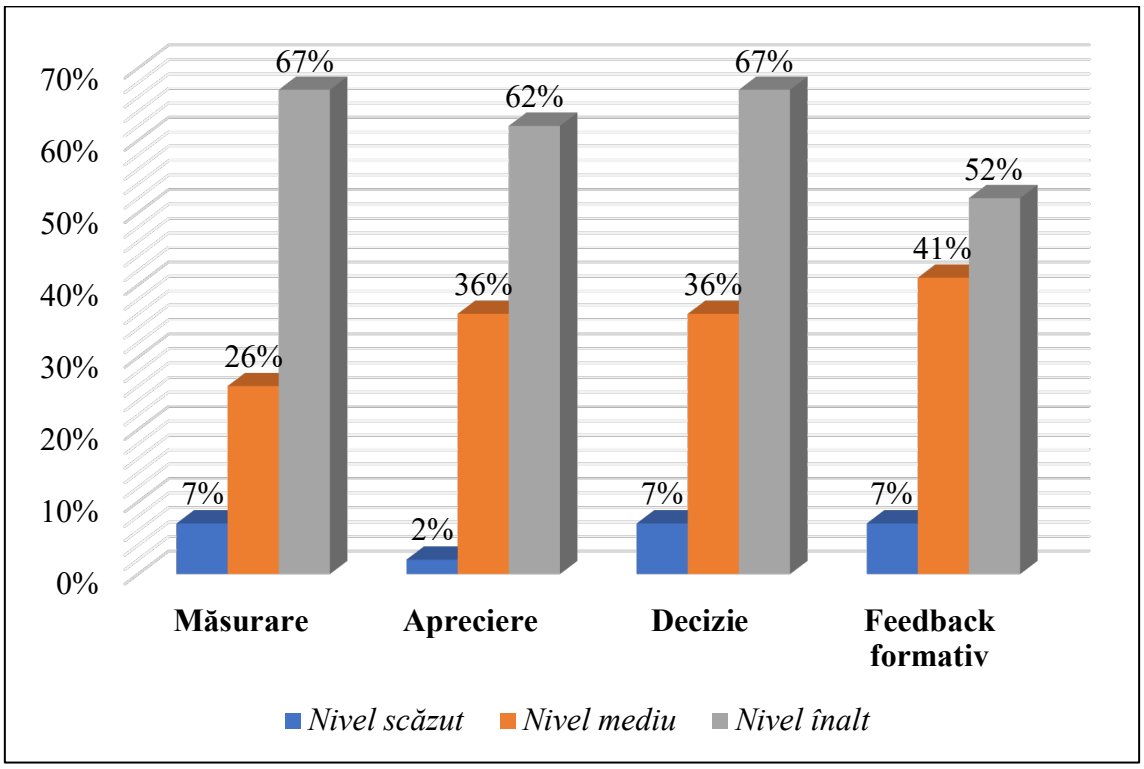


Figura 3.15. Niveluri de dezvoltare a CEF în baza analizei produselor activității

Astfel, în figura 3.13 se observă nivelul de dezvoltare a CEF la cadrele didactice pentru componentele măsurare, apreciere și decizie prin prisma feedbackului formativ.

Cu referire la componenta *măsurare* precizăm următoarele:

- 67% dintre cadre didactice dețin nivel înalt al abilității de măsurare a achizițiilor studenților, reflectat în fișa instrumentelor de măsurare elaborate.

Cadrele didactice au precizat clar și corect operațiile măsurării în activitățile desfășurate în cadrul seminarelor/atelierelor/lucrărilor de laborator și au propus acțiuni relevante de îmbunătățire a procesului de măsurare, printre care menționăm: asigurarea transparenței măsurării, comunicând și prezentând studenților criteriile de evaluare; implicarea studenților în desfășurarea operațiilor de măsurare; adaptarea tehnicilor/metodelor de măsurare la particularitățile studenților. Conform

analizei instrumentelor de măsurare, CDU au elaborat instrumente de măsurare conform rigorilor prestabilite, în corespundere cu conținutul și obiectivele de evaluare. Dintre instrumentele de măsurare elaborate se enumeră grile de evaluare, atât de tip analitic, cât și de tip holistic; fișe de evaluare cu precizarea criteriilor și indicatorilor de evaluare; fișe de observație.

- 26% dintre cadre didactice dețin nivel mediu și 7% - nivel scăzut, care se caracterizează prin dificultatea elaborării instrumentelor de măsurare conform cerințelor specifice și adaptarea sarcinilor și/sau metodelor didactice la instrumentul de măsurare, fapt prin care argumentăm necesitatea realizării programei de formare în funcție de ritmul și stilul de învățare al formabililor.

În privința componentei *apreciere* evidențiem faptul că:

- Formabilii au demonstrat nivel înalt (62%) prin realizarea procesului de apreciere în raport cu obiectivele de evaluare și instrumentele de măsurare prestabilite; prin elaborarea și desfășurarea activităților de implicare a studenților în evaluare reciprocă și autoevaluare;
- 36% dintre cadre didactice dețin nivel mediu și 2% - nivel scăzut al abilității de apreciere, fiind înregistrate dificultăți în oferirea feedbackului individualizat și elaborarea tehnicilor de implicare a studenților în procesul de autoevaluare și evaluare reciprocă.

Pe componenta *decizie* în cadrul evaluării formative atestăm următoarele rezultate:

— 67% din grupul experimental au nivel înalt, caracterizat prin luarea deciziilor relevante și eficiente, adaptate nevoilor individuale ale studenților.

— 36% și 7% au nivel mediu și respectiv nivel scăzut, ceea ce înseamnă că există segmente semnificative ale grupului care se confruntă cu provocări în procesul de luare a deciziilor eficiente.

Cu referire la componenta *feedback formativ* precizăm următoarele:

— 52% dintre cadre didactice dețin nivel înalt al abilității de oferire a feedbackului în procesul de evaluare formativă.

Nivelul înalt al abilității de oferire a feedbackului este reflectat prin exemplele furnizate care demonstrează abilitatea de a furniza feed-up clar și specific în vederea realizării obiectivelor de evaluare de către studenți; abilitatea de a oferi feedback optim, adecvat situațiilor de evaluare (feedback despre sarcina învățării propuse, feedback despre procesul de realizare a sarcinii, feedback despre autoreglementarea învățării de către studenți, feedback despre personalitatea studenților, cu rol de motivare); abilitatea de a oferi feed-forward eficient în vederea îmbunătățirii performanțelor.

- 41% și respectiv 7% dintre cadre didactice dețin nivel mediu și scăzut al abilității de oferire a feedbackului, caracterizat prin ponderea oferirii doar a feedbackului, fiind nevalorificate componentele feed-up și feed-forward, care sunt necesare și esențiale în vederea furnizării unui feedback funcțional și deplin.

În continuare este prezentată corelația dintre produsele elaborate și nivelul competenței de evaluare formativă la etapa de control la cadrele didactice universitare (Tabelul 3.15). Conform rezultatelor obținute în baza coeficientului de *corelație Pearson,* putem afirma că există o corelație semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul produselor activității realizate de către CDU. Valorile apropiate de 1 indică o corelație pozitivă puternică, iar valorile apropiate de -1 indică o corelație negativă puternică. Conform rezultatelor din tabelul 3.15, toate valorile „p" sunt pozitive și situate între 0,5 și 0,7, ceea ce indică o corelație pozitivă moderată până la puternică. Așadar:

- există o corelație pozitivă semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul abilității de elaborare a instrumentelor de măsurare;
- există o corelație pozitivă semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul abilității de apreciere prin furnizarea tipurilor de feedback;
- există o corelație pozitivă semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul abilității de realizare a tehnicilor de autoevaluare și evaluare reciprocă în cadrul procesului de apreciere a achizițiilor studenților.
- există o corelație pozitivă semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul abilității de stabilire a activităților de remediere la etapa de decizie;
- există o corelație pozitivă semnificativă dintre nivelul CEF și nivelul abilității de oferire a feedbackului în procesul de evaluare a studenților.

Tabelul 3.15. Corelația dintre produsele activității CDU și nivelul CEF (etapa de control)

	Instrumente de măsurare elaborate	*Inventarul tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere*	*Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă*	*Activități de remediere propuse la etapa de decizie*	*Fișa exemplelor de feedback oferite studenților în procesul de evaluare*
Competența de evaluare formativă	**p=0,622**	**p=0,579**	**p=0,574**	**p=0,557**	**p=0,605**

Astfel, toate produsele activităților prezentate au o corelație pozitivă semnificativă cu competența de evaluare formativă. Acest lucru înseamnă că, pe măsură ce competența de evaluare

formativă crește, nivelul de realizare a activităților specifice componentelor CEF tinde să crească și ele. Faptul că toate valorile sunt pozitive și semnificative demonstrează eficiența programei formative în dezvoltarea CEF și la îmbunătățirea calității activităților didactice desfășurate în cadrul evaluării formative. Aceasta sugerează că activitățile individuale în care CDU au elaborat produse specifice sunt relevante și contribuie efectiv la dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

De asemenea, în baza analizei coeficientului Pearson (Anexa 12), am determinat corelația dintre produsele activității realizate de către cadrele didactice universitare. Astfel, evidențiem următoarele corelații dintre produsele activității:

a) instrumente de măsurare elaborate:
   - corelație pozitivă semnificativă cu oferirea feedbackului, feed-up-ului și feed-forward-ului, unde **p=0,756**;
   - corelație pozitivă semnificativă cu tipurile de feedback furnizate în procesul de apreciere, unde **p=0,717;**
   - corelație pozitivă semnificativă cu aplicarea tehnicilor de autoevaluare și evaluare reciprocă în procesul de apreciere, unde **p=0,510**.
b) inventarul tipurilor de feedback:
   - corelație pozitivă semnificativă cu tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă, unde **p= 0,579.**
c) fișa exemplelor de feedback oferit în cadrul evaluării:
   - corelație pozitivă semnificativă cu tipurile de feedback furnizate în procesul de apreciere, unde **p=0,697;**
   - corelație pozitivă cu tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă, unde **p=0,438**.
d) activități de remediere propuse la etapa de decizie:
   - corelație pozitivă semnificativă cu instrumente de măsurare, unde **p=0,729;**
   - corelație pozitivă semnificativă cu tipurile de feedback furnizate în procesul de apreciere, unde **p=0,752**;
   - corelație pozitivă cu aplicarea tehnicilor de autoevaluare și evaluare reciprocă în procesul de apreciere, unde **p= 0,481;**
   - corelație pozitivă semnificativă cu oferirea feed-up-ului, feedbackului și feed-forward-ului, unde **p=0,668**.

Concluzionăm că există o corelație pozitivă puternică între majoritatea produselor activității, indicând că aceste componente sunt conectate și se influențează reciproc în contextul procesului de evaluare formativă.

Instrumentele de măsurare elaborate are o corelație semnificativă (p=0,756) cu feedbackul oferit în toată complexitatea sa. Această corelație sugerează că elaborarea unor instrumente eficiente de măsurare condiționează și capacitatea de a oferi feedback eficient. Activitățile de remediere propuse la etapa de decizie și tipurile de feedback oferite în procesul de apreciere au, de asemenea, o corelație semnificativă (0,752), ceea ce indică importanța furnizării unui feedback echilibrat în procesul de apreciere în vederea îmbunătățirii rezultatelor și adoptării unor decizii relevante.

În general, toate produsele activității prezintă corelații pozitive, sugerând coerență și complementaritate a acestor componente în procesul de evaluare formativă.

3.5. Concluzii la capitolul 3

Analizând și sintetizând rezultatele obținute în cadrul demersului experimental al dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, concluzionăm următoarele:

1. Realizarea experimentului psihopedagogic, conform etapelor sale, ne-a permis să justificăm că ipoteza cercetării propusă este validă, lucru demonstrat prin diferențele semnificative ale rezultatelor obținute de cadrele didactice universitare, privind nivelul dezvoltării competenței de evaluare formativă, la etapele de constatare și de control.

2. La etapa de constatare a fost aplicat instrumentul de cercetare: Chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, prealabil fiind supus procedurii de validare cu ajutorul indicelui Cronbach Alpha. La etapa de control a fost repetată aplicarea chestionarului în scopul constatării diferențelor semnificative între rezultatele obținute la etapa de constatare și cele obținute la etapa de control.

3. Analiza rezultatelor obținute la etapa de constatare a relevat niveluri diferite de dezvoltare a competenței de evaluare formativă în rândul cadrelor didactice universitare, ponderea majoră fiind orientată către nivelul mediu de dezvoltare.

4. Constatările obținute în evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice, au servit drept punct de referință în implementarea programei de formare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, care, de fapt, constituie instrumentul de validare a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă. Programa formativă s-a focusat pe conținuturi care reflectă componentele: măsurare, apreciere, decizie și feedback formativ, proiectat conform obiectivelor de instruire

stabilite și realizat printr-un complex de strategii, forme, metode și mijloace care asigură implicarea cadrelor didactice universitare în demersul de formare privind dezvoltarea CEF.

5. Rezultatele obținute la etapa de control au confirmat validitatea și eficiența modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare, demonstrat prin testul T al programului de statistică SPSS 26. Valorile procentuale evidențiază o dinamică pozitivă în rezultatele obținute, determinate de creșterea nivelului competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Diferențele sunt validate statistic, fiind stabilită o medie mai mare a nivelului de CEF (M=23,62) comparativ cu etapa de constatare (M=18,9), diferența fiind statistic semnificativă în baza testului T (t= -8.147).

6. Rezultatele care confirmă creșterea nivelului CEF au fost analizate și în baza produselor realizate de către cadrele didactice universitare pe parcursul demersului de formare în care au fost implicați, produsele fiind alineate la obiectivele programei formative.

7. Prin urmare, ipoteza de cercetare s-a confirmat: procesul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare a fost eficient în condițiile în care am stabilit un sistem de repere conceptuale și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă; am elaborat și validat un model psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Dat fiind faptul că am demonstrat eficiența programei formative în cadrul experimentului psihopedagogic desfășurat de noi, putem conchide că am contribuit prin aceasta la soluționarea problemei științifice, care rezidă în modelul psihopedagogic de dezvoltare a CEF pe care l-am elaborat și care a contribuit la eficientizarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată la tema *Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar* a vizat una dintre problemele actuale privind eficientizarea și creșterea relevanței învățării și formării, prin dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Cercetarea s-a axat pe analiza conceptului de evaluare formativă, prin raportare la diverse accepțiuni teoretice, pe stabilirea fundamentelor epistemologice referitoare la evaluarea formativă, pe determinarea structurii competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare și a finalizat cu demersul experimental, fiind elaborat și validat Modelul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

În raport cu scopul și obiectivele cercetării, conturăm următoarele **concluzii**:

1. Analiza teoretică a scos în evidență faptul că evaluarea formativă este abordată în literatura de specialitate, fiind atribuite multiple semnificații. În contextul cercetării noastre, evaluarea formativă în învățământul universitar reprezintă un proces structurat și continuu, direcționat spre eficientizarea învățării și a formării studenților.

2. Analiza și sinteza teoriilor referitoare la evaluarea formativă ne-au direcționat spre determinarea și argumentarea fundamentelor epistemologice: abordări filozofice, psihopedagogice, cibernetice. Prin integrarea acestor diverse abordări, am evidențiat caracteristicile procesului de evaluare formativă în învățământul universitar, care presupune centrarea pe sustenabilitatea învățării și formarea de competențe, dezvoltarea autonomiei și a colaborării în procesul învățării, adaptarea prin feedback a procesului de formare în funcție de nevoile și progresul studenților.

3. Coordonatele teoretice analizate ne-au permis să deducem că dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare se bazează pe un ansamblu de teorii și principii corespunzătoare acestora.

4. Axându-ne pe fundamente teoretice, am actualizat conceptul de competență de evaluare formativă care *reprezintă un sistem integrativ constituit din cunoștințe referitor la caracteristici, instrumente, modalități de evaluare, abilități privind elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare, a modalităților de implicare a studenților în procesul de evaluare, orientat spre remedierea și ameliorarea achizițiilor, valori și atitudini exprimate prin interes, motivație, deschidere privind eficientizarea calității învățării reflectate în procesul de măsurare, apreciere, decizie prin prisma feedbackului formativ.*

5. Prin obiectivele de ordin teoretic și practic realizate, am justificat pertinența competenței de evaluare formativă în sistemul de competențe profesionale ale cadrului didactic universitar, aceasta având un rol definitoriu în sporirea eficienței și calității procesului educațional.

6. Reperele teoretice, care reflectă teoriile și setul de principii deduse (principiul variabilității; individualizării; utilității învățării; interdependenței; continuității dintre experiența individuală și experiența socială; învățării centrate pe student; pozitivității și reușitei; obiectivității; eșafodajului; monitorizării progresului individual; evaluării axate pe competență; coerenței; unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă), au generat reperele metodologice, cu caracter funcțional și normativ, în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

7. În concordanță cu sistemul de teorii și principii, am elaborat *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare,* care reprezintă un reper fundamental în proiectarea și implementarea demersului de formare a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă. Elementele metodologice ale modelului reflectă conexiunea obiectivelor, conținuturilor, tehnologiei de formare și evaluarea, orientate spre formarea CEF la cadrele didactice universitare. Prin structura sa complexă, modelul elaborat de noi asigură eficiența procesului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

8. Experimentul psihopedagogic desfășurat a validat eficiența *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare* prin creșterea nivelului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice, în urma implicării în programa formativă de dezvoltare a CEF, evidențiată în rezultatele comparative ale mediilor eșantioanelor perechi (etapa de constatare -18,90, etapa de control - 23,62, valoarea statistică t fiind t=-8.147).

9. Rezultatele teoretice și aplicative generate prin cercetarea efectuată ne permit să concluzionăm că dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare reprezintă un demers complex care necesită un angajament profund și coordonat din partea cadrelor didactice universitare, exprimat prin deschidere, adaptare și flexibilitate în contexte de învățare, precum și interes și motivație pentru propria formare profesională.

10. Rezultatele cercetării confirmă soluționarea problemei științifice, care rezidă în elaborarea modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă ceea ce a contribuit la eficientizarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice universitare privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

În baza rezultatelor obținute în cercetare, propunem următoarele recomandări pe următoarele dimensiuni:

a) Dimensiunea cercetărilor în domeniul științelor educației

— Extinderea perspectivelor de abordare a dezvoltării competenței de evaluare formativă în diferite contexte educaționale, cum ar fi învățământul la distanță, formarea continuă a cadrelor didactice etc.;

— Realizarea cercetărilor care analizează și determină conexiunea dintre feedbackul formativ și alte variabile incluse în procesul de evaluare (autoevaluarea, evaluarea reciprocă etc.);

— Desfășurarea cercetărilor longitudinale în scopul stabilirii influenței pe termen lung a evaluării formative asupra progresului studenților;

— Elaborarea și publicarea ghidurilor metodologice privind dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice;

b) Dimensiunea formării continue a cadrelor didactice universitare

— Formarea continuă a cadrelor didactice în vederea dezvoltării cunoștințelor, abilităților de realizare eficientă a procesului de evaluare formativă în învățământul universitar;

— Valorificarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă și a rezultatelor experimentale în cadrul cursurilor de formare continuă ale cadrelor didactice universitare;

— Organizarea simpozioanelor și conferințelor tematice referitor la evaluarea formativă în învățământul universitar, pentru promovarea schimbului de bune practici, tendințe și inovații în evaluare.

c) Dimensiunea procesuală a evaluării formative desfășurată de cadrele didactice

— Revizuirea și adaptarea constantă a strategiilor de evaluare în funcție de feedbackul oferit de către studenți și de nevoile de învățare ale acestora;

— Implementarea autoevaluării și a evaluării reciproce în evaluarea formativă, pentru susținerea reflecției și responsabilizării studenților în procesul de învățare;

— Utilizarea diferitelor instrumente de evaluare formativă pentru obținerea unei imagini complete a progresului studentului;

— Furnizarea constantă a feedbackului în vederea îmbunătățirii învățării studenților și ameliorării achizițiilor acestora.

Având în vedere complexitatea procesului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă, cercetarea realizată de noi prezintă anumite *limite*. Este important de remarcat că nivelul de dezvoltare a CEF variază în funcție de formarea psihopedagogică (modulul psihopedagogic) a

cadrelor didactice, ca urmare, stabilindu-se o neomogenitate în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare formativă. De asemenea, există limite asociate cu conștientizarea limitată a beneficiilor evaluării formative, atitudinile cadrelor didactice față de evaluarea formativă și rezistența acestora la schimbare, toate acestea constituind bariere în dezvoltarea competenței de evaluare formativă.

