



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

Ana DABIJA

TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII DIDACTICE

SUPORT DE CURS

*Aprobat de
Consiliul Calității al USM*

CHIȘINĂU, 2024

CZU 37.091(075.8)

D 11

*Aprobat și recomandat pentru publicare de
Consiliul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației,
Sociologie și Asistență Socială
(proces-verbal nr. 3 din 18.10.2023)*

Autor:

Ana DABIJA, doctor în științe pedagogice, lector universitar

Recenzenți:

Nina BÎRNAZ, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

Vasile PANICO, doctor în științe pedagogice, profesor universitar

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Dabija, Ana.

Teoria și metodologia evaluării didactice : suport de curs / Ana Dabija ; Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială. – Chișinău : Editura USM, 2024. – 140 p.

Referințe bibliogr.: p. 133-136 (54 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-62-692-7.

37.091(075.8)

D 11

© A. Dabija, 2024

© Editura USM, 2024

ISBN 978-9975-62-692-7

CUPRINS

INTRODUCERE.....	5
1. REPERE CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII DIDACTICE	
Abordări teoretice ale evaluării didactice	7
Docimologia – știința evaluării.....	9
Funcțiile și principiile evaluării didactice.....	11
Etaple și structura procesului evaluativ. Componentele procesului de evaluare didactică	14
2. EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE	
Abordări teoretice ale conceptului de succes școlar	22
Condițiile psihopedagogice ale succesului școlar.....	26
Erori în evaluarea didactică care pot determina eșecul școlar.....	30
3. RELAȚIA DINTRE CURRICULUM ȘI EVALUARE	
Evaluarea și componentele curriculare	36
Obiectivele de evaluare și sarcinile de evaluare – elemente ale finalităților de studiu.....	40
4. TIPURI DE EVALUARE DIDACTICĂ	
Taxonomia tipurilor de evaluare didactică	53
Particularitățile tipurilor de evaluare didactică raportate la criteriul „timp”	55
Evaluarea criterială prin descriptori.....	63

5. METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE	
Metodele de evaluare: abordări conceptuale.....	75
Metodele tradiționale de evaluare didactică	77
Metodele complementare de evaluare didactică	82
Repere conceptuale și metodologice în elaborarea testului docimologic.....	99
6. SISTEME DE NOTARE	
Variabilitatea sistemului de notare	119
Sistemul de notare din Republica Moldova.....	122
LISTA BIBLIOGRAFICĂ.....	133
RECOMANDĂRI METODICE PENTRU LUCRUL INDIVIDUAL AL STUDENTULUI	137

INTRODUCERE

În contextul actualelor schimbări la nivel global și regional se remarcă transformări în cadrul sistemului de învățământ din țară. Diversitatea fenomenelor sociale, inovaționale, tehnologice și altor a alimentat aceste transformări și au ghidat factorii decidenți în educație să reactualizeze, reconstituie procesul de învățământ pornind de la actualele tendințe globale – creșterea permanentă a standardelor de performanță, astfel încât *evaluării* îi revine un loc prioritar în toate aceste tendințe și procese.

În astfel de circumstanțe, componentele procesului de învățământ *predarea, învățarea și evaluarea* pot avea noi posibilități de abordare. Ca parte integrantă a procesului educațional, *evaluarea* este elementul reglator și autoreglator al demersului didactic și reprezintă feedback-ul eficienței procesului de predare-învățare. Acest fapt accentuează rolul incontestabil al evaluării în buna desfășurare a procesului instructiv-educativ, realizat la un nivel înalt de competență didactică.

Una dintre competențele de bază ale cadrului didactic este *competența evaluativă*; or, această competență va asigura organizarea eficientă a demersului didactic prin: realizarea evaluării didactice axate pe normativele curriculare, în baza finalităților de studiu; sporirea obiectivității și transparenței procesului de evaluare didactică; adaptarea și diversificarea formelor și metodelor de evaluare în demersul didactic; dar și prin asigurarea unei evaluări corecte, bazate pe un demers deontologic al practicilor educaționale.

În vederea formării/dezvoltării competenței evaluative la viitorii specialiști din domeniul educației este propus *Supportul de curs „Teoria și metodologia evaluării didactice”*. Acest suport metodologic este destinat studenților din cadrul domeniului de formare profesională Psihopedagogie, studenților de la facultățile cu

profil pedagogic, dar și cadrelor didactice deschise către formarea profesională continuă.

Conținuturile și activitățile de învățare oferite în acest *Suport de curs* vor consolida procesul instructiv în *formarea/dezvoltarea competenței evaluative* la studenții specialității Psihopedagogie, prin atingerea următoarelor finalități:

- distingerea fundamentelor teoretice, metodologice și deontologice ale procesului de evaluare didactică;
- organizarea procesului evaluativ în conformitate cu standardele educaționale;
- proiectarea demersului evaluativ în conformitate cu prevederile curriculare;
- elaborarea instrumentarului docimologic în conformitate cu reperele teoretice și metodologice actuale;
- integrarea conceptelor, principiilor și metodologiei docimologice în sistemul valorilor profesionale la debutanții în cariera didactică.

1. REPERE CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII DIDACTICE

Finalități de studiu

Studiind acest modul tematic studentul va fi capabil:

- să definească conceptul de evaluare didactică;
- să identifice momentele-cheie în evoluția docimologiei;
- să caracterizeze funcțiile evaluării didactice;
- să analizeze principiile evaluării didactice;
- să stabilească corelația dintre importanța pedagogică și socială a evaluării didactice;
- să recunoască etapele procesului evaluativ;
- să analizeze componentele procesului de evaluare didactică: măsurarea, aprecierea, decizia / notarea;
- să aprecieze dimensiunea docimologică a profesiei de psihopedagog.

Unități de conținut:

- Abordări teoretice ale evaluării didactice
- Docimologia – știința evaluării
- Funcțiile și principiile evaluării didactice
- Etapele și structura procesului evaluativ. Componentele procesului de evaluare didactică

Termeni-cheie: *evaluare didactică, docimologie, funcțiile evaluării, principiile evaluării, etapele procesului evaluativ, măsurare, apreciere, decizie/notare.*

ABORDĂRI TEORETICE ALE EVALUĂRII DIDACTICE

Evaluarea reprezintă unul dintre elementele esențiale ale procesului de învățământ, este o componentă de bază în triada *predare-învățare-evaluare* care are menirea să îmbunătățească demersul celorlalte două componente.

Una dintre competențele de bază ale cadrului didactic este *competența evaluativă* care vizează măiestria cadrului didactic de a realiza procesul de evaluare a rezultatelor la învățatură prin intermediul strategiilor didactice evaluative determinate teleologic, psihologic, pedagogic și social.

Profesorului îi revine rolul principal în organizarea cu succes a actului didactic, ce presupune nu doar predarea eficientă și susținerea învățării motivate a educatului, ci și evaluarea judicioasă a rezultatelor la învățatură, prin intermediul unor strategii didactice evaluative subordonate finalităților curriculare.

În context pedagogic, evaluării îi revine rolul fundamental de a aprecia multispectual situațiile educative: de la rezultatele intervenției educaționale exprimate prin rezultate la învățatură până la calitatea resurselor utilizate în procesul didactic și eficacitatea organizării acestuia.

Evaluarea este un concept foarte cuprinzător, definit prin diverse accepțiuni de către pedagogi. Din perspectiva înțelegerii multispectuale a conceptului va fi redată varietatea punctelor de vedere:

- ✓ În opinia lui I. Jinga, evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea exigenței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului);
- ✓ Evaluarea este un proces de bază în instruire alături de predare și învățare și arată eficiența, progresul, reușita,

- succesul, performanța școlară, sau reversul lor, pentru fiecare elev, profesor și școală – susține E. Joiță;
- ✓ Evaluarea randamentului învățării este procesul de constatare și apreciere a rezultatelor în care se reflectă obiectivele propuse, eficiența acțiunii didactice, organizarea instruirii și tactul pedagogic – susține E. Macavei;
 - ✓ Evaluarea este procesul de apreciere a sistemului de învățământ sau a unei părți a sistemului prin care se stabilește dacă sistemul de învățământ își îndeplinește funcțiile și dacă obiectivele sistemului sunt realizate – susține J. Davitz;
 - ✓ Evaluarea reprezintă o activitate complexă, prin care sunt colectate sistematic informații despre: potențialul, starea, funcționalitatea, evoluția unor instituții, programe, procese, rezultate, resurse; iar aceste informații, la rândul lor, sunt prelucrate și interpretate în vederea adoptării unor decizii de optimizare – susțin V. Cabac și Vl. Pâslaru.

În literatura de specialitate sunt expuse numeroase opinii și abordări ale conceptului de evaluare; or, varietatea accepțiunilor scoate în evidență complexitatea procesului evaluativ: de la conceperea și implementarea evaluării didactice până la revizuirea efectelor acesteia asupra calității actului predării și stimulării activităților de învățare a educabililor.