Totuși, complexitatea cercetării realizate ne permite să trasăm perspective și direcții viitoare de cercetare. În acest sens, fiecare componentă a competenței de evaluare formativă prezintă interes științific și poate fi explorată în cercetări ulterioare.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ANIȚEI, M. (2006). *Psihologie experimentală*. Iași: Polirom, 400 p. ISBN 978-973-46-0541-5.
2. BÎRNAZ, N. (2009). *Metodologia elaborării manualului şcolar*. Teză de doctor în pedagogie. Chişinău. 195 p.
3. BÎRNAZ, N. (2012). Evaluarea achizițiilor studenților prin teste sumative. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Științe ale Educației", 9 (59), pp. 196-202.
4. BÎRNAZ, N., SPÎNU, V. (2016). Evaluarea formativă – deziderat în învăţământul universitar. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Științe ale Educației", 5 (95), pp. 80-89.
5. BÎRNAZ, N., **BOTEZATU, V**. (2018). Valenţa formativă a feedforward-ului în formarea iniţială a studenţilor. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Educaţia din perspectiva valorilor"*, vol. XIV. Bucureşti: Editura EIKON, pp. 118 - 122.
6. BLÂNDUL, V.C. (2004). *Evaluarea didactică interactivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 180 p. ISBN: 973-30-2671-9.
7. BOCOȘ, M. (2008). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Piteşti: Paralela 45, 428 p. ISBN: 978-973-47-0534-4.
8. BONTAȘ, I. (2007). *Tratat de pedagogie*. București: ALL, 400 p. ISBN 978973-571-7384.
9. **BOTEZATU, V.** (2018). Feed-up, dimensiune operațională a evaluării formative. În: *Conferinţa Ştiinţifică naţională cu participare internaţională ,,Integrare prin Cercetare şi Inovare",* 8-9 noiembrie, 2018. Chișinău: CEP USM, pp. 137-139.
10. **BOTEZATU, V.** (2019). Particularitățile evaluării formative din perspectiva constructivistă. În: *Conferinţa Ştiinţifică naţională cu participare internaţională ,,Integrare prin Cercetare şi Inovare",* Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 7-8 noiembrie, 2019. Chișinău: CEP USM, pp. 37-40.
11. **BOTEZATU, V**. (2020). Aspecte-cheie ale măsurării- etapă în evaluarea formativă a studenților. În: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare",* Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2020. Chișinău: CEP USM, pp. 154-157.
12. **BOTEZATU, V.** (2021). Considerații generale privind inteligența apreciativă a cadrelor didactice în învățământul superior. În: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare",* Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2021. Chișinău: CEP USM, pp. 127-129.

13. **BOTEZATU, V**. (2023a). Feedbackul în evaluarea formativă: strategii de optimizare a învățării. În: *Journal of Pedagogy*, (2), pp. 175-194. ISSN 0034-8678.
14. **BOTEZATU, V**., BÎRNAZ, N. (2019). Evaluarea formativă prin prisma abordărilor psihopedagogice în învățământul universitar. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 9 (129), pp. 32-39. ISSN 1857-2103.
15. **BOTEZATU, V**., BÎRNAZ, N. (2022). Abordări metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. În: *Studia Universitatis Moldaviae.* Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 9(159), pp. 26-35. ISSN 1857-2103.
16. BUCUN, N. (2014). Evaluarea eficienţei învăţării prin prisma pedagogiei competenţelor. În: *Univers pedagogic*, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
17. BUNESCU, V. (1995). *Învățarea deplină: teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 100 p. ISBN: 973-30-4523-3.
18. CABAC, V. (2006). Evaluarea formativă: esenţă, funcţii, aplicare. În: *Artă şi educaţie artistică: revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională*, 1, pp. 45-53.
19. CABAC, V. (2014). Competenţa – produs al activităţii de învăţare. În: *Competenţe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
20. *Cadrul de referinţă al curriculumului universitar*. (2015). N. Bîrnaz, O. Dandara, Goraș-Postică V. et al. Coord. Vl. Guțu. Chișinău: CEP USM, 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
21. CALLO, T., PASCARI, V. (2015). Funcționalitatea în educație: sens și necesitate. În: *Studia Universitatis Moldaviae.* Seria „Științe ale Educației”, 5(85), pp. 8-12. SSN 1857-2103.
22. CAPCELEA, V. (2013). *Filosofie*. Chișinău: ARC, 135 p. ISBN 9789975617413.
23. CERGHIT, I. (1997). *Didactica*. Manual pentru clasa a X-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 174 p. ISBN 973-30-0945-8.
24. CHIȘ, V. (2005). *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competenţe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 200 p. ISBN 973-686-695-5.
25. CLIPA, O. (2008). Valențe formative ale evaluării în cadrul mediului universitar. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe ale Educației”, 5(15), pp. 68-71. ISSN 1857-2103.
26. *Codul Educației al Republicii Moldova.* (2014). În: Monitorul Oficial, nr.319-324.
27. COJOCARU, V. (2009). Evaluarea programelor/proiectelor de cercetare. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Ştiinţe ale Educației”, nr. 5(25), pp. 27-29. ISSN 1857-2103.
28. COPILU, D., COPILU. V., DĂRĂBĂNEANU, I. (2002). *Predare pe bază de obiective curriculare de formare*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 184 p.
29. CUCOȘ, C. (2002). Pedagogie, Iași: Polirom, 464 p. ISBN: 973-681-063-1.

30. CUCOȘ, C. (2008). *Teoria şi metodologia evaluării*. Iaşi: Polirom, 272 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
31. CUCOȘ, C. (2013). *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii*. Iași: Polirom, 318 p. ISBN: 978-973-46-3232-9.
32. CUCOȘ, C. (2016). *Pedagogie*. Iași: Polirom, 983 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
33. CRISTEA, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*, București: Litera, 395 p. ISBN 973935551X.
34. CRISTEA, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 434 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
35. DABIJA, A. (2012). Proiectarea sarcinilor evaluative: practici bune la Universitatea de Stat din Moldova. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, nr. 5-6 (75-76), pp. 58-62. ISSN 1810-6455.
36. DANDARA, O. (2000). Evaluarea accepție determinată de contextul învățământului formativ. În: *Revista Didactica Pro*, *revistă de teorie și practică educațională,* nr.3, pp. 36-37. ISSN 1810-6455.
37. DANDARA, O. (2017). Rolul și posibilitățile formatoare ale evaluării în procesul de instruire bazat pe realizarea de proiecte. În: *Revista Didactica Pro*, *revistă de teorie și practică educațională,* nr. 5-6, pp. 7-11. ISSN 1810-6455.
38. DANDARA, O., OLARU, V., MURARU, E. (2018). *Evaluarea curriculumului educaţional*. Aria curriculară: Educație socioumanistică. Chișinău: Editura CEP USM.
39. DEWEY, J. (1972). *Democrație și Educație: O introducere în filosofia educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 339 p. ISBN 973-30-1125-5.
40. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, Vl., CABAC, V. (2014). *Competențe ale pedagogilor. Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
41. *Evaluarea standardelor educaţionale*. *Ghid metodologic*. (2009). Coord. I. Achiri, A. Bolboceanu, Vl. Guţu, M. Hadîrcă. Chișinău: Print-Caro, 15 p. ISBN: 978-9975-4044-57.
42. FLOREA, N., ȚĂRANU, M. (2007). *Pedagogie. Curs de formare inițială pentru cariera didactică*. București: Editura Fundației România de Mâine, 294 p. ISBN 978-973-725-847-2.
43. GHERȘTEGA, T. (2016). *Managementul curriculumului universitar în contextul autonomiei instituționale*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016. 168 p.
44. GOLUBIŢCHI, S. (2020). Evaluarea bazată pe competențe în învățământul general. În: *Acta et commentationes* (Ştiinţe ale Educaţiei), nr. 4 (22), pp. 152-158. ISSN 1857-0623.
45. GORAȘ-POSTICĂ, V. (2018). De la didactica școlară la cea universitară și andragogie: repere pentru asigurarea continuității studiilor universitare la nivel de tehnologie didactică. În: *Studiul*

monografic: Conexiune și continuitate între și intra-cicluri de învățământ, Chișinău: CEP USM, pp. 126-135. ISBN: 978-9975-142-76-2.

46. GUȚU, Vl. (2007). *Proiectarea didactică în învățământul superior*. Chișinău: CEP USM, 250 p. ISBN 978-9975-70-485-4.
47. GUŢU Vl., ACHIRI I., BÎRNAZ N. (2018). *Evaluarea curriculumului educaţional*. Aria curriculară: Matematică şi ştiinţe. Chişinău: Editura CEP USM.
48. GUȚU, Vl., SILISTRARU, N., PLATON, C. (2003). *Teoria și metodologia curriculum-lui universitar*. Chișinău: CEP USM, 234 p. ISBN 0075-70-346-1.
49. GUȚU, Vl., ȚURCANU, C. (2015) Concepţii filosofico-pedagogice între modernism şi postmodernism. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe ale Educației", nr.9(89), pp. 3-9. ISSN 1857-2103.
50. GUŢU, VL., VICOL, M. (2014). *Tratat de pedagogie - între modernism şi postmodernism*. Iaşi: Performantica, Institutul Naţional de Inventică, 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
51. GUȚU, Vl. (2018). Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria "Ştiinţe ale Educaţiei"*, 5 (115), pp. 3-12. ISSN 1857-2103.
52. GUILFORD. J. P. (1977). *Natura inteligenţei umane*. Buenos Aires, Paidós.
53. HADÎRCĂ, M., RAILEANU, A. (2010). *Proiectarea şi realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual şi metodologic*. Chișinău: Editura „Print-Caro" SRL, 135 p. ISBN 978- 9975-9691-0-9.
54. HATTIE, J. (2014). *Învățarea vizibilă*. București: Editura Trei, 406 p. ISBN 978-606-719-058-8.
55. JELESCU, P., CIOBANU, E. (2016). Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenţilor (AEIEA) și validarea ei. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*, 3(45), pp. 96-100. ISSN 1857-0224.
56. JINGA, I. (1993). *Conducerea învățământului. Manual de management*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 191 p. ISBN 978-973-46-1151-5.
57. JINGA, I., ISTRATE, E. (2008). *Manual de pedagogie*. București, Editura „All Educaţional", 567 p. ISBN: 978-973-571-632-5.
58. JOIȚĂ, E. (2007). *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenţii - viitori profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 220 p.
59. JONNAERT, Ph., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. (2010). *Curriculum şi competenţe: un cadru operaţional*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 125 p. ISBN: 978-973-7973-98-6.
60. MANOLESCU, M. (2010). Pedagogia competenţelor – o viziune integratoare asupra educaţiei. În: *Revista de pedagogie*, 58 (3), pp. 53-65. ISSN 0034-8678.

61. MARIN, M., CURACIȚCHI, A., ȘOVA, T. et. al. (2021). *Criteria based Assessment through Descriptors (CAD) in Basic Education in the Republic of Moldova*. KIX EAP Learning Cycle Case Study, Geneva: September, 48 p.
62. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Coord. L. Pogolșa, L. Ursu, M. Marin. Chișinău, 2019. 69 p.
63. MEYER, G. (2000). *De ce şi cum evaluăm*. Iași: Polirom, 192 p. ISBN 973-683-565-0.
64. MINDER, M. (2003). *Didactica funcţională*. Chişinău: Cartier Educaţional, 360 p. ISBN: 9975-79-39-1.
65. MOISE, C. (1986). Evaluarea rezultatelor în învăţământul superior – între ideal şi realizarea practică. În: *Didactica universitară*. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza".
66. MUCCHIELLI, A. (2016). *Arta de a comunica : metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Polirom, 264 p. ISBN 978-973-46-5208-2.
67. NICOLAESCU-ONOFREI, L. (2005). Evaluarea formativă a cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale continue. În: *Revista Didactica Pro*, *revistă de teorie și practică educațională,* 5-6 (34), pp. 45-48. ISSN 1810-6455.
68. NOVEANU, E. P. (1974). *Tehnica programării didactice*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 228 p.
69. PACHEF, R. C. (2008). *Evaluarea în învăţământul superior*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 272 p. ISBN 9789733021216.
70. PANICO, V. (2020). Esența și structura procesului de instruire. În: *Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar*, 29-30 septembrie 2020, Chişinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 2, pp. 231-236. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975- 76-313-4.
71. PANICO, V. (2021). Relația educație și autoeducație: componentele, structura și funcțiile autoeducației. În: *Acta et commentationes* (Ştiinţe ale Educaţiei), nr. 2(24), pp. 21-29. ISSN 1857-0623.
72. PASCARU, D. (2016). *Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale*. Teză de doctor. Chișinău. 211 p.
73. PĂUN, E., POTOLEA, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Polirom, 248 p. ISBN 973-681-106-9.
74. PÂSLARU, Vl., CABAC, V. (2002). *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău: IȘE, 151 p. ISBN 9975-9685-1-1.

75. PÂSLARU, Vl. (2013). *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. București: Sigma, 198 p. ISBN 9736498751.
76. PÂSLARU, VI., ș.a. (2014). *Competenţe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
77. PLATON, C. (2005). *Teoria şi metodologia evaluării în învăţământul universitar*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 275 p.
78. POTOLEA, D. (1989). Profesorul şi strategiile conducerii învăţării. În: *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*. Bucureşti: Academiei, 103 p. ISBN 973-2700-23-8.
79. POTOLEA, D., TOMA, S. (2010). Conceptualizarea „competenţei": concept şi implicaţii pentru programele de formare a adulţilor. În: *Materialele Conferinţei Naţionale de educaţie a adulţilor*. Ediția a III-a. Timişoara: Editura Eurostampa. pp. 36-44.
80. PUTINĂ, D. (2018). Competența de evaluare a cadrului didactic – factor motivațional decisiv în învățarea autentică a elevului. În: *Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare*, Ediția a II-a, 27 aprilie. Bălți. Bălți: Tipografia din Bălţi, pp. 240-243. ISBN 978-9975-3260-0-1.
81. RADU, I. T. (2007). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 285 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
82. ROEGIERS, X. (2001). Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ. În: *Revista Didactica Pro*, *revistă de teorie și practică educațională,* 2(6), pp. 29-38. ISSN 1810-6455.
83. ROGERS, C. R. (2008). *A deveni o persoană*. București: Editura Trei, 560 p. ISBN: 978-973-707-244-3.
84. SIEBERT, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 228 p. ISBN 973-611-197-0.
85. SILISTRARU, N. (2010). Evaluări inovative în învăţământul universitar (ciclul II) de determinare a competenţelor cadrului didactic. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale,* Vol. I. Chișinău: UST. pp. 302-309.
86. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. (2011). Impactul competenţelor pedagogice în formarea cadrului didactic. În*: Interacţiunea metodelor în învăţământul superior. Ghid metodologic*, Chișinău.
87. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. (2007). *Formarea competenţelor pedagogice pentru cadrele didactice din învăţământul universitar.* Chișinău: Editura Cartea Moldovei. 160 p.
88. *Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior.* (2015). Aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 mai 2015. 23 p.

89. *Strategia Învăţământului Superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna*, din 24 mai 2014. 15 p.
90. STRATAN, V. (2020). *Evaluarea competențelor în învățământul primar*. Teză de doctorat în științe ale educației. 247 p.
91. ȘEVCIUC, M., MEREUȚĂ, R. (2018). Condiţii psihopedagogice de dezvoltare a angajamentului profesional la cadrele didactice. În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2018, nr.9 (119), pp. 271-277. ISSN 1857-2103.
92. ȘOVA, T. (2016). *Pedagogie: Suport de curs*. Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologiei și Arte, Catedra de Ştiinţe ale Educaţiei. Bălţi, 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5.
93. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. (2017). *Evaluarea în învățământ. Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
94. TIRON, E., STANCIU, T. (2019). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 276 p. ISBN 978-606-31-0783-2.
95. VOICULESCU E., ALDEA D. (2005). *Manual de pedagogie contemporană*. Cluj-Napoca: Risoprint.
96. VOICULESCU, F. (2011). *Paradigma abordării prin competenţe. Suport pentru dezbateri*. Alba Iulia: POSDRU. 102 p. ISBN 978-92-9201-329-5.

În limba engleză:

97. ADELEYE, J. O. (2017). Pragmatism and its implications on teaching and learning in nigerian schools. In: *Research Highlights in Education and Science*, pp. 2-6.
98. ALLAL, L., LOPEZ, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Office of Economic Co-operation and Development. In: *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, pp. 241-264.
99. *American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education*. (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC; American Educational Research Association.
100. AMMACHATHRAM, A., ANDERSON, D.M. (2018). Addressing the challenges facing hospitally academic programs in the USA: Portfolios and Action Learning In: Oskam J.A., Dekker D.M., Wiegerink K. (Eds.). *Innovation in Hospitality Education. Innovation and Change in Professional Education*, Springer, pp.143-159.

101. ANDRADE, H., CIZEK, G. (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor and Francis. 380 p. ISBN 978-0-415-99319-7.

102. *Assessment Reform Group*. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. Cambridge, UK: Cambridge Univ., School of Education.

103. ASKEW, S., LODGE, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning, In S. Askew (Ed.). *Feedback for learning*. London: Routledge, pp. 1–17.

104. AUBREY, K., RILEY, A. (2018). *Understanding and Using Educational Theories*. London: SAGE, 312 p. ISBN 1526454823.

105. BASSO, D., OLIVETTI BELARDINELLI, M. (2006). The role of the feedforward paradigm in cognitive psychology. In: *Cognitive Processing*, 7(2), pp. 73-88.

106. BENJAMIN, C. (2012). Feedback for enhanced student performance: lessons from simple control theory. In: *Engineering Education*, 7(2), pp. 16-23.

107. BENNETT, R. E. Integrating measurement principles into formative assessment. In H. L. Andrade, R. E. Bennett, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines*. New York: Routledge. 2019, pp. 20-31.

108. BERRY, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hongkong: Hongkong University Press, 209 p. ISBN 9622099572.

109. BIRNAZ, N., **BOTEZATU, V.** (2019). 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, pp. 233-255. DOI: 10.4018/978-1-5225-7853-6.

110. BLACK, P., WILIAM, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.

111. BLACK, P. et al. (2004). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan, 86, pp. 8-21.

112. BLACK, P., WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.

113. BLOOM, B. S. (1971). 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, pp. 43–57.

114. BLOOM, B. S., CARROLL, J. B. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 152 p.

115. BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. (1971). Formative evaluation. In: B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, pp. 117–138.

116. BLOOM, J. L., HUTSON, L., HE, Y., KONKLE, E. (2013). Appreciative Education. Positive psychology and appreciative inquiry in higher education. In *New Directions for Student Services*, 143. Champaign, IL: Stipes Publishing. L.L.C, pp. 5-18.

117. **BOTEZATU, V.,** BIRNAZ, N., (2020). 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*, pp. 107-131, Hershey, PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch006.

118. **BOTEZATU, V.** (2023b). Theoretical Aspects of the Appreciative Intelligence of Teachers in Higher Education. In: *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), pp. 132-145.

119. BOUD, D., MOLLOY, E. (2013). What is the Problem with Feedback? In: *Feedback in Higher and Professional Education*, London: Routledge, pp. 1-10.

120. BRIGGS, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What The Student Does.4th edition.* Society for Research into Higher Education & Open University Press, 416 p. ISBN-10: 0335242758.

121. BROOCHART, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA, 121 p. ISBN-10: 1416607366.

122. BROWN, G., BULL, J. ŞI PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 336 p. ISBN 9781315004914.

123. BROWN, S. (2004). Assessment for learning. In: *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, pp. 81- 89.

124. BUCHANAN, P. L. (2014). Appreciative Inquiry: A Path to Change in Education. In: *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. 172 p.

125. BUSHE, G. R. (2012). Appreciative Inquiry: Theory and Critique. In D. Boje, B. Burnes, J. Hassard (Eds.), *The Routledge Companion to Organizational Change*, Oxford. UK: Routledge, pp. 87-103.

126. CHAPMAN, S. (2018). *My Revision Notes: OCR A Level Sociology*. Hodder Education. 256 p. ISBN-10.1471882713.

127. CHAPPUIS, S. (2005). *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Assessment Training Institute, 288 p. ISBN-13: 978-0132548779.

128. CIZEK, G.J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In Andrade, H., Cizek, G. (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor and Francis, pp. 3-18.

129. COOPERRIDER, D. L., WHITNEY, D. (2005). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In D. L. Cooperrider, P. Sorenson, T. Yeager, D. Whitney (Eds.) *Appreciative Inquiry: Foundations in Positive Organization Development*. Champaign, IL: Stipes, pp. 9-33.

130. COWIE, B., BELL, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. In: *Assessment in Education*, 6, pp. 101-116.

131. CRAWFORD, K., HAGYARD, A. (2011). Good Practice in Assessment Feedback in Social Studies: Highlighting the Significance of Student-Teacher Relationships. In: *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), pp. 61-76.