DOCIMOLOGIA – ȘTIINȚA EVALUĂRII

Evaluarea rezultatelor activității școlare s-a constituit într-o ramură de sine stătătoare în cadrul sistemului științelor pedagogice, cunoscută sub denumirea de *docimologie* – *știința examinării*. Termenul a fost propus în anul 1923 de Henri Piéron, considerat întemeietorul acestei științe. H. Piéron a descris docimologia drept știința care desemnează studiul sistematic al examenelor (modurile de

notare, variabilitățile interindividuale și intraindividuale ale examinatorilor, factorii subiectivi în evaluare), dar și studiul comportamentului examinatorilor și examinaților, ceea ce înseamnă extinderea problematicii acesteia asupra repercusiunilor psihologice ale evaluării (D. Potolea *apud* Y. Abernot & De Landsheere G., 2005).

De la începutul evoluției docimologiei ca știință, aceasta a avut în vizorul preocupărilor sale aspectele negative ale evaluării, în special critica examenelor sub aspectul lor de fidelitate și de validitate (examenul fiind forma tradițională de evaluare în instituțiile de învățământ), precum și al factorilor subiectivi ai notării (ex.: verificarea unei lucrări de către mai mulți evaluatori a scos în evidență variabilitatea notelor pentru lucrare) (I.T. Radu, 2008). Examenele din universități au avut pentru o lungă perioadă de timp lacune în procedura evaluativă.

Ulterior, sfera preocupărilor științei docimologice s-a extins la operațiile curente de măsurare și apreciere a cunoștințelor, capacităților unei persoane în diverse împrejurări și cu diverse scopuri, dobândind totodată un caracter constructiv prin ameliorarea probelor orale, scrise sau practice. Știința docimologică a urmărit scopul de a găsi mijloace care vor contribui la asigurarea obiectivității procedurii de examinare și la asigurarea sistematismului în evaluare, fapt ce a deschis științei docimologice noi perspective de cercetare.

Din docimologie au derivat două ramuri ale acestei științe: *doxologia* și *docimastica*; unde *doxologia* studiază rolul și importanța evaluării în procesul didactic, iar *docimastica* studiază metodologia și tehnica examinărilor.

În aceeași perioadă de timp, în SUA știința evaluării s-a dezvoltat concomitent cu psihologia, și anume – cu elaborarea în masă a testelor psihologice (teste de măsurare a inteligenței, aptitudinilor etc.). Această perioadă cuprinsă între anii 1920 și 1940 a fost denumită *perioada testărilor*. În acest răstimp s-au făcut eforturi deosebite de a verifica rezultatele academice ale

absolvenților cu ajutorul probelor obiective și standardizate de evaluare, și anume – prin teste. Atunci au fost puse bazele mișcării pedagogice de dezvoltare a măsurării științifice prin tehnici standardizate, cum ar fi testele de cunoștințe și testele de capacitate. Testul, care avea ca scop să evalueze cunoștințele și/sau capacitățile educabililor într-un anumit domeniu, a oferit avantajul exactității și preciziei în măsurarea rezultatelor acestora la învățură.

FUNCȚIILE ȘI PRINCIPIILE EVALUĂRII DIDACTICE

Funcțiile evaluării vizează semnificația și rolul actului evaluativ pentru toți cei interesați de rezultatele școlare ale generațiilor tinere. Calitatea rezultatelor academice este obiectul de maxim interes atât pentru educabili, cadre didactice, părinți, cadre manageriale din sistemul de învățământ, factorii decidenți din sistemul educațional, cât și pentru întreaga societate. De obiectivitatea și exigența evaluării didactice depind nu doar reușitele particulare ale educabililor, ci și progresul științific, tehnologic, social, economic etc. interconectat cu sistemul educațional.

Din perspectiva psihopedagogică, evaluarea didactică realizează următoarele funcții:

- ✓ *funcția constatativă, de cunoaștere* a stării fenomenului evaluat. Aceasta funcție are menirea de a pune în evidență: „Ce este și cum este fenomenul evaluat?”. Sunt constatate efectele instruirii asupra educabilului sub aspect cognitiv, afectiv și acțional;
- ✓ *funcția diagnostică*, de explicare a situației existente. Acțiunea evaluativă pune în evidență ceea ce se află la originea situației existente, care sunt factorii și condițiile care au generat-o: „Cum se explică și din ce cauză?”. Această funcție analizează și marchează factorii favorabili/nefavorabili unor reușite pozitive în învățare; susține ameliorarea sau restructurarea demersului pedagogic în caz de necesitate, prin clarificarea ideilor și

adoptarea celor mai bune modalități de recuperare a învățării; contribuie la reglarea predării și învățării prin modificările care urmează a fi operate în procesul didactic; reflectă obiectiv și exact rezultatele activității educaționale;

- ✓ *funcția predictivă/prognostică* – se concretizează în deciziile de ameliorare și în predicția evoluției activității didactice și a rezultatelor evaluate. Această funcție emite presupuziții și anticipă performanțele viitoare ale educabililor, servește la organizarea și planificarea secvențelor didactice următoare, asociindu-se cu funcția diagnostică a evaluării;
- ✓ *funcția de supraveghere* – prin această funcție se urmărește intenția de a verifica sistematic și riguros rezultatele la învățatură ale educabililor asigurând caracterul continuu al învățării, dar și monitorizarea progreselor înregistrate și eficiența acțiunilor educative raportate la resursele utilizate;
- ✓ *funcția motivațională* – stimulează învățarea prin evidența rezultatelor oferite de realizarea operativă și eficientă a conexiunii inverse (feedback) care ajută la îmbunătățirea demersurilor instructiv-educative. Aceasta este una dintre funcțiile esențiale ale evaluării, deoarece informează și oferă un feedback evaluativ imediat în vederea reglării învățării. Feedback-ul evaluativ motivează sistematismul în învățare și responsabilizează educabilii pentru învățarea conștientizată și implicată.

Din perspectiva socială, evaluarea didactică realizează următoarele funcții:

- ✓ *funcția de validare socială a „produsului școlii”* – această funcție evidențiază eficiența învățământului în plan macro-socioeconomic, care influențează hotărârile factorilor de decizie privind perfecționarea sistemului educațional;
- ✓ *funcția de certificare*: atestarea la absolvenți a achizițiilor școlare/academice, considerate valori ale personalității și

recunoașterea acestora sub formă de notă/calificativ și de document (certificat) eliberat;

- ✓ *funcția de selecție*: permite clasificarea/ierarhizarea celor mai buni elevi, studenți, absolvenți în baza rezultatelor obținute la învățatură, pentru a participa la diverse concursuri: de burse, de admitere la facultate etc.; proiecte sociale; angajare pe piața muncii.

Principiile evaluării rezultatelor școlare

În vederea reglementării procesului de evaluare didactică în instituțiile de învățământ și oferirii unui cadru normativ etalon în activitatea evaluativă a cadrelor didactice au fost concepute *principiile evaluării rezultatelor școlare/academice*. Acestea sunt:

- *principiul integranței evaluării* – evaluarea este o acțiune indispensabilă oricărei activități educaționale (de predare/învățare); ea nu poate fi separată de celelalte două componente ale procesului didactic – predarea și învățarea;
- *principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat)* – pe caracteristicile sale individuale și de vârstă, luându-se în considerare orientarea în formarea sa generală și demersurile proprii pentru formarea profesională; implicarea educabilului în activitatea de evaluare (dezvoltarea capacităților de autoevaluare);
- *principiul centrării pe rezultat* – stabilește scopul evaluării: actul evaluativ nu se reduce la colectarea unor informații despre starea lucrurilor, ci la formularea unor judecăți de valoare și luarea unor decizii privind adaptarea strategiilor și demersurilor educative la particularitățile individuale și de vârstă ale educabililor;
- *principiul caracterului pozitiv al evaluării* – orientarea evaluării didactice la schimbarea în pozitiv a educatului/evaluatului, la formarea/dezvoltarea lui în ritm propriu; centrarea acțiunilor de evaluare pe rezultatele pozitive și punerea în valoare a reușitelor punctuale;
- *principiul obiectivității evaluării* – rezultatul evaluării nu va depinde de subiectul evaluării; rezultatele evaluărilor vor fi identice sau

aproape identice în cazurile în care diferiți evaluatori vor examina unul și același subiect utilizând aceleași criterii de evaluare;

- *principiul caracterului științific al evaluării* – întemeierea procesului evaluativ pe principii, metodologie și criterii de evaluare validate științific; asigurarea fidelității acțiunilor de evaluare didactică;
- *principiul flexibilității evaluării* – obiectivele, conținuturile, strategiile și metodologiile de evaluare vor fi flexibile, în funcție de caracteristicile subiecților evaluați și de situațiile de evaluare, dar nu vor contrazice obiectivele și conținuturile curriculare;
- *principiul transparenței evaluării* – acțiunile evaluative se vor face cu știrea sau chiar la cererea celor evaluați sau a reprezentanților (tutorilor) acestora, rezultatele evaluărilor aducându-se la cunoștința celor interesați (educabili, părinți etc.) operativ și în forma corespunzătoare;
- *principiul axării pe standardele educaționale* – acțiunile evaluative vor fi inițiate în baza metodologiei docimologice și vor avea în vizor atingerea finalităților curriculare (*Conceptia ERȘ, 2006*).