132. CRONBACH, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. In: *Teachers College Record*, 64 (8), pp. 672–683.

133. DEELEY, S. J. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 10 p. DOI: 10.1080/02602938.2017.1356906.

134. De LANDSHEERE, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. In *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 8(2), pp. 113-133.

135. DeWEESE, S. V., RANDOLPH, J. J. (2011). *Effective Use of Correctives in Mastery Learning*. Paper presented at Association of Teacher Educators National Conference, Orlando, FL, 17 p.

136. DUNN, K. E., MULVENON, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. In: *Practical Assessment & Research and Evaluation*, 14(7), pp. 1-11.

137. EKECRANTZ, S. (2015) Feedback and student learning? A critical review of research. In: *Utbildning & Larande*, 9 (2), pp. 15-34.

138. FALCHIKOV, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In D. Boud, N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term.* London: Routledge, pp. 128-143.

139. FANELLI, D., COSTAS, R., IOANNIDIS, J. P. A. (2017). Meta-assessment of bias in science. In: *PNAS*, 114 (14), pp. 3714-3719.

140. FARRIS, P. J., RIEMANN, P. L. (2013). *Teaching, Bearing the Torch: Introduction to Education Foundations*. Waveland Press. 559 p. ISBN-10 1478601582.

141. FERNÁNDEZ-FERRER, M., PONS-SEGUÍ, L. (2017). Feedforward. The Key to Improve Learning in Higher Education. In *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement,* Springer International Publishing, pp. 188-207.

142. FILSECKER, M., KERRES, M. (2012). Repositioning Formative Assessment from an Educational Assessment Perspective: A Response to Dunn & Mulvenon (2009). In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(16), pp. 1-9. ISSN 1531-7714.

143. FISHER D., FREY N. (2009). Feed Up, Back, Forward. In: *Educational Leadership. Multiple Measures,* 67 (3), pp. 20-25.

144. FREY, N., FISHER, D. (2011). *The Formative Assessment Action Plan: Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. ASCD, 153 p. ISBN 1416613382.

145. GARDNER, J. (2012). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications, 301 p. ISBN 0857023829.

146. GARRISON, J., NEIMAN, A. (2003). Pragmatism and Education. In: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, pp.19-37. ISBN:9780631221180.

147. GIPPS, C. (1994). *Beyond Testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press, 199 p. ISBN 0203234014.

148. GIPPS, C. (2002). *Beyond testing (towards a theory of educational assessment)*. London: Routledge Falmer, 208 p. ISBN 9780203486009.

149. GOLDSTEIN, H. (1994). Recontextualising Mental Measurement. In: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13 (1), London: ICRA Research Working Paper, ULIE.

150. GORAS-POSTICA, V. (2021). Self-assessed attitudes of adolescents towards learning. In: *Social Education Nova,* Vol. 1, nr.1, pp. 53-66. ISSN 2720-1635.

151. GORAS-POSTICA, V. (2023). The contribution of quality management to the efficiency of education for sustainable development. In: *Journal of Educational Sciences*, nr. 2(48), pp. 5-18. DOI: https://doi.org/10.35923/JES.2023.2.01

152. GREENSTEIN, L.(2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria, Virginia USA, ASCD, 198 p. ISBN 10: 1416609962

153. GUILFORD, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Great Neck, NY: Creative Synergistic Associates. 192 p. ISBN-10 : 0930222016.

154. GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press. 308 p. ISBN 0761975616.

155. GUSKEY, T. R. (2010). Lessons of Mastery Learning. In: *Interventions That Work*, 68 (2), pp. 52-57.

156. HAN, C., RIAZI, M. (2018). The accuracy of student self-assessments of English-Chinese bidirectional interpretation: A longitudinal quantitative study. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, pp. 1-13.

157. HARGREAVES, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. In: *Cambridge Journal of Education*, 35(2), pp. 213–224.

158. HARLEN, W., JAMES, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 4(3), pp. 365–379.

159. HATTIE J., TIMPERLEY N. (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.

160. HATTIE, J. (2014). *Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis. 512 p. ISBN 1032462035.

161. HERITAGE, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Washington, DC: Chief Council of State School Officers.

162. HERITAGE, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?* National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). University of California, Los Angeles. 24 p.

163. HERITAGE, M., HERITAGE, J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. In: *Applied Measurement in Education*, Volume 26, Issue 3: Teachers' and Administrators' Use of Evidence of Student Learning to Take Action. pp. 176-190.

164. HERMAN, J. (2013). *Formative Assessment for Next Generation Science Standards: A Proposed Model*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Science Assessment, 28 p.

165. HEYWOOD, J. (2000). *Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 448 p. ISBN 1853028312.

166. IAROSLAVSCHI, M. (2011). Becoming an interpreter: Assessment and self-assessment in untutored practice sessions. In: *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 15(2), pp. 229-249.

167. IBRAHIM-GONZÁLEZ, N., & NOORDIN, N. (2012). Learner autonomy via self-assessment in consecutive interpreting for novice learners in a non-interpreting environment. In *Sino-US English Teaching*, 9(4), pp. 1065-1073.

168. IRONS, A. (2007). *Enhancing Learning Through Formative Assessment and Feedback*. Routledge. 174 p. ISBN 9781138610552.

169. KELLER, F. (1968). Good Bye Teacher. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), pp. 79-89.

170. KNIGHT, P. (2002). Summative Assessment in Higher Education: practices in disarray. In: *Studies in Higher Education*, 27 (3), pp. 275-286.

171. KOLB, A.Y., KOLB, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. In: *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), pp. 193-212.

172. KOLB, A.Y., KOLB, D. A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In: Armstrong, S., Fukami, C. (Eds.), *Management learning, Education and Development*. SAGE. pp. 42-68.

173. LEE, Y-H. (2011). Comparing self-assessment and teacher's assessment in interpreter training. In: *T&I Review*, 1, pp. 87-111.

174. LYNCH, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. In *Language Testing*, 18 (4), pp. 351-372.

175. MACLELLAN, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), pp. 307-318.

176. MADISON-HARRIS, R., MUONEKE, A., TIMES, C. (2012). *Using formative assessment to improve student achievement in the core content areas*. Southeast Comprehensive Center (SCC) Briefing paper. Mueller Blvd: SSC.

177. McMANUS, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

178. McMILLAN, J. H., HEARN, J. (2008). Student self-assessment: The key toward stronger student motivation and higher achievement. In: *Educational Horizons*, 87(1), pp. 40-49.

179. McMILLAN, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In: H. L. Andrade, G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, pp. 41-58.

180. McMILLAN, J. H. (2014). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Pearson Publisher. 480 p. ISBN-13: 978-0133119428

181. MCTIGHE, J., O'CONNOR, K. (2005). Seven practices for effective learning. In: *Educational Leadership*, 63(3), pp. 10-17.

182. MCTIGHE, J. (2018). Three Key Questions on Measuring Learning. In *Measuring What Matters*. Educational Leadership. ASCD, pp. 14-20.

183. MESSICK, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. In: *Education Researcher*, 23(2), pp. 13-23.

184. MISLEVY, R. J., STEINBERG, L. S., ALMOND, R. G. (2003). On the structure of educational assessments. In: *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1, pp. 3-62.

185. MISLEVY, R. J., ALMOND, R. G., LUKAS, J. F. (2004). *A brief introduction to evidence-centered design*. CSE Technical Report 632. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation, UCLA.

186. MISLEVY, R. J., HAERTEL, G. (2006). Implications for evidence-centered design for educational assessment. In: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25, pp. 6–20.

187. MULDER, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 107-137.

188. MURTAGH, L. (2014). The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. In: *Curriculum Journal*, 25(4), pp. 516-541.

189. NICOL, D. J., MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp. 199-218.

190. OECD. (2020). *Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project.* 27 p.

191. ORSMOND, P. (2004). *Self- and peer-assessment*. Great Britain: The Higher Education Academy, 46 p. ISBN 0 954875109.

192. PANADERO, E., ANDRADE, H., BROOKHART, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. In: *Australian Educational Reseach,* 45(1), pp. 13-31.

193. PELLEGRINO, J, CHUDOWSKY, N., GLASER, R. (2001). *Knowing what students know*. Washington, DC: National Academies Press, 382 p. ISBN 0309072727.

194. PELLEGRINO, J. W., HILTON, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. Phelan, 256 p. ISBN-10: 0309256496

195. POPHAM, W. J. (2006). *Defining and enhancing formative assessment*. Paper presented at the Annual Large Scale Assessment Conference, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA, 10 p.

196. POPHAM, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 150 p. ISBN-13: 978-1416606673.

197. PRYOR, J., CROSSOUARD, B. (2008). A sociocultural theorisation of formative assessment. In: *Oxford Review of Education*, 34(1), pp. 1-20.

198. QUESADA V., GARCIA-JIMENEZ E., GOMEZ-RUIZ M.A. (2020). Student Participation in Assessment Processes: A Way Forward. In: *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, IGI Global, pp. 226-247.

199. RAE, A. M., COCHRANE, D. K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. In: *Active Learning in Higher Education*, 9 (3), pp. 217-230.

200. RAMAPRASAD, A. (1983). On the definition of feedback. In: *Behavioral Science*, 28, pp. 4-13.

201. RAMSDEN, P. (1991). A performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Cources Experience Questionar. In: *Studies in Higher Education*, 16 (2), pp. 129-150.

202. RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., IBARRA-SÁIZ, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace,* Springer International Publishing, pp. 1-20.

203. ROLHEISER C. (1996). S*elf-evaluation. Helping Students Get Better at It! A Teacher's Resource Book*. Toronto: Cooperative Learning Evaluation & Assessment Research Group. 116 p. ISBN 1864017716.

204. RUIZ-PRIMO, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. In: *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 15-24.

205. SADLER, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. In: *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.

206. SADLER, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. In: *Assessment in Education*, 5(1), pp. 77-84.

207. SADLER, I. REIMANN, N. (2018). Variation in the development of teachers' understandings of assessment and their assessment practices in higher education. In: *Higher Education Reseach and Development*, 37(1), pp. 131-144.

208. SAMBELL, K., McDOWELL, L., MONTGOMERY, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher education*. London: Routledge. ISBN 9780203818268.

209. SCHOLZ, R. W. (2018). Ways and modes of utilizing Brunswik's Theory of Probabilistic: new perspectives for decision and sustainability research? In: *Environmental Systems Decisions*, 38 (1), pp. 99-117.

210. SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, pp. 39–85.

211. SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th Ed.). Sage. 391 p. ISBN 0803943644.

212. SHARMA, S., DEVI, R., KUMARI, J. (2018). Pragmatism in Education. In: *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1), pp. 1549-1554.

213. SHEPARD, L. A. et al. (2005). Assessment. In: L. Darling-Hammond, J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 275-326.

214. SHUTE, V. J., KIM, Y. J. (2014). Formative and Stealth Assessment. In: *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer, pp. 311-321.

215. SEVCIUC, M., SIRGHI, A. (2022). Blended learning in the context of lifelong learning. In: Y. Syvokhop, J. Świerzawski (Eds.). *Continuous education: current discourses*. Publishing House of University of Technology, Katowice, Poland, p. 31-41, ISBN 978-83-963977-3-7.

216. SEVCIUC, M., TURCAN, C., TOMA, N. (2021). Didactic technologies and strategies for adults: concept and peculiarities. In: *Revista Educația Omului de azi pentru Lumea de Mâine*, Oradea, România, nr.18, p.34-42, ISSN: 1843-9985.

217. SKINNER, B. (1963). *Operant behavior*. Harvard University Press.

218. STEVENS, S.S. (1946). On the theory of scales of measurement. In: *Science*, 103, pp. 677-680.

219. STIGGINS, R. (2006). *Assessment for Learning: A Key to Motivation and Achievement*. Phi Delta Kappa International. 20 p. ISSN 1556-6765

220. TAN K. H. K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. In: *Higher Education Research & Development*, 27(1), pp.15-29.

221. TARAS, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning for Assessment. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), pp. 501-510.

222. THATCHENKERY, T., METZKER, C. (2006). *Appreciative Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn.* San Fransisco: Berrett-Koehler Publisher, 240 p. ISBN 10: 1576753530.

223. TORRANCE, H., PRYOR, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. In: *British Educational Research Journal*, 27(5), pp. 615-631.

224. TROTTER, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), pp. 505-521.

225. TYLER R.W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Londra: The University of Chicago Press, 144 p. ISBN 10: 022608650X.

226. VAN DE POL, J., VOLMAN, M., BEISHUIZEN, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. In: *Educational Psychology Review*, Springer, 22, pp. 271-297.

227. WILIAM, D. (2011). What is assessment for learning? In: *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp. 3-14.

228. WILIAM, D. (2013). Assessment: the bridge between teaching and learning. In: *Voices Middle*, 21, pp. 15-20.

229. WILIAM, D. (2018). Feedback: At the heart of—but definitely not all of – formative assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback.* Cambridge University Press, pp. 3-28.

230. WIENER, N. (1948) *Cybernetics: Or, Control and Communication in the Animal and the Machine.* MIT University Press, Cambridge, MA, 212. 225 p. ISBN 0262230070.

231. YORKE, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves towards. Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice. In: *Higher Education*, 45, pp. 477-501.

232. QUESADA, V., GARCIA-JIMENEZ, E., GOMEZ-RUIZ, M.A. (2020). Student Participation in Assessment Processes: A Way Forward. In: *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. IGI Global, pp. 226-247.

****

În limba franceză

233. ALLAL, L. (1979). 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, pp. 153-183.

234. ALLAL, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: Huberman M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.Paris, pp. 86-126.

235. ALLAL, L. (2013). Evaluation: Un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In: M. Romainville, R. Goasdoué, M. Vantourout (Eds.), *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, pp. 21-40.

236. BOSMAN, C., GERARD, F.M., ROEGIERS, X. (2000). *Quel avenir pour les competences?* Bruxelles: De Boeck Université, 202 p. ISBN 10: 2804135020

237. De LANDSHEERE, G. (1992). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris: Editions Labor. 310 p. ISBN 2804008134.

238. De KETELE, J.M., GERARD, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. In: *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), pp. 1-26.

239. JONNAERT, PH., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S., MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement de programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. In: *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXX(3), pp. 667-696.

240. LAVEAULT, D., GREGOIRE, J. (1997). *Introduction aux theories des testes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck universite. ISSN 0318-479X.

241. ROEGIERS, X. (1998). *Manuel scolair de developpement de competences dans l'enseignement*. BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 220 p.

242. SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, 449 p. ISBN 2-7613-1100-0.

243. TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation. 363 p. ISBN 2-7650-1005-6.

244. VIAL, M. (1997). Conceptions de la régulation et apprentissage. In: *Cahier n°9*, Lambesc: Univ. de Provence, Dep. des Sciences de l'Éducation, pp. 67-99.

În limba rusă:

245. ЕФРЕМОВА, Н.Ф. (2018). Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации. В: Педагогические измерения, 3, pp. 8-15.

Referințe electronice:

246. DREW, C. (2023). The 4 Principles of Pragmatism in Education [on-line] In: Helpful Professor. [citat: 14 octombrie 2021]. Disponibil:https://helpfulprofessor.com/pragmatism-in-education/ .

247. *Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*. [on-line]. (2008). [citat: 23 august 2019]. Disponibil: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_ro.pdf

248. *Învățământ centrat pe student. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior* [on-line]. (2010). Education International. The European Student's Union. 45 p. [citat: 07 februarie 2019]. Disponibil: http://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2012-Toolkit-ICS-cadre-didactice1.pdf

249. *Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare "Moldova 2030"* [on-line]. (2017). 86 p. [citat: 12 aprilie 2019]. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/viziunea_snd_2030_2_0.pdf

250. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu [on-line]. (2015). [citat: 15 august 2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr._1046_din_29.10.2015_regulamentul_de_organizare_a_studiilor_in_invatamintul_superior_in_baza_sistemului_national_de_credite_de_studiu.pdf

ANEXE

Anexa 1. Datele obținute în validarea chestionarului conform coeficientului Cronbach

Tabelul A1.1. Sumarul cazurilor analizate

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	35	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	35	100.0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Tabelul A1.2. Coeficientul de consistenţă internă α Cronbach a itemilor chestionarului

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.728	.797	17

Tabelul A1.3. Relații între itemi și scală în chestionar

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	9.90	12.321	.364	.710
Item2	9.90	12.322	.369	.710
Item3	9.90	12.544	.759	.678
Item4	9.50	12.944	.220	.736
Item5	10.30	13.344	.476	.736
Item6	10.30	13.344	.476	.703
Item7	9.60	11.822	.548	.682
Item8	10.40	11.822	.440	.699
Item9	10.70	11.832	.445	.702
Item10	10.80	12.844	.552	.693
Item11	10.40	12.711	.594	.688
Item12	9.90	14.100	.477	.743
Item13	10.30	14.678	.041	.739
Item14	10.80	12.400	.692	.678
Item15	10.30	13.344	.476	.703
Item16	10.80	12.844	.552	.693
Item17	10.40	11.822	.445	.702

Anexa 2. Chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă

CHESTIONAR

Stimate cadre didactice,
În vederea eficientizării procesului de evaluare formativă,
Vă rugăm să răspundeţi la itemii acestui chestionar

I. Informaţii privind stagiul de muncă realizat de către Dvs în domeniul didactic.

Încercuiţi varianta care corespunde cu durata stagiului de muncă:

a) < 5 ani
b) 5 – 10 ani
c) > 10 ani

II. Citiţi itemii propuşi şi răspundeţi corespunzător cerinţelor fiecărui item.

1. a. Consideraţi importantă *evaluarea formativă* în procesul educaţional? Încercuiţi varianta care corespunde opiniei Dvs.

   a) Foarte important b) Mai puţin important c) Neimportant

   b. Argumentaţi alegerea pentru varianta selectată.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Încercuiţi varianta care reflectă etapele procesului de evaluare formativă:
   a) constatare, decizie, verificare, apreciere
   b) măsurare, apreciere, decizie, feedback
   c) apreciere, diagnosticare, măsurare, decizie

3. Încercuiţi varianta corectă de răspuns.
   Etapa în cadrul evaluării formative prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi se numeşte:
   a) constatare
   b) măsurare
   c) apreciere

4. Încercuiţi variantele care reflectă instrumentele pe care le utilizaţi în măsurarea achiziţiilor studenţilor în cadrul evaluării formative.
   a) Grile de evaluare
   b) Scale de evaluare
   c) Teste docimologice
   d) Scoruri, scoruri procentuale
   e) Fişe de evaluare

f) Indicatori de evaluare
g) Criterii de evaluare

5. Notaţi modalităţi de măsurare a achiziţiilor studenţilor pe care le utilizaţi în procesul de evaluare formativă.

_____
_____
_____
_____
_____

6. Formulați o sarcină de învățare pentru studenți și adaptați o metodă pentru realizarea acestei sarcini.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Elaborați un instrument de măsurare a achizițiilor obținute în urma realizării sarcinii propuse în itemul anterior.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Etapa în cadrul evaluării formative prin care se consemnează aspecte calitative ale potenţialului studenţilor se numeşte:
   a) constatare
   b) măsurare
   c) apreciere

9. Încercuiţi varianta/variantele de feedback pe care le oferiţi studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor în cadrul evaluării formative.
   a) Feedback pozitiv obiectiv

b) Feedback pozitiv subiectiv
c) Feedback negativ obiectiv
d) Feedback negativ subiectiv

10. Dacă aţi încercuit una sau mai multe variante, atunci notaţi în spaţiul de mai jos expresia/expresiile pe care o utilizaţi/le utilizaţi cel mai des în cadrul acestui tip/acestor tipuri de feedback.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. Notaţi modalităţi de implicare a studenţilor în procesul de apreciere a achiziţiilor în cadrul evaluării formative.

_____
_____
_____
_____
_____

12. Încercuiţi varianta corectă de răspuns.
    Etapa în cadrul evaluării formative care vizează stabilirea posibilităților de remediere și de ameliorare a achizițiilor studenților se numește:
    a) decizie
    b) apreciere
    c) verificare
    d) măsurare
13. Notați exemple de activități de remediere realizate de către Dvs în procesul de evaluare formativă în vederea îmbunătățirii rezultatelor studenților.

_____
_____
_____

14. a. Consideraţi funcţional oferirea feedbackului în procesul de evaluare formativă? Încercuiţi varianta care corespunde opiniei Dvs.

    a) Funcţional b) Mai puţin funcţional c) Nefuncţional

    b. Argumentaţi alegerea pentru varianta selectată.