ETAPELE ȘI STRUCTURA PROCESULUI EVALUATIV. COMPONENTELE PROCESULUI DE EVALUARE DIDACTICĂ

Evaluarea educațională este un proces complex care se desfășoară în succesiunea mai multor etape: a) etapa de concepere și proiectare a evaluării; b) etapa de realizare / implementare a procedurii evaluative; c) etapa de reflecție asupra datelor obținute și valorizarea rezultatelor.

La *prima etapă de concepere și proiectare a evaluării educaționale* este important să se clarifice: scopul evaluării (ce se va pretinde a evalua – cunoștințe, capacități, deprinderi, competențe, randamentul academic al unei populații școlare etc.); timpul / perioada potrivită procedurii evaluative; modalitatea prin care se va

realiza evaluarea (selectarea și/sau elaborarea instrumentelor de evaluare). La fel este important ca la această etapă subiecții evaluării (elevii, formabilii) să fie informați despre scopul, perioada și procedura evaluării pentru a facilita adaptarea psihologică a acestora la momentele evaluative din cadrul traseului de formare academică.

La următoarea *etapă – de realizare/implementare* a procedurii evaluative – va avea loc realizarea propriu-zisă a procedurii evaluative. Metodologia evaluativă concepută la etapa precedentă va fi pusă în aplicare în contextul didactic pregătit din timp: grupul subiecților evaluării, materialele docimologice (fișe, teste, problemare etc.), data calendaristică stabilită pentru evaluare, timpul destinat procedurii de evaluare.

La ultima etapă a procedurii evaluative – *etapa de reflecție asupra datelor obținute și valorizarea rezultatelor* – datele colectate despre învățarea educabililor vor fi supuse interpretării pentru a fi formulate judecăți de valoare asupra procesului educațional în ansamblu. Judecățile de valoare formulate vor fi premisa pentru luarea deciziilor privind îmbunătățirea actului didactic și stabilirea modalităților de recuperare a învățării (dacă este necesar). Valorizarea rezultatelor/concluziilor evaluării trebuie materializate în decizii post-evaluative cu scop de recuperare/progres/schimbare.

Structura procesului evaluativ – componentele procesului de evaluare

Actul evaluativ are un caracter procesual și se desfășoară conform unei structuri bine determinate. Pentru emiterea unor concluzii asupra fenomenului care face obiectul evaluării mai întâi se aplică *măsurarea* fenomenului considerat, pentru ca, în continuare, pe baza măsurătorilor efectuate, să se formuleze *aprecieri* și judecăți de valoare, care, la rândul lor, vor fi temeiul în baza căroră se vor lua *decizii* privind starea fenomenului evaluat. Acest proces complex al actului evaluativ se realizează cu ajutorul celor trei componente structurale ale evaluării: *măsurarea, aprecierea și decizia/notarea*.

Componentele structurale ale evaluării vizează pașii ce trebuie făcuți în procesul evaluativ până la pronunțarea concluziilor asupra prestației educabililor la învățatură.

După implementarea procedurii evaluative și colectarea datelor asupra învățării, prima componentă structurală care dă startul procesului de analiză a rezultatelor colectate este *măsurarea*. Prin măsurare evaluatorii culeg informații „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate la învățatură, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ” (D. Potolea *apud* I. Cerghit, 2002). Această componentă importantă asigură baza obiectivă a evaluării didactice, deoarece prin rezultatele obținute avem dovada reușitei la învățatură.

Măsurarea se realizează prin intermediul unor procedee prin care se stabilește o relație funcțională dintre un ansamblu de simboluri (cifre, punctaje etc.) și un ansamblu de fenomene și obiecte, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă. A măsura înseamnă a atribui un număr (punctaj) unui obiect sau unor caracteristici ale acestuia, conform unei reguli logic acceptabile (I.T. Radu *apud* Guilford, 2000). Rezultă că măsurarea presupune stabilirea unei corespondențe biunivoce între elementele a două mulțimi, dintre care una este o mulțime de numere, iar cea de-a doua este compusă din elemente care constituie obiectul măsurării (caracteristici, însușiri etc). Este evident că atunci când măsurarea se exprimă numeric procesul de evaluare este mai complet și mai exact, iar riscul erorilor evaluative se reduce. Exactitatea măsurării este dependentă în primul rând de calitatea instrumentelor evaluative utilizate și de modul în care acestea sunt folosite (cuantificarea probelor evaluative cu punctaje corespondente cu nivelul de dificultate a sarcinilor evaluative). Cu cât instrumentele de măsurare sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile despre rezultatele educabililor la învățatură sunt mai concludente.

Următoarea componentă structurală a procesului evaluativ este **aprecierea**. Această componentă presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra fenomenului evaluat pe baza datelor obținute prin măsurare. Cu ajutorul *aprecierii*, pe baza informațiilor culese prin măsurare, dar și prin alte modalități (observare, analize etc.) se stabilește valoarea rezultatelor la învățatură, precum și a procesului de învățare (P. Lisievici, 2002).

Aprecierea scoate în evidență semnificația valorică a rezultatelor la învățatură prin raportarea acestora la criteriile de referință prestabilite, la un sistem de valori și finalități de studiu. Ea definește, prin urmare, procesul de judecare a valorii rezultatelor demonstrate de cel ce este evaluat.

Măsurarea răspunde la întrebări de tipul: cât de mult cunoaște și poate educabilul ?, ce cantitate și calitate are rezultatul demonstrat ? *Aprecierea* răspunde la întrebări de tipul: cum este rezultatul ?, ce valoare are acesta?, în ce măsură rezultatul demonstrat corespunde finalităților de studiu ?

Măsurarea o poate realiza și un soft electronic având incluse în programul computerizat: instrumentul evaluativ cu tot setul de sarcini evaluative; criteriile de referință la care vor fi raportate rezultatele celor evaluați; scala de cuantificare a sarcinilor evaluative și formula de calcul a performanței. Pe când *aprecierea* rezultatelor o poate face numai profesorul, deoarece progresul și dinamica formării educabililor este un proces complex care trebuie abordat cuprinzător. Aceasta este distincția efectivă dintre cele două componente structurale ale evaluării.

Decizia / notarea este ultima componentă structurală a procesului de evaluare, care se realizează nemijlocit în baza primelor două componente – măsurarea și aprecierea. Anume în baza măsurărilor efectuate și aprecierilor valorizate se poate constitui și justifica decizia și notarea. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ale procesului de evaluare în ansamblul lui.

Deciziile adoptate în urma procedurii evaluative se pot încadra în cel puțin două categorii. O primă categorie cuprinde decizii care se referă la: convertirea valorii performanțelor educabilului într-o notă, semn sau simbol de notare (nota este indicatorul sintetic, cantitativ și calitativ al performanțelor obținute la învățătură); recunoașterea/certificarea rezultatelor în termeni de promovat/nepromovat, admis/respins, acceptat/neacceptat.

O altă categorie de decizii pune accentul pe perfecționarea procesului de instruire vizând: măsuri de diferențiere, de individualizare, de ameliorare a procesului didactic prin modificarea strategiei didactice dacă va fi necesar (D. Potolea *apud* I. Cerghit, 2002).

Cele trei componente structurale ale evaluării didactice se justifică numai împreună. Ele se află într-o strânsă interdependență. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații. „Împreună ele presupun un sistem de concepții, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă și coerentă, de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate” (I.T. Radu, 2008).

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. Selectați termenii-cheie din definițiile evaluării didactice propuse de diverși autori și stabiliți diferențele de viziune asupra actului evaluativ.
2. Reprezentați printr-un grafic, tabel sau schemă evoluția științei docimologice.
3. Aplicând metoda „Diagrama Venn” redați raportul dintre funcțiile psihopedagogice ale evaluării și funcțiile sociale ale acesteia. Argumentați.
4. Elaborați o formulă care să reflecte procesul de evaluare didactică prin toate componentele sale structurale, utilizând semnele matematice. Argumentați formula propusă.
5. Printr-un minieseu apreciați importanța științei docimologice în formarea dvs profesională.

Surse bibliografice recomandate:

1. CABAC, V., PÎSLARU V. *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău, 2000.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, 2008.
3. Concepția Evaluării Rezultatelor Școlare. Chișinău: IȘE, 2006.
4. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
5. GROSU, M., CABAC, V. *Evaluarea studenților în contextul procesului Bologna*. Chișinău, 2006.
6. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

8. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Aramis, 2002.
9. POTOLEA, D. MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București, 2005.
10. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
11. STOICA, A., MIHAIL, R. *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. București: Humanitas Educational, 2006.

2. EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE

Finalități de studiu

Studiind acest modul tematic studentul va fi capabil:

- să definească conceptul de succes școlar și toți termenii care îl constituie;
- să analizeze condițiile psihopedagogice ale succesului școlar;
- să caracterizeze factorii generatori de insucces școlar;
- să stabilească categoriile de erori în evaluarea didactică care pot genera eșec școlar;
- să argumenteze necesitatea respectării cerințelor psihopedagogice în evaluarea performanțelor școlare;
- să propună soluții de intervenție psihopedagogică în cazurile de insucces școlar.