_____
_____
_____
_____
_____

15. Încercuiţi varianta/variantele care reflectă tipul de feedback pe care-l utilizaţi cel mai des în procesul de evaluare formativă:
    a) Feed-Up
    b) Feed-Back
    c) Feed-Forward

16. Dacă aţi încercuit una sau mai multe variante, atunci notaţi în spaţiul de mai jos expresia pe care o utilizaţi cel mai des în cadrul acestui tip/acestor tipuri de feedback.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

17. Bifaţi tipurile de feedback oferit în cadrul evaluării formative corespunzător situaţiilor de mai jos:

Tipuri de feedback	**Feed Up**	**Feed Back**	**Feed Forward**
Profesorul identifică erorile, oferă răspunsul corect la sarcina de învăţare.			
Profesorul oferă o idee despre tipurile de erori pe care studentul le poate corecta			
Profesorul implică studenţii în identificarea metodelor de realizare/rezolvare a sarcinilor de învăţare.			
Profesorul oferă răspunsuri referitor la eficientizarea procesului de autoevaluare.			
Profesorul oferă feedback despre personalitatea/sinele studentului în procesul de învăţare.			

Mulţumim pentru colaborare.

Cotarea răspunsurilor
Se acordă:

- 2 puncte – varianta corectă
- 1 punct – parțial corect (sau variante corecte + variante incorecte)
- 0 puncte – varianta incorectă

Măsurare – itemii 3-7
Nivel înalt - 5-6 puncte
Nivel mediu - 3-4 puncte
Nivel scăzut - 0-2 puncte

Apreciere – itemii 8-11
Nivel înalt - 7-8 puncte
Nivel mediu - 4-6 puncte
Nivel scăzut - 0-3 puncte

Decizie – itemii 12-13
Nivel înalt 3-4 puncte
Nivel mediu - 2 puncte
Nivel scăzut 0-1 puncte

Feedback – itemii 14-17
Nivel înalt 8-10 puncte
Nivel mediu 4-7 puncte
Nivel scăzut 0-3 puncte

Cotare generală:
Nivel înalt – 26 - 34 puncte
Nivel mediu – 20 - 25 puncte
Nivel scăzut – 0 - 19 puncte

Anexa 3. Programa formativă de dezvoltare a CEF la cadrele didactice universitare

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Evaluare inițială. Introducere*.
- **Sesiunea 1-2**. *Inițiere în activitate. Cunoașterea reciprocă a cursanților și a formatorului. Esența conceptului de evaluare formativă în învățământul universitar*.
- **Obiectivele sesiunii**:
- Cunoașterea reciprocă a cursanților și a formatorului;
- Evaluarea nivelului inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice;
- Identificarea semnificației evaluării formative în cadrul procesului de învățământ;
- Argumentarea importanței evaluării formative în învățământul universitar;
- Analiza componentelor evaluării formative conform modelului propus.
- **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: tehnica Cartea de vizită, metoda analogiilor vizuale, metoda Graffiti metoda Acvariului, explicația, discuția în grup, prezentare video, graficul T, lucrul cu definiții, conversația, prezentare PPT.
- **Mijloace didactice**: fișe pentru notițe, tablă interactivă, markere, foi A4 cu chestionare.
- **Materiale - suport**: Suport de curs, Agenda formabilului.

Etape - cadru	**Obiective**	**Desfășurarea activității**	**Metode și tehnici**	**Timp de realizare (180 min.)**
Introducere în activitate	Cunoașterea reciprocă a cursanților și a formatorului. Evaluarea nivelului inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice.	▪ Elaborați o carte de vizită, completând următoarele date: logo-ul care vă reprezintă (simbol grafic, cuvânt, motto) prenume, o calitate de evaluator pe care o manifestați în procesul didactic. Prezentați-vă colegilor prin intermediul cărții de vizită. ▪ Completați chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă.	Tehnica *Cartea de vizită*	45 min. 20 min.
Realizarea obiectivelor	Identificarea semnificației evaluării formative în	Formatorul împarte participanții în grupuri. Fiecare grup primește un set de imagini.	Metoda analogiilor vizuale	15 min.

	cadrul procesului de învățământ.	▪ Selectați câte o imagine care reprezintă cel mai bine fiecare tip de evaluare (inițială, formativă, sumativă). Argumentați decizia. Grupurile explică de ce au ales imaginea respectivă pentru a reprezenta fiecare tip de evaluare și discută despre cum acestea se corelează cu caracteristicile și scopul fiecărui tip de evaluare.	Activitate în grup	30 min.
		▪ Notați cuvinte, sintagme, propoziții care reflectă esența evaluării formative în învățământul universitar. Formatorul plasează la vedere fișele care prezintă esența evaluării formative, formând o galerie cu produsele activității în grup.	Metoda Graffiti	25 min.
	Argumentarea importanței evaluării formative în învățământul universitar.	Formatorul prezintă pe tabla interactivă instrucțiunile de lucru conform metodei Acvariul (Anexa 1.1) ▪ Continuați afirmația ”*Din punctul meu de vedere, evaluarea formativă este importantă în procesul educațional, deoarece...”.* ▪ Completați fișa de observație pe baza discuției. În baza discuției, formatorul evidențiază argumentele, notându-le pe flip-chart. ▪ Priviți colajul video și completați organizatorul grafic cu argumentele convergente și divergente ale studenților și ale Dvs referitor la importanța evaluării formative. (Colajul video este produsul interviului realizat cu studenții de la Universitatea de Stat din Moldova, în care și-au expus părerea privitor la importanța evaluării formative pentru ei înșiși în calitate de studenți) ▪ Subliniați în definițiile elaborate, aspectele care reflectă	Metoda acvariului *Fishbowl* Explicația Discuția în grup Colaj video Organizator grafic „Graficul T”	20 min. 15 min.

	Analiza componentelor evaluării formative conform modelului propus	componente indispensabile ale EF.	Lucrul cu definiții Conversația	
Încheierea activității		În baza activității și discuției, formatorul prezintă componentele evaluării formative (măsurare, feedback, apreciere prisma feedbackului).	Prezentare PPT	10 min.

Metoda Acvariului *Fishbowl*

Tehnica acvariului sau metoda interacțiunii observate presupune implicarea alternativă a cursanților, în dublă ipostază: pe de o parte participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc.

Instrucțiuni de desfășurare a metodei:

1. Cursanții ocupă poziții în două cercuri concentrice. Cursanții din cercul interior vor avea rolul de profesor și cursanții din cercul exterior vor avea rolul de student.
2. Participanții din cercul interior discută timp de 5-10 despre importanța evaluării formative din perspectiva rolului său și prezintă în baza discuțiilor1-2 argumente ale grupului comun. Participanții din cercul exterior completează fișele de observație referitor la contribuția fiecărui participant din cercul interior la dezbatere și la calitatea argumentelor emise.
3. Se schimbă cercurile. Participanții din cercul exterior trec în cercul interior și invers. Se procedează în același mod, participanții din cercul interior discută și formulează argumente, iar participanții din cercul exterior completează fișele de observație.

Fișă de observație propusă

Completați fișa de observație pentru 2 cursanți la alegere, pe baza criteriilor. Marcați prin ”+” prezența comportamentelor estimate sau scrieți cum s-a manifestat acel comporatment.

Criterii	Cursantul _____	Cursantul _____
Implicarea în discuție		

Lansarea ideilor		
Argumentarea și oferirea exemplelor		
Exemplu de argument oferit de către cursant		

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Măsurarea în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 3**. *Măsurarea – componentă a procesului de evaluare formativă.*
- **Obiectivele sesiunii**:
  - Definirea termenului de măsurare în procesul de evaluare formativă;
  - Evidențierea specificului măsurării în procesul de evaluare;
  - Stabilirea operațiilor măsurării în cadrul evaluării formative.
- **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: tehnica Structura definiției, turul galeriei, prezentare video, activitate în grup, metoda Măsurare în 3 pași, poster prezentare Canva.
- **Mijloace didactice**: foi A3, fișe pentru notițe, proiector și laptop.
- **Materiale - suport**: Suport de curs, Agenda formabilului

Etape - cadru	Obiective	Desfășurarea activității	Metode și tehnici	Timp de realizare (90 min.)
Introducere în activitate	Definirea termenului de măsurare în procesul de evaluare formativă	▪ Completați tabelul cu definiția pentru termenul de măsurare în baza structurii definiției (Fișa 1.1). Formatorul conchide asupra faptului că măsurarea este operația de evaluare care asigură consemnarea unor caracteristici observabile exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare.	Tehnica *Structura definiției* Turul galeriei	25 min.
Realizarea obiectivelor	Evidențierea specificului măsurării în procesul de evaluare	Formatorul prezintă caracteristicile măsurării : obiectivitatea, validitatea, fiabilitatea și relevanța. Se prezintă un scenariu/ o situație de evaluare formativă a studenților (de exemplu, evaluarea abilităților de scriere, evaluarea participării la	Prezentare PPT Studiu de caz Activitate frontală	10 min. 15 min.

	Stabilirea operațiilor măsurării în cadrul evaluării formative	discuții de grup, evaluarea prezentărilor orale). ▪ Identificați cum aplicați caracteristicile măsurării în situația respectivă de evaluare formativă. Prezintă răspunsul întregului grup. • Priviți video-ul. • Măsurați ethos-ul prezentatorului, conform algoritmului: ALGORITM 1. atributul sau variabila care trebuie măsurată; 2. metode, tehnici, procedee prin care atributul sau variabila poate fi făcută perceptibilă; 3. calificativul acordat. ▪ Descrieți colegilor pașii/ operațiile măsurării conform algoritmului.	Prezentare video Activitate în grup Metoda *Măsurare în 3 pași* Poster prezentare Canva (operațiile măsurării)	35 min
Încheierea activității		Formatorul prezintă pe poster operațiile măsurării. **TEMA PENTRU ACASĂ:** Formatorul repartizează *Agenda formabilului* pentru fiecare participant. • Completați Agenda formabilului. Notați 1-2 activități desfășurate în cadrul cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator, atelierelor de lucru, în care ați aplicat operațiile măsurării. • Autoevaluați capacitatea Dvs de planificare, monitorizare, evaluare în procesul de măsurare aplicând tehnica întrebărilor strategice (Fișa 1.2)		5 min.

Fișa 1.1. Structura definiției

Ce este?	Care este esența?	Ce funcții realizează?

Fișa 1.2. Tehnica întrebărilor strategice

Planificare	- Ce știu despre măsurare?	

	- Ce instrumente utilizez în procesul de măsurare?	
Monitorizare	- Respect etapele/operațiile de măsurare a achizițiilor studenților? - Ce metode didactice pot utiliza pentru măsurarea achizițiilor studenților? - Ce aș putea îmbunătăți în instrumentul de măsurare elaborat?	
Evaluare	- Am realizat obiectivele propuse? - Ce mi-a reușit și ce mai am de îmbunătățit referitor la procesul de măsurare?	

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Măsurarea în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 4-5:** *Instrumente de măsurare a achizițiilor studenților. Modalități de măsurare a rezultatelor învățării în cadrul evaluării formative.*
- **Obiectivele sesiunii:**
  - Identificarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților;
  - Analiza particularităților instrumentelor de măsurare;
  - Elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților.
- **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: joc de rol, discuția ghidată, prezentare PPT, explicația, exercițiu de lucru în grup, tehnica File de jurnal.
- **Mijloace didactice**: foi A4, fișe pentru notițe, proiector și laptop.
- **Materiale - suport**: Suport de curs, Agenda formabilului

Etape - cadru	**Obiective**	**Desfășurarea activității**	**Metode și tehnici**	**Timp de realizare (180 min.)**
Introducere în activitate	Identificarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților	Formatorul repartizează cursanții în grupuri a câte 4-5 membri. Identifică în fiecare grup un cursant care va juca rolul de profesor. Cursantul profesor va propune o sarcină grupului său de studenți, care va consta în elaborarea unui produs, acesta fiind realizat cu ajutorul materialelor puse la îndemâna lor (pahare, cuburi, cutii, etc.) și elaborează un instrument pentru a măsura produsul realizat. La final	Joc de rol Discuția ghidată	35 min.

		fiecare cursant prezintă instrumentul de măsurare al produsului. Se inițiază discuție în baza prezentărilor finale. - Ce operații ai desfășurat în procesul de măsurare? - Ce instrument ați utilizat pentru măsurarea produsului elaborat? - Cum poate fi îmbunătățit instrumentul elaborat?		
Realizarea obiectivelor	Analiza particularităților instrumentelor de măsurare Elaborarea instrumentelor de măsurare a achizițiilor studenților Identificarea modalităților de măsurare a rezultatelor învățării în procesul de evaluare formativă	Formatorul prezintă la tabla interactivă lista cu instrumente de măsurare care pot fi utilizate în evaluarea formativă și repartizează fișe cu informații despre instrumentele prezentate (Fișa 2.1). • Urmăriți prezentarea cu referire la instrumentele de măsurare utilizate în cadrul evaluării formative. • Propuneți un obiectiv de evaluare și o sarcină didactică la o temă și disciplină la alegere. • Elaborați un instrument de măsurare a rezultatelor studenților pentru obiectivul și sarcina propusă. • Identificați ce metodă/metode didactice pot fi utilizate pentru desfășurarea măsurării în cadrul evaluării formative. La finalul activității, grupurile prezintă instrumentul de măsurare elaborat și metoda didactică propusă.	Prezentare PPT Explicația Exercițiu de lucru în grup	35 min. 60 min. 25 min.
Încheierea activității		▪ Completați enunțurile: 1. Azi, în cadrul training-ului, am înțeles... 2. Am apreciat mult... 3. Începând cu ziua de azi, îmi propun... **TEMA PENTRU ACASĂ:** Elaborați un instrument de măsurare și prezentați-l data viitoare în cadrul sesiunii de formare. Completați agenda formabilului cu următoarele date:	Tehnica *File de jurnal*	20 min. 5 min.

		♦ Disciplina: ♦ Curs/ seminar: ♦ Tema: ♦ Activitatea (sarcina + metoda adaptată) ♦ Instrumentul de măsurare a produsului: denumirea, conținutul, avantajele și dezavantajele instrumentului		

Fișa 2.1. Instrumente de măsurare

În procesul de evaluare formativă se utilizează instrumente de măsurare a performanțelor studenților. Cele mai uzuale sunt **grilele de evaluare** și **fișele de evaluare**.

1. **Grila de evaluare** reprezintă un instrument de măsurare a achizițiilor/performanțelor studentului și conține un set de criterii și o scală de clasificare (exemplu: excelent, foarte bine, bine; satisfăcător, nesatisfăcător) conform cărora se realizează evaluarea.

Recomandări de utilizare a grilei de evaluare:

- Grila de evaluare este elaborată atât de către profesor și oferită studenților în momentul enunțării sarcinii sau poate fi elaborată împreună cu studenții în funcție de context.
- Grila de evaluare poate fi utilizată atât în cadrul probelor scrise, cât și în cadrul probelor orale, atât în cadrul activităților individuale cât și în cadrul activităților de grup ale studenților.
- Grila de evaluare se oferă din timp studenților pentru a cunoaște criteriile de evaluare și nivelele de performanță.

Tipuri de grile de evaluare

A. Grile analitice. Grila analitică descompune performanța generală în componente specifice și oferă o evaluare detaliată a fiecăreia. O grilă analitică constă de obicei dintr-un tabel sau o matrice care enumeră criteriile care sunt evaluate și nivelurile de performanță asociate fiecărui criteriu. Celulele din centrul rubricii pot fi lăsate necompletate sau pot conține descrieri despre cum arată aspectele specificate pentru fiecare nivel de performanță.

Exemplu de grilă analitică de evaluare a unui proiect de cercetare

Criterii	*Excelent – 5 puncte*	*Foarte bine – 4 puncte*	*Bine – 3 puncte*	*Satisfăcător – 2 puncte*
Problema de cercetare	Clar definită și bine dezvoltată, cu o conexiune puternică cu tema cercetării.	Este clară, dar necesită o dezvoltare ulterioară.	Problema este mai puțin clară, nu este specifică.	Problema este irelevantă pentru tema cercetării.
Revizuirea literaturii	Completă, relevantă și bine organizată.	Completă și relevantă, dar necesită o organizare mai bună.	Adecvată, dar necesită mai multă profunzime sau concentrare.	Incompletă sau lipsesc surse bibliografice de bază/importante.
Metodologia	Metodele de cercetare sunt descrise și	Metodele de cercetare sunt descrise clar, dar	Metodele de cercetare sunt oarecum clare,	Incomplet și inadecvat.

	justificate în mod clar și adecvat.	nu pe deplin justificate.	dar lipsite de justificare.	
Constatări și rezultate	Depline, bine susținute și prezentate în mod clar.	Depline și bine susținute, dar necesită o prezentare mai bună.	Adecvate, dar lipsite de profunzime sau claritate.	Incomplete, nesusținute sau slab prezentate.
Concluzii	Rezultatele și concluziile sunt prezentate în mod clar și eficient.	Rezultatele și concluziile sunt prezentate în mod clar, dar lipsește o anumită profunzime sau detalii.	Rezultatele și concluziile sunt mai puțin clare, lipsite de coerență.	Rezultate și concluzii incomplete sau inadecvate.
Organizare și tehnoredactare	Clar, concis, bine organizat și fără erori.	Clar și bine organizat, dar necesită o mai bună concizie.	Adecvat, dar necesită îmbunătățiri în claritate sau organizare.	Prezența multor erori și dezorganizare.
Excelent – 30 puncte Foarte bine – 29 – 24 puncte Bine – 23 – 18 puncte Satisfăcător – 17 – 12 puncte Total puncte:				

B. Grile holistice. Grila holistică de evaluare permite evaluarea performanțelor studenților într-un mod global, integrând multiplele aspecte ale învățării. O grilă holistică constă dintr-o serie de aspecte care necesită a fi evaluate și o singură scală. Uilizând grila holistică, evaluatorul atribuie un singur punctaj (de exemplu, pe o scală de la 1 la 4 puncte) pe baza unei judecăți generale a activității studentului. Cadrul didactic evaluează întregul produs realizat de către student cu o singură descriere pe scala prestabilită.

Exemplu de grilă holistică de evaluare a unui proiect de cercetare

Domeniu de evaluare/Aspecte	Criterii	Punctaj
Relevanță	Relevanța cercetării pentru domeniul de studiu Relevanța cercetării pentru societate sau comunitate	
Metodologie	Descrierea clară a metodologiei și a planului de cercetare Coerența și logica metodologiei și planului de cercetare	
Analiza și interpretarea rezultatelor	Calitatea analizei datelor și a interpretării Capacitatea de a face conexiuni între diferitele aspecte ale cercetării	
Rezultate și concluzii	Concluziile logice și bine argumentate ale cercetării Relevanța și importanța concluziilor pentru domeniul de studiu	
Originalitate	Abordare nouă și inovativă a subiectului Identificarea unei probleme actuale de cercetare	
Stil și formatare	Calitatea scrisului și limbajului științific	
Prezentarea proiectului	Capacitatea de a prezenta și de a argumenta în fața publicului Calitatea prezentării vizuale și a utilizării tehnologiei	
Cotarea Pentru fiecare criteriu realizat complet se acordă 2 puncte.		

Astfel: 2 puncte– criteriu realizat totalmente 1 punct– criteriu realizat parțial; 0 puncte – criteriu nerealizat.	Total puncte:

2. Fișa de evaluare

Fișa de evaluare este un instrument de măsurare care conține un set de standarde, criterii, indicatori, descriptori de evaluare.

Criteriile de evaluare sunt caracteristici, dimensiuni în funcţie de care se evaluează rezultatele studenților. În cadrul evaluării formative, criteriul este un reper la care se raportează studenții și profesorii pentru a regla procesul de instruire. **Indicatorii de evaluare** indică prezenţa unui element în cadrul criteriului de evaluare. *Exemplu:* Criteriu de evaluare - comunicare verbală. Indicatori: pronunția corectă, tonul adecvat, ritmul adecvat, utilizarea unui vocabular adecvat.
Un set bun de criterii, indicatori, descriptori:

- definește calitatea activității/sarcinii studenților;
- ghidează studenții și profesorii în activitatea de învățare și evaluare;
- oferă un cadru clar pentru notare;
- ajută la oferirea feedback-ului studenților.

Recomandări în vederea elaborării criteriilor și indicatorilor de evaluare:

- ✓ Asigurați-vă că indicatorii și criteriile se aliniază direct cu sarcina și cu finalitățile. În acest fel, ele vor oferi o măsurare validă a performanței studenților.
- ✓ Este necesar ca fiecare criteriu să fie clar, distinct și bine definit, pentru a reduce ambiguitatea în nivelurile de calitate și a spori validitatea și fiabilitatea evaluării.
- ✓ Stabiliți criterii și indicatori realizabili (nu trebuie să fie prea banali sau ușor de atins și nici imposibil de realizat).

Exemplu de Fișă de evaluare a unui referat

Criterii de evaluare	Indicatori de evaluare
1. Validitatea	- Adecvarea la tema propusă. - Structura, modul de concepţie şi de argumentare, în concordanţă cu tema propusă.
2. Completitudinea	- Aplicarea noţiunilor de teorie literară în susţinerea ideilor. - Conexiuni interdisciplinare, în special cu folclorul şi cu filosofia.
3.Elaborarea și structura	- Acurateţea şi rigoarea demersului ştiinţific. - Logica şi argumentarea ideilor. - Coerenţa şi unitatea întregului. - Corectitudinea ipotezelor şi a concluziilor.
4. Creativitatea	- Gradul de noutate a structurii conţinutului. - Gradul de noutate a interpretării ideilor şi argumentelor. - Gradul de noutate a concluziilor. - Gradul de noutate a strategiei de lucru.
5. Corectitudinea	- Corectitudinea exprimării, a ortografiei şi a punctuaţiei.

Interpretări și concluzii:

- Care sunt punctele forte ale produsului prezentat?
  _____
- Ce aspecte necesită îmbunătățire?
  _____

3. Scoruri/scoruri procentuale

SCOR s.n. (Sport) reprezintă raportul dintre punctele câștigate și cele pierdute într-o competiție. Utilizarea scorurilor informează profesorul cât din ceea ce a învățat studentul este corect. Fiecărui aspect/criteriu/indicator de evaluare i se atribuie un scor, utilizând o scară sau cotă procentuală.

Exemplu *Scoruri procentuale*

Evaluarea argumentelor oferite de catre studenți în cadrul unei dezbateri/eseu structurat etc.

	3 – realizat complet / 100%	2 – necesită unele îmbunătățiri /75%	1 – necesită îmbunătățiri semnificative/ 50 %	0 – nerealizat/ ＜25%
Argumentul 1				
Argumentul 2				
Argumentul 3				

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Aprecierea în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 6.** Aprecierea în cadrul evaluării formative. Tipuri de feedback oferite în aprecierea studenților.
- **Obiectivele sesiunii**:

- Definirea conceptului de apreciere în cadrul evaluării formative;
- Analiza tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a studenților;
- Argumentarea importanței feedback-ului obiectiv în aprecierea studenților;

- **Metode și tehnici de predare – învățare – evaluare**: Asocieri libere, prezentare ppt, metoda cadranelor, discuția, metoda Comerțul cu o problemă, argumente pe cartele, tehnica cardurilor colorate.
- **Mijloace didactice**: fișe pentru notițe, proiector și laptop, carduri metaforice.

♦ **Materiale – suport**: Suport de curs.

Etape – cadru	Obiective	Conținuturi și sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min.)
Introducere în activitate	Definirea conceptului de apreciere în cadrul evaluării formative	- Notați cuvinte din câmpul semantic al cuvântului *apreciere.* - Notați o definiție a termenului apreciere în cadrul evaluării formative, cu ajutorul cuvintelor scrise.	Activitate în grup Asocieri libere	15 min.
Realizarea obiectivelor	Analiza tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a studenților	Formatorul prezintă tipurile de feedback oferite în procesul de apreciere a achizițiilor studenților. Cursanții primesc fișe cu informații despre tipurile de feedback (Fișa 3.1).	Prezentare PPT	15 min.
		▪ Repartizați în cele 4 cadrane fișele ce reprezintă replici de feedback (Fișa 3.2). ▪ Descrieți o situație didactică și prezentați-o grupului. Solicitați oferirea feedback-ului conform situației prezentate și alegeți cel mai bun feedback oferit de către grupuri.	Metoda Cadranelor Comerțul cu o problemă	15 min. 20 min.
	Argumentarea importanței feedbackului obiectiv în aprecierea studenților	- Care este cel mai eficient tip de feedback? De ce?	Discuția Argumente pe cartele	10 min.
Încheierea activității		▪ Expune o idee conform culorii cardului: Cardul verde – Câteva lucruri pe care le-am învățat astăzi... Cardul albastru - Cele învățate astăzi le pot utiliza/aplica… Cardul roșu - Pentru viitor ar trebui să… **Tema pentru acasă**: Timp de o săptămână exersați oferirea feedback-ului în aprecierea achizițiilor studenților.	Cardurile colorate	15 min.

		Elaborează un inventar al tipurilor de feedback.		

Fișa 3.1. Tipologia feedback-ului

- **Feedback obiectiv – pozitiv**. Reprezintă aprecierea clară a realizărilor și abilităților studenților, într-un mod imparțial și bazat pe fapte și observații obiective. Feedback-ul obiectiv pozitiv se concentrează pe aspectele evidente și reușitele obținute de către studenți, fără a fi influențat de percepții personale sau preferințe subiective. Acest tip de feedback se bazează pe observații concrete și măsurabile, evidențiind calități, abilități sau rezultate de succes. Acest tip de feedback poate fi motivator și poate încuraja continuarea performanței bune, oferind o bază solidă pentru dezvoltare și creștere personală.
- **Feedback obiectiv – negativ**. Feedback-ul obiectiv negativ se concentrează pe problemele, greșelile sau neconcordanțele identificate în performanță sau în lucrare, fără a fi influențat de percepții personale sau preferințe subiective. Acest tip de feedback se bazează pe observații concrete și măsurabile, evidențiind aspectele care nu corespund așteptărilor sau care necesită corectare/îmbunătățire. Este important ca acest tip de feedback să fie oferit într-un mod constructiv și respectuos, furnizând exemple specifice și sugestii spre îmbunătățirea performanțelor academice.
- **Feedback subiectiv – pozitiv**. Exprimă o părere sau o percepție personală pozitivă în legătură cu performanța studenților, oferindu-le o perspectivă subiectivă asupra impactului pe care l-au avut asupra profesorului și asupra experienței de învățare Acest tip de feedback este subiectiv deoarece se bazează pe percepțiile, preferințele și experiențele individuale ale emițătorului. Feedback-ul subiectiv-pozitiv poate fi o sursă de încurajare și motivare pentru persoana care îl primește. El poate sublinia aspectele valoroase, punctele forte și reușitele obținute. Acest tip de feedback poate contribui la dezvoltarea încrederii în sine, la consolidarea motivației și la încurajarea continuării eforturilor bune.
- **Feedback subiectiv – negativ**. Exprimă o părere sau o percepție personală negativă în legătură cu performanța studentului. Este important să se recunoască că feedback-ul subiectiv-negativ este subiectiv și se bazează pe percepțiile, preferințele și experiențele individuale ale emițătorului. Este recomandat ca feedback-ul subiectiv-negativ să fie însoțit de exemple specifice și sugestii pentru îmbunătățire, pentru a ajuta persoana să înțeleagă cum poate îmbunătăți în viitor.

Fișa 3.2. Exemple de tipuri de feedback

„Excelentă prezentare! Ai folosit exemple relevante și argumente solide pentru a-ți susține punctele de vedere. Structura prezentării tale a fost clară și coerentă, iar utilizarea graficelor a adăugat valoare vizuală prezentării. Ai reușit să te conectezi cu audiența prin folosirea unui limbaj clar și concis. Felicitări!”.

„Am remarcat că ai îmbunătățit considerabil calitatea limbajului științific. Ai utilizat structura adecvată și ai prezentat ideile tale într-un mod clar și coerent. De asemenea, ai oferit exemple relevante și ai evidențiat conexiunile logice dintre ele. Ai reușit să dezvolți un argument puternic și bine susținut. Mă bucur să văd evoluția ta în acest sens!”.

„Ai prezentat o analiză detaliată și riguroasă a datelor în lucrarea ta. Ai folosit metode statistice adecvate și ai interpretat rezultatele într-un mod coerent. De asemenea, ai evidențiat limitele metodelor folosite și ai oferit recomandări pertinente pentru studii ulterioare. Ai demonstrat o înțelegere solidă a conceptelor și abilități excelente de analiză. Excelent!”.

„Ai omis să menționezi unele surse importante în lucrarea ta, ceea ce afectează susținerea argumentelor tale. Sugerez să acorzi mai multă atenție referințelor bibliografice și să te asiguri că toate sursele utilizate sunt adecvat menționate și citate în text."
„Structura lucrării tale este dezorganizată. Lipsa unei ordini clare în prezentarea argumentelor tale face dificilă urmărirea și înțelegerea ideilor tale. Te sfătuiesc să acorzi mai multă atenție organizării și structurării lucrării tale pentru a îmbunătăți claritatea și coerența."
„Ai utilizat unele concepte în mod incorect în lucrarea ta, ceea ce afectează înțelegerea și interpretarea ta. Îți propun să revezi conceptele cheie și să te asiguri că le înțelegi în profunzime pentru a evita erorile în expunerea ta."
„A fost o prezentare uimitoare! Ai captivat audiența cu motivația ta pentru subiect și stilul tău captivant de a comunica. Ai reușit să aduci o energie pozitivă în sală și să creezi o atmosferă plăcută. Am fost impresionat/ă de abilitățile tale de prezentare și de modul în care ai reușit să faci subiectul să pară interesant și relevant pentru toți. Bravo!"
„Mi-a plăcut modul în care ai prezentat. Felicitări pentru prestația excelentă!"
„Ai adus o perspectivă unică și originală asupra subiectului și ai oferit noi direcții de explorare. Excelent!"
„Ai reușit să demonstrezi o gândire critică și o abordare analitică excelentă. Felicitări pentru munca remarcabilă!"
„Am observat că prezentarea ta a fost puțin plictisitoare. Am simțit o lipsă de entuziasm în tonul tău de vorbire și o lipsă de conexiune emoțională cu subiectul. Consider că ai fi putut realiza sarcina mai bine. Îți sugerez să lucrezi la modul în care te exprimi într-un mod mai eficient."
„Simt că nu ai reușit să îți exprimi argumentele și ideile într-un mod clar și concis. Limbajul folosit a fost ambiguu și au existat dificultăți în înțelegerea mesajului tău. Cred că trebuie să acorzi mai multă atenție clarității și conținutului mesajului tău pentru a fi mai ușor de înțeles".
„Ideile tale au fost prezentate într-un mod dispers și nu am putut identifica un fir conductor clar. Te încurajez să acorzi mai multă atenție în pregătirea temelor".

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Aprecierea în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 7-8.** *Modalități de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării. Aprecierea pozitivă a situațiilor de învățare.*
- **Obiectivele sesiunii**:
  - Identificarea modalităților de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării;
  - Determinarea caracteristicilor autoevaluării și evaluării reciproce în procesul de apreciere;
  - Analiza capacităților apreciative ale cadrului didactic;
  - Argumentarea importanței aprecierii pozitive în procesul de evaluare.
- **Metode și tehnici de predare – învățare – evaluare**: discuția, brainstorming, prezentare PPT, studiul de caz, problematizarea, tehnica votării „Cel mai convingător argument", tehnica *Mă apreciez pentru...*
- **Mijloace didactice**: fișe pentru notițe, proiector și laptop, foi A3, markere, fișe cu studii de caz.
- **Materiale – suport**: Suport de curs, agenda formabilului.

Etape – cadru	Obiective	Conținuturi și sarcini	Metode și tehnici	Timp (180 min.)
Introducere în activitate		- Ce dificultăți/probleme ați întâmpinat la oferirea feedbackului în procesul de apreciere? - Care au fost aspectele/factorii care au facilitat oferirea feedbackului obiectiv?	Discuția	20 min.
Realizarea obiectivelor	Identificarea modalităților de implicare a studenților în aprecierea rezultatelor învățării Determinarea caracteristicilor autoevaluării și evaluării reciproce în procesul de apreciere Analiza capacităților apreciative ale cadrului didactic Argumentarea importanței aprecierii pozitive în procesul de evaluare	-Prin ce modalități putem implica studenții în aprecierea propriilor achiziții în cadrul evaluării formative? Se notează ideile pe un poster și se discută în baza acestora. Formatorul prezintă tehnica implementării autoevaluării și evaluării reciproce în cadrul evaluării formative ca fiind modalități principale de implicare a studenților în aprecierea achizițiilor. ▪ Citiți studiul de caz și răspundeți la întrebările propuse (Fișa 3.3). Formatorul solicită grupurilor să se evalueze reciproc, utilizând tehnica feedback-ului RISE (Fiaș 3.4). Formatorul prezintă conceptul de inteligență apreciativă, gândire apreciativă și sistemul de capacități specifice gândirii apreciative. ▪ Identificați avantajele și dezavantajele aprecierii pozitive în contextul prezentat și argumentați impactul acesteia asupra procesului de evaluare și asupra studentului. - Situația prezentată: „Un profesor a ales să aprecieze pozitiv eforturile și progresul unui student în timpul evaluării formative, chiar dacă acesta nu a atins încă	Brainstorming Prezentare PPT Studiul de caz Activitate în grup Prezentare PPT Problematizare Activitate în grup	40 min. 25 min. 45 min. 40 min.

		nivelul de performanță dorit”. Fiecare grup își prezintă argumentele în fața celorlalți participanți. După ce toate grupurile și-au prezentat argumentele, toți participanții primesc stickere colorate pentru votare. Fiecare participant va lipi câte un sticker pe foaia de prezentare a argumentului pe care îl consideră cel mai convingător.	Tehnica votării ”Cel mai convingător argument”	
Încheierea activității		- Continuă enunțul „*Eu mă apreciez pentru...* ”	Tehnica *Mă apreciez pentru...*	10 min.

Fișa 3.3. Situații de caz

1. Profesorul D. a observat în timpul activității propuse că unul dintre studenții săi M., nu înțelege modul de realizare a sarcinii, întâmpină dificultăți. Profesorul îi oferă lui M. feedback negativ, apreciind la final de lecție insuficient implicarea sa în activitate. Cum poate profesorul D. să reîncadreze situația, astfel încât aprecierea să ajute la îmbunătățirea performanței studentului? Cum ar putea reacționa în mod diferit și ce avantaje ar aduce o reîncadrare pozitivă a situației de evaluare? (capacitatea de reîncadrare)
2. Profesoara A. constată la seminar, în baza mai multor sarcini didactice, că studentul I., are o îmbunătățire semnificativă la seminarul de la matematică comparativ cu lecția anterioară, deși încă nu atinge nivelul dorit. Cum poate profesoara A. să aprecieze rezultatele studentului pentru a-i susține progresul lui I., fără a neglija aspectele care mai necesită îmbunătățire? (capacitatea de afirmare)
3. M. este o studentă dedicată învățării și mereu își face temele pentru acasă. Cu toate acestea, profesorul pare să nu îi recunoască eforturile și potențialul. Acesta o apreciază cu note mediocre la lucrările scrise și nu îi oferă feedback constructiv. M. simte că nu este apreciată și începe să se descurajeze. Cum poate profesorul să recunoască și să valorifice potențialul în cadrul studentei? (capacitatea de potențial)
4. Profesorul T. predă un curs de economie. El a observat că unele dintre subiectele abordate în curs sunt mai dificile pentru studenți, și, ca urmare, sunt note mai scăzute la teste. Profesorul dorește să abordeze această problemă și să ajute studenții să înțeleagă materialul. El a decis unilateral să realoce mai mult timp subiectelor dificile și să schimbe metoda de predare. Cu toate acestea, acest lucru nu a dus la îmbunătățiri semnificative ale performanțelor studenților. Cum poate profesorul să remedieze situația? (capacitatea de colaborare)
5. Profesoara M. a planificat o activitate de grup. În cadrul unui grup s-a implicat în activitate doar un student. Cum poate profesoara să abordeze această situație și cum va realiza aprecierea? (capacitatea de emergență)

Fișa 3.4. Tehnica feedback-ului RISE

Etape	Comentarii oferite
Reflect (Reflectează) Evaluarea generală a sarcinii/activității/lucrării *Ce vă place vis-a-vis de rezultatul/produsul studentului? De ce?*	*"Mi-a plăcut că ai inclus ... pentru că ..."* *„Nu sunt de acord cu ... pentru că ..."*
Inquire (Întreabă) Colectarea informațiilor suplimentare și oferirea ideilor prin interogare *Ce vrei să știi mai mult despre acest produs? Ce lipsește?*	*„Este ... la ce te referi când spui ...?* *„Te-ai gândit la ...?"* *„Ce alte perspective există la această temă?"*
Suggest (Sugerează) Formularea sugestiilor pentru îmbunătățirea situației curente *Ce poate fi schimbat pentru a realiza mai bine criteriile de evaluare?*	*„Ar putea ajuta la dezvoltarea ideilor completarea cu alte informații ..."* *„Vă sugerez să adăugați mai multe informații pentru a sprijini ..."*
Elevate (Propune) Propunerea ideilor pentru activitățile viitoare *Cum poate fi îmbunătățit acest produs/lucrare?*	*„Ar fi interesant să explorezi ... într-un mod mai profund"* *„În viitor, ai putea folosi..."*

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Decizia în cadrul evaluării formative*
- **Sesiunea 9.** *Decizia – etapă finală a evaluării formative. Importanța deciziei în procesul evaluativ.*
- **Obiectivele sesiunii**:

- Determinarea esenței deciziei în cadrul evaluării formative;
- Argumentarea rolului deciziei în remedierea achizițiilor studenților în evaluarea formativă.

- **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: brainstorming, studiu de caz, dezbateri în grupuri mici, harta conceptuală, turul galeriei, discuția.
- **Mijloace didactice**: flip-chart, markere, fișe pentru notițe.
- **Materiale – suport**: Suport de curs, agenda formabilului.

Etape – cadru	Obiective	Conținuturi și sarcini	Metode și tehnici	Timp (90 min.)
Introducere în activitate		Introducere în tema sesiunii. Se propune o activitate de brainstorming, pornind de la lansarea întrebărilor:	Brainstorming asistat de flipchart	20 min

		- Cum credeți că deciziile influențează rezultatele evaluării formative? - Puteți da exemple de decizii pe care le-ați luat în timpul unei evaluări formative lor? Pe măsură ce participanții împărtășesc ideile și exemplele, se scriu punctele cheie pe un flipchart sau pe o tablă pentru a vizualiza gândurile grupului. Aceasta ajută la păstrarea focusului și la încurajarea construirii ideilor de către alți participanți. După ce toți participanții au avut oportunitatea de a contribui, se face o scurtă sinteză a punctelor cheie evidențiate în timpul brainstormingului.		
Realizarea obiectivelor	Determinarea esenței deciziei în cadrul evaluării formative	Cursanții vor fi împărțiți în grupuri mici și fiecărui grup i se solicită să creeze o hartă conceptuală care să ilustreze conceptul decizie în cadrul evaluării.	Harta conceptuală Activitate în grup	15 min
		Se realizează turul galeriei, unde fiecare grup poate să vizualizeze hărțile conceptuale ale colegilor din alte grupuri.	Turul galeriei	10 min
	Argumentarea rolului deciziei în remedierea achizițiilor studenților în evaluarea formativă.	-Analizați studiul de caz. Oferiți exemple de decizii care pot fi luate în cadrul studiului. Dezbateri frontale pentru a argumenta importanța deciziei în evaluare.	Studiul de caz Dezbateri	30 min
Încheierea activității		Fiecare participant va primi o fișă de feedback pe care să noteze ce a apreciat cel mai mult și ce ar putea fi îmbunătățit în viitor. Acestea se scriu pe post-it-uri, pe care le vor lipi pe un panou.	Discuții	15 min

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Decizia în cadrul evaluării formative*
- **Sesiunea 10.** *Particularitățile deciziilor în cadrul evaluării formative.*
- **Obiectivele sesiunii**:

- Identificarea tipurilor de decizii care pot fi luate în contextul evaluării formative;

- Exemplificarea situațiilor de evaluare care reflectă decizii relevante conform nevoilor educaționale ale studenților.

♦ **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: galeria întrebărilor, caleidoscopul deciziilor, discuția, jurnalul de decizii.

♦ **Mijloace didactice**: prezentare PPT, foi flip-chart, markere, fișe cu studii de caz.

♦ **Materiale – suport**: Suport de curs, agenda formabilului.