Unități de conținut:

- Abordările teoretice ale conceptului de succes școlar
- Condițiile psihopedagogice ale succesului școlar
- Erori în evaluarea didactică care pot determina eșecul școlar

Termeni-cheie: *succes școlar, rezultate școlare, performanțe la învățătură, progres școlar, randament școlar, competență, condițiile psihopedagogice ale succesului școlar, insucces școlar, erori în evaluarea didactică.*

ABORDĂRI TEORETICE ALE CONCEPTULUI DE SUCCES ȘCOLAR

Succesul școlar al tinerei generații a fost și va rămâne o prioritate incontestabilă a școlii din toate timpurile și toate societățile. Fiind un concept cuprinzător și multiaspectual a fost reflectat de mulți pedagogi și psihologi.

Una dintre definițiile conceptului de *succes școlar* este oferită de N. Sillamy, care îl abordează din perspectiva unei experiențe încărcate de entuziasm, ce stimulează, motivează, provoacă la autodepășire, ridicând nivelul aspirațiilor și intereselor. Autorul definește succesul școlar ca fiind rezultatul unor seturi de realizări și eșecuri cu care elevul se confruntă prin apelul la propriile abilități, ținând cont de influențele exercitate de condițiile externe privind performanța (N. Sillamy, 2009).

Potrivit lui I. Cerghit, succesul școlar este reflectat prin obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespondent cerințelor programei și finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară. Succesul școlar se exprimă prin rezultate deosebite obținute în activitățile științifice, tehnice, practice, sportive etc. obținute la diferite competiții școlare interne sau internaționale.

În viziunea autorului V. Popescu, succesul școlar constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului.

Nu există unanimitate de păreri vizavi de conceptul de succes școlar, deoarece este mult prea cuprinzător. Or, dimensiunea subiectivă a percepțiilor asupra succesului nu-l poate încadra în anumite modele de învățare valabile pentru toți în mod egal. Totuși, evaluarea didactică având în vizorul său potențialul de învățare a educabililor, orientat spre atingerea succesului școlar, necesită a fi concretă, obiectivă și argumentată. Tocmai din acest motiv conceptul

de succes școlar a fost descompus în termeni mai concreți și obiectiv măsurabili. În practica docimologică anume acești termeni, prezentați mai jos, reprezintă *obiectul evaluării didactice*:

- *Rezultate la învățătură*, acestea se identifică cu schimbările pozitive pe care activitatea de instruire/învățare o produce în personalitatea (comportamentul) elevului la nivel cognitiv, afectiv și psihomotor.
- *Performanța la învățătură* reprezintă nivelul la care se plasează rezultatele la învățătură obținute de către educabil. Performanța exprimă cota atinsă de către elev în procesul de învățare.
- *Progresul școlar* definește raportul dintre rezultatele la învățătură obținute la un moment dat și rezultatele anterioare.
- *Randamentul școlar* definește ansamblul performanțelor școlare realizate de o anumită populație școlară într-un timp și spațiu pedagogic determinat (an, treaptă, disciplină de învățământ etc.) (I.T. Radu, 2008).

Din perspectiva modernă a înțelegerii evaluării școlare ca activitate de emitere a unor judecăți de valoare despre prestația elevului, pentru a aprecia ceea ce a învățat elevul, trebuie să-i dăm valoare. *Valoarea obiectului evaluării didactice* decurge din conformitatea mai mică sau mai mare cu o normă ideală. A formula judecăți de valoare asupra obiectului evaluării didactice ar înseamnă a stabili relații între: ceea ce a învățat elevul și ceea ce ar trebui să știe sau să poată face; un comportament manifestat de elev în situații concrete și un comportament „țintă” pe care am dori să-l manifeste la modul ideal.

În *pedagogia tradițională* sunt prezentate patru tipuri de rezultate școlare, ca obiect al evaluării didactice (I.T. Radu, I. Cerghit, C. Cucos):

- 1) *cunoștințele acumulate* (definiții, date, fapte, concepte, formule ș.a.) – valorile cognitive acumulate constituie unul dintre

elementele de referință în evaluarea didactică. În mod tradițional, conta foarte mult cantitatea cunoștințelor, astăzi se dovedesc tot mai relevante calitatea cunoștințelor, potențialitatea lor de a genera noi cunoștințe și valori;

- 2) *capacitatea de aplicare a cunoștințelor* în realizarea unor acțiuni practice prin demersuri teoretice, concretizată în priceperi, deprinderi, abilități – în practica educativă evaluarea cunoștințelor trebuie completată cu evaluarea aplicării și adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacității de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în identificarea/elaborarea instrumentelor adecvate de evaluare și, uneori, ieșirea din spațiul normal de instruire și delimitarea unor contexte noi de examinare (laborator, atelier, viața concretă);
- 3) *capacitățile intelectuale* (exprimate în elaborarea de raționamente, puterea de argumentare și de interpretare, independența în gândire, capacitatea de a efectua operații logice) – acțiunea educativă trebuie să fie orientată spre obiectivele formative ale educației. Aceasta presupune evaluarea unor conduite ale elevului, precum: dezvoltarea gândirii critice, a capacității de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinței de a sesiza noi adevăruri, a posibilității de a argumenta și contraargumenta, a interesului de a verifica și reactualiza etc.;
- 4) *trăsăturile de personalitate, atitudini, conduite formate* – acest palier de rezultate școlare constituie un obiect al evaluării deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin conduite și comportamente expresive ale personalității.