Etape – cadru	**Obiective**	**Conținuturi și sarcini**	**Metode și tehnici**	**Timp (90 min.)**
Introducere în activitate		Introducere în tema sesiunii. În sală sunt plasate mai multe flipchart-uri sau postere mari pe pereți, fiecare cu o întrebare legată de tema deciziilor în evaluarea formativă. Întrebări sugerate pe flipchart-uri: -Ce factori consideri că sunt esențiali în luarea unei decizii în contextul evaluării formative? -Care a fost cea mai dificilă decizie pe care ai luat-o în evaluarea unui student și de ce? -Ce tipuri de decizii ai luat în evaluarea formativă a studenților? Fiecare participant este invitat să scrie răspunsurile lor direct pe flipchart cu un marker. Participanții sunt încurajați să citească răspunsurile celorlalți și să adauge comentarii sau să pună semne de întrebare dacă doresc clarificări sau dacă sunt de acord cu punctele de vedere exprimate. După ce toți participanții au avut ocazia să contribuie la fiecare „galerie”, formatorul va ghida o discuție de grup despre ceea ce a fost menționat pe postere.	Galeria întrebărilor Discuție de grup	10 min
Realizarea obiectivelor	Identificarea tipurilor de decizii care pot fi luate în contextul evaluării formative	Se pregătesc mai multe scenarii care descriu situații de evaluare formativă, fiecare ilustrând un tip diferit de decizie. Exemplele includ decizii legate de ajustarea strategiilor de predare, modul de oferire a feedback-ului, etc. Fiecare scenariu este scris pe o cartelă diferită.	Caleidoscopul deciziilor	45 min

	Exemplificarea situațiilor de evaluare care reflectă decizii relevante conform nevoilor educaționale ale studenților	Se distribuie fiecărui grup o cartelă cu un scenariu. Grupurile citesc scenariul primit și discută următoarele puncte: -Ce tip de decizie este prezentată în scenariu? -Care sunt implicațiile acestei decizii pentru procesul de învățare al studentului? -Există alternative mai bune la decizia prezentată? După discuțiile în grup, fiecare echipă va prezenta scenariul și concluziile lor celorlalte grupuri. Urmează o sesiune de întrebări și răspunsuri, unde celelalte grupuri pot oferi feedback sau pot pune întrebări despre deciziile discutate. Formatorul prezintă în PPT idei cheie privind decizia în evaluarea formativă și tipuri de decizii care pot fi luate în vederea remedierii învățării studenților. Fiecare participant primește o fișă de lucru care include diverse întrebări de reflecție. -Reflectează asupra unei recente situații de evaluare. Ce decizii ai luat și de ce? -Ce provocări ai întâmpinat în luarea acestor decizii și cum le-ai gestionat? -Cum ai putea îmbunătăți procesul decizional în viitoarele sesiuni de evaluare?	Activitate în grup Discuția Prezentare PPT Jurnalul de decizii	15 min 10 min
Încheierea activității		Se oferă concluzii și întrebări de clarificare.	Discuția	10 min

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Feedbackul în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 11.** *Feedbackul în procesul de evaluare formativă. Tipuri de feedback.*
- **Obiectivele sesiunii**:

- Elucidarea semnificației termenului *feedback* în evaluare;

- Aprecierea funcționalității feedbackului în cadrul evaluării formative;
- Analiza tipurilor de feedback furnizate în procesul de învățare și evaluare;
- Elaborarea recomandărilor de eficientizare a feedback-ului în cadrul evaluării formative.

♦ **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: discuția, tehnica Careul, tehnica joc Mâna Orbului, discuția ghidată, metoda Piramidei, studiu de caz, tehnica Copacul ideilor.

♦ **Mijloace didactice**: cuburi, panglică, foi A4, markere, fișe pentru notițe, proiector și laptop.

♦ **Materiale – suport**: Suport de curs, agenda formabilului

Etape – cadru	**Obiective**	**Conținuturi și sarcini**	**Metode și tehnici**	**Timp (90 min.)**
Introducere în activitate	Elucidarea semnificației termenului *feedback* în evaluare	▪ Prezentați instrumentul de măsurare elaborat și utilizat de către Dvs în cadrul activității didactice. - Cât de des utilizați astfel de instrumente? - Care este avantajul utilizării acestor instrumente? - Există dezavantaje ale acestor instrumente? - Cum am numi într-un singur cuvânt, răspunsul Dvs la aceste întrebări?	Discuția Tehnica Careul	25 min.
Realizarea obiectivelor		Se propune realizarea tehnicii *Mâna orbului* și se solicită participarea a trei voluntari, care vor fi solicitați să iasă din sală. Instrucțiuni pentru cursanții din sală: 1. Oferiți comentarii pozitive, sugestii și îndemnuri pentru a-l ajuta pe cursantul nr.1 să realizeze sarcina. 2. Oferiți comentarii negative atunci când cursantul nr.2 va realiza sarcina. 3. Nu oferiți nici un comentariu cursantului nr.3 care va realiza sarcina. Instrucțiune pentru cursanții voluntari: - Cu ochii legați va trebui să mergi pe un traseu cu impedimente (cuburi) ca să ajungi la final. Trebuie să mergi corect, fără a atinge cu piciorul paharele. Se inițiază o discuție: - Ce a scos în evidență această activitate?	Tehnica *Mâna orbului* Discuția ghidată	15 min. 5 min.

	Aprecierea funcționalității feedbackului în cadrul evaluării formative Analiza tipurilor de feedback oferite în procesul de învățare și evaluare	- De ce este funcțional oferirea feedback-ului în procesul de învățare – evaluare a studenților? - Notați pe fișe argumentele care reflectă funcționalitatea feedbackului în procesul de învățare și prezentați colegilor. ▪ Citiți studiul de caz (Fișa 4.1) ▪ Identificați ce a fost ineficient în modul în care profesorul a oferit feedbackul. Ce tipuri de feedback au lipsit în această situație? În continuare, formatorul prezintă tipurile de feedback (Fișa 4.2) și solicită cursanților următoarea sarcină: ▪ Propuneți o variantă de feedback mai constructiv și detaliat pe care profesorul ar fi putut să o ofere echipei. Includeți exemple concrete de feedback pentru fiecare tip: feedback despre sarcină, feedback despre procesul sarcinii, feedback despre auto-reglementare și feedback despre sinele studentului.	Metoda Piramidei Studiu de caz	10 min. 25 min.
Încheierea activității	Elaborarea recomandărilor de eficientizare a feedback-ului în cadrul evaluării formative	▪ În baza studiului de caz analizat, propuneți recomandări de eficientizare a feedback-ului. **TEMA PENTRU ACASĂ** - Completați fișa de autoevaluare. - Oferiți exemple de feedback studenților în cadrul procesului de evaluare formativă. - Notați-le în fișa de autoevaluare. - Care a fost reacția studenților? - Ce efect a avut feedbackul oferit asupra rezultatelor studenților?	Copacul ideilor	10 min.

Fișa 4.1.Studiu de caz

Studenții au primit sarcina de a elabora un plan de marketing pentru un nou produs. În urma cercetării de piață și a identificării segmentului țintă, echipele au creat un plan de marketing cuprinzător, care includea o strategie de promovare, o strategie de preț și o strategie de distribuție. Echipele au lucrat timp de câteva zile pentru a finaliza proiectul, iar fiecare membru al echipei a contribuit cu idei și a avut un rol specific în realizarea proiectului. La curs, echipele au prezentat planul, realizând o demonstrație a materialelor promoționale.

După prima prezentare a unei echipe, profesorul le-a oferit următorul feedback: „Nu a fost rău. Sper că data viitoare veți face mai bine.” Apoi a trecut la următoarea echipă.
Echipa s-a simțit descurajată și dezamăgită, deoarece a investit mult timp și efort în proiect și se aștepta la un altfel de feedback. Mai târziu, fiecare membru al echipei a primit o notă pentru proiect, dar nu au primit nicio explicație pentru această notă. Echipa a rămas cu sentimentul că efortul lor nu a fost apreciat și că nu au primit feedback-ul necesar.
Posibilă rezolvare a studiului de caz:

- Ce a fost ineficient în modul în care profesorul a oferit feedback-ul? Ce tipuri de feedback au lipsit în această situație?

Ineficiența feedback-ului a fost datorată lipsei de specificitate și de constructivitate. Profesorul nu a oferit niciun fel de feedback referitor la punctele forte sau punctele slabe ale proiectului, la procesul de lucru al echipei sau la modul în care studenții și-au gestionat eforturile în realizarea proiectului. În plus, feedback-ul a fost vag și negativ, ceea ce a descurajat echipa și nu a oferit nicio perspectivă asupra modului în care ar putea îmbunătăți în activitatea viitoare. În această situație, au lipsit toate cele patru tipuri de feedback: feedback-ul despre sarcină, feedback despre procesul sarcinii, feedback-ul despre auto-reglementare și feedback-ul despre sinele studentului.

O variantă de feedback mai constructiv și detaliat pe care profesorul ar fi putut să o ofere echipei:

- Feedback despre sarcina de învățare. „Am apreciat că ați identificat clar segmentul țintă și că ați realizat o cercetare de piață temeinică. Strategia de promovare este creativă și bine gândită, cu materiale promoționale atractive. Totuși, aș sugera o analiză mai detaliată a concurenței și o adaptare a strategiei de preț în funcție de aceasta.”
- Feedback despre procesul sarcinii. „Ați colaborat eficient ca echipă, împărțind responsabilitățile și contribuind cu idei valoroase. Ați fost proactivi și ați găsit soluții creative la provocările apărute. Continuați să lucrați în acest mod și să vă îmbunătățiți abilitățile de rezolvare a problemelor.”
- Feedback despre autoreglementare. „Văd că ați gestionat eficient timpul și resursele pentru a finaliza proiectul în termenul stabilit. Ați stabilit obiective clare și ați monitorizat progresul pentru a vă asigura că îndepliniți aceste obiective. Continuați să vă dezvoltați abilitățile de autoevaluare și să vă stabiliți obiective mai înalte pentru proiectele viitoare.”
- Feedback despre sinele studentului. „Felicitări pentru munca depusă și pentru angajamentul vostru în acest proiect. Ați demonstrat că sunteți o echipă dedicată, capabilă să lucreze împreună și să depună eforturi susținute pentru a realiza un proiect de calitate. Continuați să vă dezvoltați și să vă valorificați potențialul în viitor”.

Fișa 4.2. Tipuri de feedback (după Hattie, Timperley, 2009)

- *feedback despre sarcina de învățare* – 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 autoreglementare* – 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.

Fișa 4.3. Fișa de autoevaluare cu referire la oferirea tipurilor de feedback

✓ Bifați în ce măsură oferiți tipurile de feedback descrise în tabel.

Tipuri de feedback	Întotdeauna	Uneori	Niciodată
Ofer feedback cu referire la erorile comise de către studenți.			
Feedbackul meu conține informații despre tipurile de erori pe care le poate corecta studentul în mod individual.			
Ofer răspunsul corect la sarcinile de învățare care nu au fost realizate cu succes.			
Ofer feedback care se referă la scopul de învățare și la criteriile de evaluare convenite cu studenții.			
Feedbackul meu conține informații despre ce au realizat studenții și ce trebuie să facă pentru a îmbunătăți rezultatele.			
Ofer timp studenților să ia în considerare feedbackul pe care îl primesc de la mine și de la colegii lor.			
Ofer șansa studenților de a îmbunătăți activitatea lor pe baza feedbackului primit.			
Ofer feedback despre personalitatea studentului.			

PROIECT DE SESIUNE

- **Unitatea de conținut**: *Feedbackul în cadrul evaluării formative.*
- **Sesiunea 12-13.** *Componente structurale ale feedback-ului. Feed-up, feed-back, feed-forward.*
- **Obiectivele sesiunii**:

- Identificarea componentelor structurale ale feedback-ului;
- Argumentarea importanței feedbackului în evaluarea formativă;
- Aplicarea componentelor feedbackului în situații de evaluare.

- **Metode și tehnici de predare - învățare - evaluare**: tehnica Harta feedback-ului, analiza de caz, explicația, prezentare PPT, metoda vizualizării imaginilor, tehnica Jurnalul dublu, metoda simulării.
- **Mijloace didactice**: markere colorate, foi de flip-chart, imagini care ilustrează semnificația componentelor de feedback, fișe cu jurnalul dublu.
- **Materiale – suport**: Suport de curs, agenda formabilului

Etape – cadru	Obiective	Conținuturi și sarcini	Metode și tehnici	Timp (180 min.)
Introducere în activitate		Formatorul împărțiți participanții în grupuri de 3-4 persoane și distribuie fiecărui grup o foaie mare de hârtie și markere colorate. Se propune sarcina: ▪ Creați o hartă a feedback-ului în care să ilustrați ce trebuie să conțină un „bun feedback”, astfel ca studentul să atingă obiectivele de evaluare.	Harta feedback-ului	30 min.
Realizarea obiectivelor	Identificarea componentelor structurale ale feedbackului Argumentarea importanței feedbackului în evaluarea formativă	▪ Audiați situația de caz (Fișa 4.4) - Sunt deosebiri în expunerea feedbackului în cele trei părți prezentate ale situației de caz? - Prin ce se caracterizează feedback-ul profesorului în fiecare din cele trei părți ale situației? ▪ Evaluați importanța feedbackului în cele trei situații descrise. Formatorul formulează concluzia „Un feedback care ghidează eficient studentul spre atingerea obiectivelor conține: - informații despre așteptări și obiective de evaluare (etapa de măsurare) - date clare privind performanța actuală (etapa de apreciere) - sugestii și recomandări pentru viitor (etapa de decizie).” Conform teoriei despre feedback (după Fisher și Frey), aceste informații reflectă componentele structurale ale feedback-ului: Feed-Up, Feed-Back, Feed-Forward. ▪ Completați prima parte a tabelului cu referire la elementele de feedback (Fișa 4.5). Formatorul explică esența tipurilor de feedback. ▪ Completați a doua parte a tabelului cu referire la tipurile de feedback.	Analiza de caz Explicația Prezentare PPT Metoda vizualizării imaginilor Jurnalul dublu Explicația	45 min. 15 min. 10 min. 25 min. 10 min.

Încheierea activității	- Aplicarea componentelor feedback-ului în situații de evaluare.	▪ Propuneți o situație didactică care reflectă furnizarea feedbackului (feed-up, feed-back, feed-forward) în cadrul evaluării. Simulați situația.	Simulare	45 min.

Fișa 4.4. Situație de caz

Partea I. La cursul de sociologie profesorul începe să discute cu studenții despre obiectivele cursului/subiectului și despre ceea ce se așteaptă de la ei în cadrul activității independente – un proiect de cercetare în care trebuie să investigheze un fenomen sau o problemă relevantă din domeniul lor de studiu. Profesorul prezintă așteptările clare, criteriile/indicatorii de evaluare și le explică succint cum trebuie să le realizeze.

După ce a comunicat obiectivele și așteptările, profesorul oferă sugestii studenților, luând în considerare abilitățile și punctele lor tari specifice. Îi încurajează să-și evalueze propriile abilități de cercetare și le oferă îndrumări și sfaturi personalizate pentru a realiza sarcina.

Student: Domnule Profesor, nu sunt sigur cum să formulez tema mea de cercetare sau cum să aleg metodele potrivite pentru acest proiect.

Profesor: *Înțeleg că începutul unui proiect de cercetare poate fi provocator, dar hai să discutăm despre pașii importanți în procesul de cercetare. Scopul acestui proiect este să vă dezvoltați abilitățile de cercetare științifică în domeniul științelor sociale și să aduceți contribuții în domeniul existent. În primul rând, trebuie să vă concentrați asupra unui fenomen sau probleme specifice pe care doriți să le investigați. Ce aspecte vă interesează cel mai mult în domeniul de studiu?*

Student: Mă interesează impactul utilizării rețelelor de socializare asupra bunăstării emoționale a tinerilor.

Profesor: *Un subiect interesant! Acum trebuie să vă concentrați pe formularea problemei de cercetare. O greșeală tipică în definirea problemei de cercetare este formularea unei pseudo-probleme. Gândiți-vă la ceea ce doriți să aflați despre impactul utilizării rețelelor de socializare și cum puteți investiga această relație într-un mod valid și riguros. De asemenea, trebuie să decideți asupra metodelor de cercetare pe care le veți utiliza pentru a colecta datele necesare. Sunteti interesati de interviuri, chestionare sau analiza documentelor?*

Student: Aș vrea să combin analiza documentelor și chestionarele pentru a obține date relevante.

Profesor: *Excelent! Acum trebuie să vă concentrați pe dezvoltarea unui plan de cercetare. Cum veți selecta și analiza documentele relevante? Ce întrebări veți include în chestionare pentru a obține informațiile necesare? Asigurați-vă că metodele și instrumentele pe care le utilizați sunt adecvate și riguroase din punct de vedere științific.*

Pe lângă comentariile specifice fiecărui student, profesorul decide să ofere și exemple de proiecte de cercetare reușite, evidențiind punctele puternice și abordările eficiente utilizate în acestea.

Partea II. În cadrul seminarului, studenții prezintă ce au reușit să realizeze la proiectele de cercetare.

Student: Domnule Profesor, aș dori să aflu părerea Dvs cu privire la proiectul de cercetare și la modul în care am structurat rezultatele cercetării mele.

Profesor: *Să ne uităm la proiectul tău de cercetare. În primul rând, ai prezentat clar obiectivele și ipoteza de cercetare, ceea ce este foarte important. Metodele sunt selectate conform ipotezei de cercetare și concluziile reflectă aspectele esențiale ale studiului.*

Student: Am înțeles.

Profesor: *Totuși, nu sunt evidențiate direcțiile viitoare de cercetare și limitele cercetării.*

Student: Înțeleg, voi extinde partea de direcții viitoare și limite ale cercetării.

Profesorul se adresează unui alt student.

Profesor: *Am analizat proiectul tău. Vreau să remarc modul în care ai abordat subiectul și ai evidențiat aspectele cheie în lucrare. Ai demonstrat o înțelegere solidă a conceptelor cheie și ai oferit exemple relevante pentru a-ți susține argumentele. Aceasta este o abilitate excelentă pe care o ai și care trebuie să continui să o dezvolți. În același timp, am observat că structura proiectului nu este conform cerințelor și lipsesc din surse bibliografice mai multe cărți de referință importante.*

Student: Bine, voi lua în considerare aceste aspecte. Mulțumesc.

Profesor: *Foarte bine. În ceea ce privește structura proiectului, se observă o abordare logică și coerentă. Continuă tot așa și vei avea succes.*

Partea III. La seminar, studenții au mai multe întrebări legate de elaborarea proiectului de cercetare.

Student: Domnule profesor, aș dori să vedeți cum am analizat și am interpretat datele rezultatelor mele.

Profesor: *Să analizăm datele tale. În primul rând, ai realizat o prezentare clară a setului de date și ai utilizat corect metodele statistice adecvate pentru analiză. Totuși, pentru a-ți îmbunătăți interpretarea, îți sugerez să acorzi mai multă atenție contextualizării rezultatelor și relaționării acestora cu teoria sau literatura de specialitate din domeniu.*

Student: Mulțumesc pentru sugestie, voi cerceta mai atent contextul și literatura relevantă.

Profesor: *Excelent. Poți utiliza și grafice sau tabele suplimentare pentru a vizualiza mai bine relațiile dintre variabilele analizate.*

Student: Înțeleg.

Profesor: *Foarte bine. În ceea ce privește proiectele viitoare, îți recomand să îți îmbunătățești abilitățile de gestionare a datelor, inclusiv colectarea și interpretarea acestora într-un mod mai riguros. Aceasta va asigura o analiză mai precisă și concluzii mai solide.*

Student: Voi investi mai mult timp în gestionarea datelor și în asigurarea calității acestora pentru proiectele mele viitoare.

Profesorul se adresează unul alt student.

Profesor: *Am remarcat că rezultatele chestionarului sunt prezentate în anexă, totuși, ar fi bine să utilizezi diagrame sau grafice care ilustrează rezultatele.*

Student: Mulțumesc pentru sugestie, voi adăuga diagrame și grafice specifice în proiect.

Profesor: *Excelent. Ai menționat deja concluziile tale, dar poți să dezvolți mai mult direcțiile viitoare de cercetare bazate pe rezultatele tale.*

Student: Mulțumesc pentru sugestie. Dar partea teoretică cum este prezentată?

Profesor: *În linii generale, e bine. Totuși, pentru o prezentare eficientă, poți utiliza elemente vizuale, cum ar fi tabele sau scheme pentru a structura partea teoretică. În unele locuri, de exemplu la gradul de cercetare, ar fi fost util să menționezi mai mulți autori/cercetători importanți.*

Student: Voi adăuga grafice relevante pentru a susține prezentarea mea. De asemenea, voi completa gradul de cercetare.

La seminar, profesorul oferă exemple specifice, sugestii constructive și resurse relevante pentru a-i ghida pe studenți în direcția unei prezentări mai bune și a unor viitoare proiecte de cercetare.

Fișa 4.5. Jurnalul dublu

Elemente de feedback	Care este esența? În ce constă?	Care este rolul și locul în procesul de evaluare?
Feed-Up		
Feed-Back		
Feed-Forward		

FEED -UP	**FEED-BACK**	**FEED-FORWARD**
• Esența - ORIENTARE • Feed-up se referă la furnizarea de informații și indicații înainte de desfășurarea activității sau sarcinii. • Acesta are scopul de a orienta studenții în legătură cu așteptările, obiectivele și criteriile de evaluare. • Prin intermediul feed-up-ului, studenții primesc claritate și înțelegere despre ceea ce se așteaptă de la ei în cadrul evaluării. • Acesta poate include descrierea detaliată a criteriilor de evaluare, exemple relevante, tipuri de erori pe care le pot omite sau îndrumări specifice.	• Esența – RETROACȚIUNE • Feed-back se referă la informațiile și observațiile oferite studenților în legătură cu performanța lor curentă sau cu rezultatele obținute într-o activitate specifică. • Acesta poate evidenția punctele tari, dar și aspectele care necesită îmbunătățire sau corecție. • Poate fi obținut de la profesori, colegi sau prin autoevaluare. • Scopul este de a furniza studenților informații concrete și relevante care să îi ajute să înțeleagă cum pot îmbunătăți și să-și dezvolte competențele.	• Esența – PERSPECTIVĂ VIITOARE • Feed-forward se concentrează pe sugestiile și îndrumările oferite studenților în legătură cu modul în care își pot îmbunătăți performanța în viitor. • Acesta se axează pe dezvoltarea competențelor și pe furnizarea de strategii, resurse și recomandări pentru a spori performanța în evaluările viitoare. • Feed-forward are rolul de a ajuta studenții să-și seteze obiective și să planifice acțiuni specifice pentru a-și îmbunătăți performanța și a avansa în procesul de învățare.

PROIECT DE SESIUNE

♦ **Unitatea de conținut**: *Evaluarea finală.*

♦ **Sesiunea 14.** *Evaluare finală. Impactul programei şi rezultatele obţinute.*

♦ **Obiectivele sesiunii**:

- Evaluarea competenței de evaluare formativă în baza activităților de formare;
- Evaluarea activităţilor programei realizate, al impactului şi rezultatelor obţinute.

- **Metode și tehnici de predare – învățare – evaluare**: chestionarea, tehnica Radarul de evaluare, conversația.
- **Mijloace didactice**: fișe cu chestionare, flipchart, markere colorate, foi A4, creioane colorate, lipici.
- **Materiale – suport**: Suport de curs.

Etape – cadru	**Obiective**	**Conținuturi și sarcini**	**Metode și tehnici**	**Timp (90 min.)**
Introducere în activitate	Evaluarea competenței de evaluare formativă în baza activităților de formare	- Utilizați chestionarul în vederea evaluării competenței de evaluare formativă.	Chestionarea	35 min.
Realizarea obiectivelor +Încheierea activității	Evaluarea activităţilor programei realizate, al impactului şi rezultatelor obţinute	Formatorul explică structura diagramei radar. Fiecare axă a diagramei reprezintă un aspect al programei de formare (activitățile desfășurate, calitatea materialelor, impactul asupra cunoștințelor și abilităților participanților, nivelul de satisfacție, rezultatele obținute). Sarcini propuse cursanților: ▪ Creați diagrama radar: pe flipchart, desenați o diagramă radar cu 5-7 axe, fiecare reprezentând un aspect al programei de formare. ▪ Evaluați fiecare aspect al programei de formare pe o scară de la 1 la 10, colorând segmentele corespunzătoare pe diagrama radar. Se îmaprt participanții în grupuri mici și se solicită să împărtășească și să discute evaluările lor individuale. ▪ Creați o diagramă radar comună, în grup, bazată pe evaluările individuale și discuțiile din grup. Fiecare grup prezintă diagrama radar comună și discută punctele forte și punctele slabe ale programei de formare, impactul și rezultatele obținute. După prezentările grupurilor, formatorul creează o diagramă radar finală pe flipchart, care reflectă evaluările tuturor participanților.	Tehnica *Radarul de evaluare* Conversația	55 min.

		Se repartizează formabililor chestionarul de evaluare a atitudinilor (Anexa 3.1)		

A 3.1. Chestionar de evaluare a programei de formare

Stimate cadre didactice,
În urma desfășurării programei de formare referitor la dezvoltarea competenței de evaluare formativă,
Vă rugăm să bifați cel mai apropiat răspuns de opinia Dvs corespunzător fiecărui item.

Itemi	Acord total	Acord	Neutru	Dezacord	Total dezacord
1. Programa de formare la care am participat m-a motivat să apreciez importanța evaluării formative în activitatea didactică.					
2. Programa de formare la care am participat m-a ajutat să-mi dezvolt competența de evaluare formativă.					
3. Feedback-ul oferit de către formator și colegi în cadrul programei de formare m-a ajutat să-mi dezvolt deschidere față de studenți prin manifestarea toleranței, criticii constructive și acceptare de opinii diferite.					
4. În cadrul programei de formare, activitățile de autoevaluare mi-au permis să înțeleg și să remediez punctele slabe referitor la proiectarea și desfășurarea evaluării formative.					
5. În cadrul programei de formare, activitățile de autoevaluare mi-au crescut încrederea în sine în proiectarea și desfășurarea procesului de evaluare formativă.					
6. Evaluarea de către colegi m-a ajutat să lucrez în echipă și mi-a permis să învăț de la colegii mei.					
7. Activitățile de formare au fost variate, funcționale și interactive.					
8. Programa de formare mi-a permis să reflectez asupra funcționalității conținutului evaluării formative.					

9. Activitățile programei de formare m-au responsabilizat în proiectarea și desfășurarea eficientă a procesului de evaluare formativă.					
10. Programa de formare m-a ajutat să valorific afecțiunea/emoțiile pozitive în relaționarea cu studenții în procesul de evaluare formativă.					

Anexa 4. Rezultate brute obținute de către CDU în urma aplicării chestionarului la etapa de constatare

Nr. CDU	Rezultatele chestionării Generalități Evaluarea formativă	Rezultatele chestionării Componenta Măsurare	Rezultatele chestionării Componenta Apreciere	Rezultatele chestionării Componenta Decizie	Rezultatele chestionării Componenta Feedback	Rezultatele chestionării Nivelul CEF
1	2p.	6p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	16p. - Nivel scăzut
2	6p.	4p. - Nivel mediu	2p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	20p. - Nivel mediu
3	4p.	7p. - Nivel mediu	5p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	23p. - Nivel mediu
4	4p.	4p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	15p. - Nivel scăzut
5	2p.	8p. - Nivel înalt	5p. - Nivel mediu	3p. - Nivel înalt	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
6	4p.	4p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	5p. - Nivel mediu	15p. - Nivel scăzut
7	6p.	9p. - Nivel înalt	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	4p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
8	4p.	9p. - Nivel înalt	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
9	4p.	9p. - Nivel înalt	5p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
10	4p.	9p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
11	4p.	9p. - Nivel înalt	5p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
12	2p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
13	6p.	9p. - Nivel înalt	5p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	29p. - Nivel înalt
14	3p.	9p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p.- Nivel mediu	29p. - Nivel înalt
15	4p.	8p. - Nivel înalt	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	23p. - Nivel mediu
16	5p.	4p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	22p. - Nivel mediu
17	6p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	29p. - Nivel înalt
18	5p.	8p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	30p. - Nivel înalt
19	3p.	5p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	18p. - Nivel scăzut
20	6p.	6p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	23p. - Nivel mediu
21	4p.	4p. - Nivel mediu	2p. - Nivel scăzut	0p. - Nivel scăzut	8p. - Nivel înalt	18p. - Nivel scăzut
22	6p.	4p. - Nivel mediu	2p. - Nivel scăzut	0p. - Nivel scăzut	5p. - Nivel mediu	17p. - Nivel scăzut

23	4p.	4p. - Nivel mediu	2p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	17p. - Nivel scăzut
24	4p.	4p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	5p. - Nivel mediu	19p. - Nivel scăzut
25	4p.	6p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	23p. - Nivel mediu
26	6p.	3p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	19p. - Nivel scăzut
27	6p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	7p. - Nivel mediu	30p. - Nivel înalt
28	2p.	2p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	13p. - Nivel scăzut
29	4p.	4p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
30	6p.	4p. - Nivel mediu	5p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
31	4p.	5p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
32	4p.	5p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
33	6p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	7p. - Nivel mediu	30p. - Nivel înalt
34	6p.	4p. - Nivel mediu	5p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
35	5p.	4p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	18p. - Nivel scăzut
36	4p.	4p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	19p. - Nivel scăzut
37	2p.	3p. - Nivel scăzut	5p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	13p. - Nivel scăzut
38	2p.	3p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel înalt	0p. - Nivel scăzut	8p. - Nivel înalt	20p. - Nivel mediu
39	3p.	9p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	9p. - Nivel înalt	29p. - Nivel înalt
40	4p.	3p. - Nivel scăzut	8p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
41	2p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
42	6p.	6p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	3p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	30p. - Nivel înalt
		Nivel scăzut = 12% Nivel mediu = 59% Nivel înalt = 29%	Nivel scăzut = 33% Nivel mediu = 41% Nivel înalt = 26%	Nivel scăzut = 40% Nivel mediu = 50% Nivel înalt = 10%	Nivel scăzut = 10% Nivel mediu = 79% Nivel înalt = 11%	Nivel scăzut = 31% Nivel mediu = 50% Nivel înalt = 19%

Anexa 5. Rezultate brute obținute de către CDU în urma aplicării chestionarului la etapa de control

Nr. CDU	Rezultatele chestionării Generalități Evaluarea formativă	Rezultatele chestionării Componenta Măsurare	Rezultatele chestionării Componenta Apreciere	Rezultatele chestionării Componenta Decizie	Rezultatele chestionării Componenta Feedback	Rezultatele chestionării Nivelul CEF
1	6 p.	7p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
2	6p.	8p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	4p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	32p. - Nivel înalt
3	4p.	7p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
4	4p.	4p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	19p. - Nivel scăzut
5	4p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	4p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	33p. - Nivel înalt
6	6p.	6p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
7	6p.	9p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	3p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	32p. - Nivel înalt
8	6p.	10p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	4p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
9	6p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	10p. – Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
10	6p.	9p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	9p. - Nivel înalt	33p. - Nivel înalt
11	6p.	9p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
12	2p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	0p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
13	6p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	10p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
14	6p.	9p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	9 p.- Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
15	6p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	10p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
16	6p.	8p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	9p. - Nivel înalt	32p. - Nivel înalt
17	6p.	8p. – Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	33p. - Nivel înalt
18	6p.	9p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
19	2p.	7p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	19p. - Nivel scăzut
20	6p.	8p. - Nivel înalt	3p. - Nivel scăzut	1p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
21	4p.	8p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu

22	6p.	4p. - Nivel mediu	3p. - Nivel scăzut	0p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	19p. - Nivel scăzut
23	6p.	8p. - Nivel înalt	3p. - Nivel scăzut	2 p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
24	6p.	4p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
25	4p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
26	6p.	8p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	1p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
27	6p.	8p. - Nivel înalt	8p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
28	3p.	8p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
29	4p.	4p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
30	6p.	8p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	3p. - Nivel înalt	7p. - Nivel mediu	30p. - Nivel înalt
31	6p.	8p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	10p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
32	4p.	5p. - Nivel mediu	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	8p. - Nivel înalt	25p. - Nivel mediu
33	6p.	8p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	3p. - Nivel înalt	10p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
34	6p.	5p. - Nivel mediu	5p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
35	6p.	8p. - Nivel înalt	4p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
36	6p.	3p. - Nivel scăzut	6p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	3p. - Nivel scăzut	18p. - Nivel scăzut
37	4p.	4p. - Nivel mediu	5p. - Nivel mediu	0p. - Nivel scăzut	4p. - Nivel mediu	17p. - Nivel scăzut
38	4p.	4p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	0p. - Nivel scăzut	8p. – Nivel înalt	25p. - Nivel mediu
39	6p.	10p. - Nivel înalt	6p. - Nivel mediu	2 p. - Nivel mediu	10p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
40	4p.	3p. - Nivel scăzut	8p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	24p. - Nivel mediu
41	2p.	7p. - Nivel mediu	7p. - Nivel înalt	2 p. - Nivel mediu	7p. - Nivel mediu	25p. - Nivel mediu
42	6p.	8p. - Nivel înalt	7p. - Nivel înalt	4p. - Nivel înalt	9p. - Nivel înalt	34p. - Nivel înalt
		Nivel scăzut = 5% Nivel mediu = 31% Nivel înalt = 64%	Nivel scăzut = 12% Nivel mediu = 43% Nivel înalt = 45%	Nivel scăzut = 26% Nivel mediu = 45% Nivel înalt = 29%	Nivel scăzut = 5% Nivel mediu = 48% Nivel înalt = 47%	Nivel scăzut = 12% Nivel mediu = 43% Nivel înalt = 45%

Anexa 6. Date statistice ale aplicării testului T pentru eșantioane perechi

Tabelul A 6.1. Statistici pentru eșantioane perechi

		Mean Media	N	*Std. Deviation* Deviație standard	*Std. Error Mean* Eroare standard a mediei
Pair Perechea	CEF pre	18.90	42	4.189	.646
	CEF 2 post	23.62	42	4.580	.707

Tabelul A 6.2. Corelații între eșantioane perechi

		N	*Correlation* Corelație	*Sig.* Valoarea p
Pair Perechea	CEF pre & CEF post	42	.637	.000

Tabelul A 6.3. Testul t pentru eșantioane perechi

	Diferențe pereche					t	df	Sig. (2-tailed) Valoarea p bilaterală
	Medie	Deviație std.	Eroare std. a mediei	Intervalul de încredere de 95%				
				Inf.	Sup.			
Pereche CEF pre - CEF post	-4.714	3.750	.579	-5.883	-3.546	-8.147	41	.000

Anexa 7. Lista produselor activității propuse CDU și criteriile de evaluare a acestora (etapa de control)

Produse ale activității	Criterii de evaluare
Instrument de măsurare a achizițiilor studenților în cadrul evaluării formative	1. Corectitudinea elaborării instrumentelor de măsurare conform cerințelor; 2. Adaptarea instrumentelor la conținutul și obiectivele de evaluare; 3. Adaptarea activităților didactice (sarcini și metode) conform instrumentului de măsurare.
Fișa exemplelor de feedback oferite studenților în procesul de evaluare (pe parcursul la 1-2 săptămâni)	1. Furnizarea feed-up-ului clar și specific în vederea realizării obiectivelor de evaluare de către studenți. 2. Oferirea feedbackului optim, în timp potrivit, adecvat situațiilor de evaluare. 3. Oferirea feed-forward-ului în vederea îmbunătățirii performanțelor.
Inventarul tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a achizițiilor studenților	1. Aprecierea achizițiilor în raport cu obiectivele de evaluare și instrumentele de măsurare prestabilite. 2. Feedback individualizat, cu accent pe aspectele forte ale studentului și efortul, dificultățile în învățare, angajamentul acestuia în învățare. 3. Furnizarea feedbackului obiectiv și constructiv, indicând aspectele necesare de ajustat și de ameliorat. 4. Precizarea modalităților de ghidare a studentului în analiza propriilor puncte forte și depășirea obstacolelor în învățare.
Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă în cadrul evaluării formative	1. Tehnica de evaluare reciprocă și autoevaluare presupune implicarea studenților în stabilirea criteriilor de evaluare. 2. Formularea întrebărilor ajutătoare pentru a ghida studentul să se autoevalueze, care încurajează reflecția și autocunoașterea. 3. Tehnica de evaluare reciprocă și autoevaluare oferă posibilitatea ca studenții să ofere feedback, argumentând sugestiile specifice, constructive, de îmbunătățire a rezultatelor obținute. 4. Tehnica de evaluare reciprocă și autoevaluare permite studenților să stabilească obiective și strategii de învățare pentru viitor.
Fișa activităților de remediere propuse la etapa de decizie	1. Claritatea obiectivelor activităților de remediere; 2. Relevanța metodelor, tehnicilor, procedeelor selectate pentru remedierea rezultatelor studenților .

Anexa 8. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *măsurare* de către CDU la etapa de control

Nr.	*Instrumente de măsurare*			*Nivelul CEF pentru componenta Măsurare*	
	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Punctaj	Nivel
1	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
2	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
3	1 p.	1 p.	2 p.	4 puncte	n.mediu
4	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
5	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
6	1 p.	1 p.	2 p.	4 puncte	n.mediu
7	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
8	2 p.	3 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
9	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
10	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
11	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
12	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
13	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
14	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
15	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
16	2 p.	3 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
17	2 p.	3 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
18	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
19	0 p.	1 p.	1 p.	2 puncte	n.scăzut
20	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
21	1 p.	2 p.	1 p.	4 puncte	n.mediu
22	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
23	1 p.	2 p.	1 p.	4 puncte	n.mediu
24	1 p.	1 p.	2 p.	4 puncte	n.mediu
25	1 p.	3 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu

26	2 p.	2 p.	3 p.	7 puncte	n.înalt
27	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
28	1 p.	2 p.	1 p.	4 puncte	n.mediu
29	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
30	1 p.	2 p.	1 p.	4 puncte	n.mediu
31	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
32	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
33	3 p.	2 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
34	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
35	2 p.	3 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt
36	0 p.	1 p.	1 p.	2 puncte	n.scăzut
37	1 p.	0 p.	0 p.	1 puncte	n.scăzut
38	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
39	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
40	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
41	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
42	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt

Cotare şi interpretare:
0 puncte – nerespectarea criteriului
1 punct – respectarea minimă a criteriului
2 puncte – respectarea parțială a criteriului
3 puncte – respectarea în totalitate a criteriului

0 – 3 puncte – nivel scăzut
4 – 6 puncte – nivel mediu
7 – 9 puncte – nivel înalt

Rezultate obținute:

Nivelul dezvoltării CEF, componenta Măsurare	Frecvența	Frecvența procentuală
Nivel înalt	28 cadre didactice	67%
Nivel mediu	11 cadre didactice	26%
Nivel scăzut	3 cadre didactice	7%

Anexa 9. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *feedback formativ* de către CDU la etapa de control

Nr. ident.	Fișa exemplelor de feed-up, feedback și feed-forward oferite studenților în procesul de evaluare			*Nivelul CEF pentru componenta feedback formativ*	
	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Punctaj	Nivel
1	1 p.	3 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
2	1 p.	3 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
3	0 p.	3 p.	2 p.	5 puncte	n.mediu
4	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
5	2 p.	3 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
6	0 p.	3 p.	3 p.	6 puncte	n.mediu
7	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
8	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
9	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
10	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
11	1 p.	3 p.	0 p.	4 puncte	n.mediu
12	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
13	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
14	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
15	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
16	2 p.	3 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
17	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
18	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
19	0 p.	3 p.	0 p.	3 puncte	n.scăzut
20	2 p.	3 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt
21	2 p.	3 p.	0 p.	5 puncte	n.mediu
22	0 p.	3 p.	3 p.	6 puncte	n.mediu
23	0 p.	3 p.	0 p.	3 puncte	n.mediu
24	2 p.	2 p.	0 p.	4 puncte	n.scăzut
25	0 p.	3 p.	0 p.	3 puncte	n.mediu
26	3 p.	3 p.	0 p.	6 puncte	n.mediu

27	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
28	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
29	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
30	0 p.	2 p.	2 p.	4 puncte	n.mediu
31	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
32	3 p.	3 p.	1 p.	7 puncte	n.înalt
33	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
34	3 p.	2 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
35	0 p.	3 p.	2 p.	5 puncte	n.mediu
36	2 p.	1 p.	0 p.	3 puncte	n.scăzut
37	1 p.	3 p.	0 p.	4 puncte	n.mediu
38	2 p.	3 p.	0 p.	5 puncte	n.mediu
39	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
40	0 p.	3 p.	1 p.	4 puncte	n.mediu
41	0 p.	3 p.	2 p.	5 puncte	n.mediu
42	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt

Cotare și interpretare:
0 puncte – nerespectarea criteriului
1 punct – respectarea minimă a criteriului
2 puncte – respectarea parțială a criteriului
3 puncte – respectarea în totalitate a criteriului

0 – 3 puncte – nivel scăzut
4 – 6 puncte – nivel mediu
7 – 9 puncte – nivel înalt

Rezultate obținute:

Nivelul dezvoltării CEF, componenta Feedback	Frecvența	Frecvența procentuală
Nivel înalt	22 cadre didactice	52%
Nivel mediu	17 cadre didactice	41%
Nivel scăzut	3 cadre didactice	7%

Anexa 10. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *apreciere* de către CDU la etapa de control

Nr. ident.	*Inventarul tipurilor de feedback oferite în procesul de apreciere a achizițiilor studenților*				*Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă în cadrul evaluării formative*				*Nivelul competenței pentru componenta Apreciere*	
	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Crit.4	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Crit.4	Punctaj	Nivel
1	2 p.	2 p.	1 p.	3 p.	3 p.	3 p.	1 p.	1 p.	16 puncte	n.mediu
2	3 p.	3 p.	2 p.	1 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	20 puncte	n.înalt
3	2 p.	2 p.	1 p.	0 p.	2 p.	0 p.	0 p.	0 p.	7 puncte	n.scăzut
4	2 p.	3 p.	2 p.	3 p.	1 p.	1 p.	1 p.	0 p.	13 puncte	n.mediu
5	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	2 p.	21 puncte	n.înalt
6	3 p.	2 p.	2 p.	1 p.	2 p.	1 p.	2 p.	1 p.	14 puncte	n.mediu
7	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	20 puncte	n.înalt
8	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	2 p.	20 puncte	n.înalt
9	3 p.	2 p.	3 p.	0 p.	1 p.	3 p.	2 p.	2 p.	16 puncte	n.înalt
10	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	18 puncte	n.înalt
11	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	22 puncte	n.înalt
12	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	23 puncte	n.înalt
13	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	22 puncte	n.înalt
14	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	21 puncte	n.înalt
15	2 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	22puncte	n.înalt
16	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	23 puncte	n.înalt
17	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	24 puncte	n.înalt
18	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	2 p.	3 p.	27 puncte	n.înalt
19	1 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	14 puncte	n.mediu
20	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	20 puncte	n.înalt
21	3 p.	3 p.	3 p.	1 p.	3 p.	1 p.	2 p.	2 p.	18 puncte	n.mediu
22	1 p.	2 p.	2 p.	1 p.	3 p.	3 p.	2 p.	2 p.	16 puncte	n.mediu
23	3 p.	3 p.	3 p.	1 p.	2 p.	1 p.	1 p.	1 p.	15 puncte	n.mediu
24	0 p.	3 p.	2 p.	0 p.	2 p.	3 p.	3 p.	1 p.	14 puncte	n.mediu
25	3 p.	3 p.	2 p.	1 p.	3 p.	3 p.	2 p.	2 p.	18puncte	n.înalt
26	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	22 puncte	n.înalt
27	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	24 puncte	n.înalt
28	3 p.	2 p.	2 p.	0 p.	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	14 puncte	n.mediu

29	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	23 puncte	n.înalt
30	0 p.	2 p.	2 p.	0 p.	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	11 puncte	n.mediu
31	3 p.	3 p.	2 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	22 puncte	n.înalt
32	3 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	20 puncte	n.înalt
33	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	22 puncte	n.înalt
34	3 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	16 puncte	n.mediu
35	2 p.	2 p.	3 p.	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	2 p.	16 puncte	n.mediu
36	1 p.	2 p.	1 p.	1 p.	2 p.	1 p.	2 p.	1 p.	11 puncte	n.mediu
37	1 p.	2 p.	0 p.	2 p.	1 p.	1 p.	2 p.	2 p.	11 puncte	n.mediu
38	2 p.	3 p.	2 p.	2 p.	2 p.	2 p.	3 p.	2 p.	18 puncte	n.înalt
39	2 p.	1 p.	2 p.	3 p.	3 p.	3 p.	3 p.	1 p.	17 puncte	n.înalt
40	2 p.	3 p.	1 p.	2 p.	2 p.	2 p.	3 p.	2 p.	17 puncte	n.înalt
41	2 p.	2 p.	2 p.	1 p.	1 p.	2 p.	2 p.	2 p.	14 puncte	n.mediu
42	2 p.	3 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	3 p.	2 p.	20 puncte	n.înalt

Cotare și interpretare:
0 puncte – nerespectarea criteriului
1 punct – respectarea minimă a criteriului
2 puncte – respectarea parțială a criteriului
3 puncte – respectarea în totalitate a criteriului

0 – 8 puncte – nivel scăzut
9 – 16 puncte – nivel mediu
17 – 24 puncte – nivel înalt

Rezultate obținute:

Nivelul dezvoltării CEF, componenta Apreciere	Frecvența	Frecvența procentuală
Nivel înalt	26 cadre didactice	62%
Nivel mediu	15 cadre didactice	36%
Nivel scăzut	1 cadru didactic	2%

Anexa 11. Analiza produselor activității realizate pentru componenta *decizie* de către CDU la etapa de control

Nr.	*Activități de remediere propuse la etapa de decizie*			*Nivelul CEF pentru componenta Decizie*	
	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Punctaj	Nivel
1	2 p.	3 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt
2	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
3	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
4	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
5	3 p.	2 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt
6	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.mediu
7	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
8	3 p.	2 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt
9	2 p.	2 p.	3 p.	7 puncte	n.înalt
10	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
11	3 p.	3 p.	2 p.	8 puncte	n.înalt
12	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
13	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
14	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
15	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
16	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
17	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
18	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
19	1 p.	1 p.	1 p.	3 puncte	n.scăzut
20	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
21	3 p.	2 p.	2 p.	7 puncte	n.mediu
22	3 p.	2 p.	3 p.	8 puncte	n.înalt
23	3 p.	2 p.	0 p.	5 puncte	n.mediu
24	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
25	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu

26	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
27	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
28	2 p.	2 p.	1 p.	5 puncte	n.mediu
29	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
30	2 p.	2 p.	1 p.	5 puncte	n.mediu
31	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
32	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
33	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
34	2 p.	2 p.	3 p.	7 puncte	n.înalt
35	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
36	1 p.	1 p.	1 p.	3 puncte	n.scăzut
37	1 p.	1 p.	1 p.	3 puncte	n.scăzut
38	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
39	3 p.	3 p.	3 p.	9 puncte	n.înalt
40	2 p.	2 p.	1 p.	5 puncte	n.mediu
41	2 p.	2 p.	2 p.	6 puncte	n.mediu
42	3 p.	2 p.	2 p.	7 puncte	n.înalt

Cotare și interpretare:
0 puncte – nerespectarea criteriului
1 punct – respectarea minimă a criteriului
2 puncte – respectarea parțială a criteriului
3 puncte – respectarea în totalitate a criteriului

0 – 3 puncte – nivel scăzut
4 – 6 puncte – nivel mediu
7 – 9 puncte – nivel înalt

Rezultate obținute:

Nivelul dezvoltării CEF, componenta Decizie	Frecvența	Frecvența procentuală
Nivel înalt	24 cadre didactice	57%
Nivel mediu	15 cadre didactice	36%
Nivel scăzut	3 cadre didactice	7%

Anexa 12. Date statistice descriptive privind produsele activității realizate de către cadrele didactice universitare

Tabelul A 12.1. Date referitoare la media, mediana și modul

Statistici						
		Fișa activităților propuse la etapa de decizie	Instrumente de măsurare	Fisa exemple de feed-up, feedback și feed-forward	Inventarul tipurilor de feedback	Tehnici de autoevaluare si evaluare reciproca
N	Valid	42	42	42	42	42
	Missing	0	0	0	0	0
Mean Media		7.55	6.95	6.69	9.17	8.98
Median Mediana		9.00	8.00	7.00	10.00	9.00
Mode Modul		9	9	9	11	9

Tabelul A 12.2. Frecvența și procentajul rezultatelor obținute

Fișa activităților propuse la etapa de decizie					
		Frequency Frecvența	*Percent Procentaj*	*Valid Percent Procentaj valid*	*Cumulative Percent Procentaj cumulativ*
Valid	3	2	4.8	4.8	4.8
	4	1	2.4	2.4	7.1
	5	4	9.5	9.5	16.7
	6	4	9.5	9.5	26.2
	7	7	16.7	16.7	42.9
	8	2	4.8	4.8	47.6
	9	22	52.4	52.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	
Instrumente de măsurare					
		Frequency Frecvența	*Percent Procentaj*	*Valid Percent Procentaj valid*	*Cumulative Percent Procentaj cumulativ*
Valid	1	1	2.4	2.4	2.4
	2	4	9.5	9.5	11.9
	3	2	4.8	4.8	16.7
	4	3	7.1	7.1	23.8
	6	4	9.5	9.5	33.3

	7	2	4.8	4.8	38.1
	8	7	16.7	16.7	54.8
	9	19	45.2	45.2	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Fișa exemplelor de feedback

		Frequency Frecvența	*Percent Procentaj*	*Valid Percent Procentaj valid*	*Cumulative Percent Procentaj cumulativ*
Valid	3	4	9.5	9.5	9.5
	4	5	11.9	11.9	21.4
	5	5	11.9	11.9	33.3
	6	6	14.3	14.3	47.6
	7	2	4.8	4.8	52.4
	8	6	14.3	14.3	66.7
	9	14	33.3	33.3	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă

		Frequency Frecvența	*Percent Procentaj*	*Valid Percent Procentaj valid*	*Cumulative Percent Procentaj cumulativ*
Valid	2	1	2.4	2.4	2.4
	3	1	2.4	2.4	4.8
	6	4	9.5	9.5	14.3
	7	6	14.3	14.3	28.6
	8	5	11.9	11.9	40.5
	9	7	16.7	16.7	57.1
	10	6	14.3	14.3	71.4
	11	5	11.9	11.9	83.3
	12	6	14.3	14.3	97.6
	16	1	2.4	2.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Anexa 13. Corelația dintre nivelul CEF și produsele activității CDU la etapa de control

Corelații							
		Activități operațiile măsurării	***Instrumente de măsurare***	***Fișa exemple feedback***	***Inventarul tipurilor de feedback***	***Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă***	***CEF (etapa de control)***
Instrumente de măsurare	Pearson Correlation	.729**	1	.756**	.717**	.510**	.622**
	Sig. (1-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	42	42	42	42	42	42
Fișa exemple feedback	Pearson Correlation	.668**	.756**	1	.697**	.438**	.605**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000		.000	.002	.000
	N	42	42	42	42	42	42
Inventarul tipurilor de feedback	Pearson Correlation	.752**	.717**	.697**	1	.579**	.579**
	Sig. (1-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	42	42	42	42	42	42
Tehnici de autoevaluare și evaluare reciprocă	Pearson Correlation	.481**	.510**	.438**	.579**	1	.574**
	Sig. (1-tailed)	.001	.000	.002	.000		.000
	N	42	42	42	42	42	42
Activități de remediere propuse la etapa de decizie	Pearson Correlation	1	.729**	.668**	.752**	.481**	.557**
	Sig. (1-tailed)		.000	.000	.000	.001	.000
	N	42	42	42	42	42	42
	N	42	42	42	42	42	42
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).							

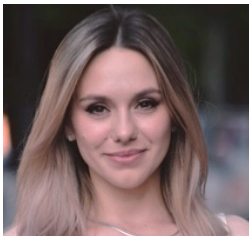
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Botezatu Valeria, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat **„Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar”** sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Botezatu Valeria 

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



Botezatu Valeria

- Republica Moldova, Chișinău, str, Codrilor 8/5, MD-2071
- valeriaspinu19@gmail.com, valeria.botezatu@usm.md

Sexul feminin | Data naşterii 26/07/1993 | Naţionalitatea moldoveancă

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2017 – prezent	Studii de doctorat la Universitatea de Stat din Moldova, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației
2015-2017	Master în Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, Program de master: Managementul educațional
2012-2015	Licențiat în Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea Psihopedagogie
2008-2012	Învățător, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, Bălți, specialitatea Pedagogia învățământului primar

ACTIVITATE PROFESIONALĂ

2016-prezent	Asistent universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială
2016-2017	Șef oficiu Evaluare, Secția Managementul Calității: dezvoltare curriculară și evaluare, Universitatea de Stat din Moldova
2015-2016	Inspector, Departamentul Didactic, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

STAGII ȘI FORMĂRI

04-06 aprilie 2024	Multilateral eTwinning Seminar for Teacher Trainers Innovative projects in Initial Teacher Education. Marseille, France.
30 - 31 ianuarie 2024	REFLECT Phase II Training 3. Quality learning through the peer-to-peer system in Moldova.
4-5 iulie 2023	REFLECT Phase II Training 2. Quality learning through the peer-to-peer system in Moldova. A focus on lesson observation and feedback. Potentials and challenges.
21 - 22 februarie 2023	REFLECT Phase II Training 1. Quality learning through the peer-to-peer system in Moldova.
29 mai - 02 iunie 2023	Stagiu de mobilitate în cadrul programului Erasmus+ la Universitatea din Pitești, România
21-22 septembrie 2022	Educația interculturală. Prezentarea și aplicarea instrumentelor de evaluare a competenței interculturale și a instrucțiunilor de utilizare pentru metodiștii stagiilor de practică din universitățile cu profil pedagogic, organizat în cadrul proiectului Promovarea şi dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza a II-a. Centrul Educațional Pro Didactica. Durata studiilor – 64 ore.

16 noiembrie 2022	Instruirea cadrelor didactice universitare cu privire la seturile de instrumente de monitorizare/evaluare a competenței interculturale a studenților viitori pedagogi în timpul cursurilor universitare, organizat în cadrul proiectului Promovarea şi dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza a II- a. Centrul Educațional Pro Didactica. Durata – 32 ore.
24 mai - 08 iunie 2022	Interculturalitatea în mediul universitar în cadrul programului de formare continuă ”Exercițiu de învățare prin colaborare intrauniversitară”. Centru de Resurse pentru Formare Continuă. Universitatea de Stat din Moldova. Durata – 90 ore.
18 mai - 25mai 2022	Cultura organizațională în cadrul programului de formare continuă ”Exercițiu de învățare prin colaborare intrauniversitară”. Centru de Resurse pentru Formare Continuă. Universitatea de Stat din Moldova. Durata – 120 ore.
17 – 19 februarie 2016	Pédagogie médicale. Centre de Réussite Universitaire de l'Université d'État de Médecine et de Pharmacie ”Nicolae Testemitanu” de la République de Moldova.

DOMENII DE INTERES ȘTIINȚIFIC

Teoria generală a educației, teoria și metodologia evaluării, competența de evaluare.

PARTICIPĂRI ÎN PROIECTE ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

2024 - prezent	Cercetător științific în cadrul proiectului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cifrul 01.14.01.
2023 - 2024	Cercetător științific în cadrul proiectului științific instituțional „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației non-formale în Republica Moldova”
ianuarie - mai 2023	Membru al echipei în dezvoltarea pachetului curricular pentru programul de formare continuă „Formarea Formatorilor” – ghid curricular și metodologic în cadrul proiectului instituțional „Îmbunătățirea capacității Universității de Stat din Moldova în creșterea funcționalității Centrului de Resurse pentru Formare Continuă”.

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE

Conferința științifică internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”. (Ediţia a X-a). Alba Iulia, 10-11 octombrie, 2018.
Conferinţa Ştiinţifică națională cu participare internaţională „Integrare prin Cercetare şi Inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 8-9 noiembrie, 2018.
Conferinţa Ştiinţifică națională cu participare internaţională „Integrare prin Cercetare şi Inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 7-8 noiembrie, 2019.
Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, ediția a XI-a , Chișinău, 24-25 septembrie, 2019.
Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, ediția a XII-a , Chișinău, 28-29 septembrie, 2020.
Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2020.
Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor”, ediția a XIII-a , Chișinău, 28-29 septembrie, 2021.

Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2021.
Conferinţa internaţională „Educaţia din perspectiva valorilor”. Ediţia a XV-a, Chişinău, 29 septembrie - 1 octombrie 2023.
The Sixth International Conference on Adult Education. November 9-11, 2023. Chisinau, Republic of Moldova
Conferința „Dialoguri despre educație”, tema ediției „Competența - potențial și limite”, 19-20 aprilie 2024, Iași, România.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE

Botezatu, V. Importanța feedback-ului în formarea abilităților de autoevaluare la elevi. În Didactica Pro..., 2017, nr. 5-6, pp.11-15.

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Assessment and Meta-Assessment: The Theoretical Model of Ecodesign of Formative Assessment in Higher Education. In: Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication. IGI Global 2019, pp. 233-255.

Botezatu, **V**., Bîrnaz, N. Demers teoretic privind funcționalitatea evaluării formative prin prisma abordărilor filozofice. În Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 2019, nr. 5 (125), pp. 40-48.

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Formative Assessment in Higher Education: Particularities of Appreciative Intelligence of University Teachers in Formative Assessment Process. In Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education, IGI Global. 2020, pp. 107-131.

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Evaluarea formativă prin prisma abordărilor psihopedagogice în învățământul universitar. În Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 2019, nr. 9(129), pp.32-39.

Bîrnaz, N., **Botezatu, V.,** Particularitățile evaluării rezultatelor academice la studenți din perspectiva realizării continuității între cicluri în cadrul învățământului superior. În Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 2019, nr. 9 (129), pp. 40-44.

Botezatu V., Bîrnaz, N. Abordări metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. În Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Chişinău, 2022, nr. 9 (159), pp. 26-35.

Botezatu , V. Theoretical Aspects of the Appreciative Intelligence of Teachers in Higher Education. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2023, 15(2), pp. 132-145.

Botezatu, V. Particularități ale competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare . In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educației), 2023, nr. 5(165), pp. 37-42. ISSN 1857-2103.

Botezatu, V. Abordări psihopedagogice referitoare la organizarea activităților educaționale în contextul educației nonformale. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educației)*, 2023, nr. 5(165), pp. 129-134. ISSN 1857-2103

Botezatu, V. Rolul formativ al autoevaluării în cadrul cercurilor școlare. In: *Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic*, 17 noiembrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2023, pp. 348-354. ISBN 978-9975-46-822-0.

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Self-assessment in the context of visible learning. In: *Journal of Educational Sciences*, 2023, nr. 2(48), pp. 205-220. ISSN -. DOI: https://doi.org/10.35923/JES.2023.2.15

Botezatu, V. Feedbackul în evaluarea formativă: strategii de optimizare a învățării. In: Journal of Pedagogy, 2023(2), pp. 175-194. ISSN 0034-8678

Botezatu, V. Formative Valences of Peer Assessment in Project-Based Learning. In: Values, systems, education. Challenges and Perspectives (Eds. D. Opriş, I. Scheau, A. Aleksandrov). Bucharest: Eikon Publishing House, 2023, pp.124-130. (e-ISBN 978-606-49-1052-3).ISBN-13: 978-606-49-1052-3

În lucrările conferințelor științifice

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Valenţa formativă a feedforward-ului în formarea iniţială a studenţilor. În Conferința științifică internațională „Educaţia din perspectiva valorilor". (Ediţia a X-a). Alba Iulia, 10-11 octombrie, 2018. Bucureşti: Editura EIKON, 2018, pp. 118 – 122.

Botezatu, V. Feed – Up, dimensiune operațională a evaluării formative. În Conferinţa Ştiinţifică națională cu participare internaţională ,,Integrare prin Cercetare şi Inovare", Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 8-9 noiembrie, 2018. Chișinău: CEP USM, 2018, pp. 137 – 139.

Botezatu, V. Particularitățile evaluării formative din perspectiva constructivistă. În Conferinţa Ştiinţifică națională cu participare internaţională ,,Integrare prin Cercetare şi Inovare", Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 7-8 noiembrie, 2019. Chișinău: CEP USM, 2019, pp. 37 – 40.

Botezatu, V. Feedback-ul, valoare a comunicării eficiente în relația profesor – student în procesul de evaluare formativă. În Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor", ediția a XI-a , Chișinău, 24-25 septembrie, 2019. Bucureşti: Editura EIKON, 2019, pp. 249 – 253.

Botezatu, V., Bîrnaz, N. Aprecierea, etapă esențială în procesul de evaluare formativă a studenților. În Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor", ediția a XII-a , Chișinău, 28-29 septembrie, 2020. Bucureşti: Editura EIKON, 2020, pp.120-124.

Botezatu, V. Aspecte- cheie ale măsurării- etapă în evaluarea formativă a studenților. În Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2020. Chișinău: CEP USM, 2020, pp.154-157.

Botezatu, V. Sistemul de capacități apreciative ale cadrului didactic universitar în contextul evaluării formative. În Conferința internațională „Educaţia din perspectiva valorilor", ediția a XIII-a , Chișinău, 28-29 septembrie, 2021. Bucureşti: Editura EIKON, 2021.

Botezatu, V. Considerații generale privind inteligența apreciativă a cadrelor didactice în învățământul superior. În Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 10-11 noiembrie, 2021. Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 127 – 129.

Botezatu, V. Evaluarea formativă în învăţământul universitar în context online. In: Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare, Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei, 22-23 aprilie 2021, Chişinău. Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, pp. 26-31. ISBN 978-9975-159-16-6.

PREMII, MENȚIUNI

Bursa de Excelență a Guvernului pentru studenții doctoranzi, 2023

COMPETENȚE PERSONALE	
Limba maternă	**Limba română**
Alte limbi străine cunoscute	**Limba engleză** (Ascultare - A2, Citire - B1, Participare la conversație - A1, Discurs oral - A1, Scriere - A2). **Limba franceză** (Ascultare - A2, Citire – C1, Participare la conversație - B1, Discurs oral – B1, Scriere - B2).

Date de contact

Email – valeriaspinu19@gmail.com, valeria.botezatu@usm.md