Aceste tipuri de rezultate școlare, ca obiect al evaluării didactice, au vizat practicile docimologice tradiționale.

Totuși, *pedagogia modernă*, centrată pe competențe și pe procesualitatea învățării, prezintă și alte ipostaze ale rezultatelor școlare, adaptate noilor cerințe și realități.

Din perspectiva *pedagogiei competențelor*, rezultatele școlare nu se referă numai la achizițiile elevilor în domeniul cognitiv (cunoștințe, priceperi, abilități etc.), ci la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului: comportamente școlare în plan afectiv și psihomotor, unele rezultate extrașcolare – cu influență directă asupra rezultatelor școlare, deprinderi autoevaluative sau rezultatele neintenționate ale procesului de instruire, toate acestea adunate sub conceptul „umbrelă” – competență.

Competențele sunt un ansamblu integrat de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, capacităților și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, nonformale și informale” (M. Ionescu, 2003).

În viziunea autorului M. Minder, competența se constituie dintr-un ansamblu de resurse: savoir (a ști), savoir-faire (a ști să faci) și savoir-être (a ști să fii). Autorul definește competența printr-un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, care reprezintă doar prima parte a acesteia, baza statică a competenței, resursele ei. Pentru ca aceste resurse să se transforme în competență, ele trebuie să devină dinamice, mobilizabile într-un număr mare de situații/contexte dezvoltative. Or, tocmai această mobilizare de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini) prin situații educative judicious elaborate definește competența.

Va depinde de măiestria cadrului didactic cum va valorifica resursele pedagogice pentru a orienta demersul didactic spre formarea de competențe.

Toți acești termeni – de la cunoștințe până la atitudini, toate însumate în competențe, explică esența obiectului evaluării didactice. Or, succesul școlar redat și concretizat în așa termeni devine mai ușor de observat și măsurat.

CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE ALE SUCCESULUI ȘCOLAR

Un rol important în motivarea elevilor pentru obținerea succesului școlar îl are atât familia, cât și tot contingentul didactic și managerial al instituției de învățământ. Acești factori educaționali au sarcina să motiveze și să angajeze în activități de învățare fiecare elev. Autorul I. Bontaș a clasificat condițiile psihopedagogice care pot asigura atingerea succesului școlar în trei categorii:

- 1) condiții asigurate la nivel familial;
- 2) condiții asigurate la nivel psiho-socio-fiziologic;
- 3) condiții asigurate la nivel pedagogic.

Printre cele mai importante *condiții de natură familială*, care pot stimula motivația pentru succesul școlar, se pot menționa:

- Preocuparea constantă a părinților pentru educația elevată a copiilor-elevi prin comportarea demnă în familie și în afara ei;
- Întreținerea relațiilor bune a familiei cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte pentru a cunoaște exigențele școlare și a contribui la îndeplinirea lor;
- Participarea activă la viața școlară a copilului-elev;
- Comunicarea frecventă cu copiii despre realizările la învățătură, dar și despre dificultățile întâmpinate la școală;
- Respectul aspirațiilor copilului;
- Antrenarea copiilor-elevi la îndeplinirea anumitor activități casnice, dar care să nu pericliteze preocupările acestora pentru învățătură, etc.

Printre cele mai importante *condiții de natură psiho-socio-fiziologică*, care pot stimula motivația pentru succesul școlar, pot fi menționate:

- Asigurarea unui climat psihologic echilibrat pentru copilul-elev pentru ca acesta să fie capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă și volitivă favorabilă unei activități de învățare eficiente;

- Asigurarea condițiilor pentru întreținerea unui organism bine dezvoltat și sănătos în condiții optime de igienă;
- Asigurarea condițiilor pentru interacțiunea umană și socială valoroasă.
Printre cele mai importante *condiții de natură pedagogică*, care pot stimula motivația pentru succesul școlar, pot fi menționate:
 - Calitatea organizării procesului educațional la toate nivelurile instituției de învățământ;
 - Dezvoltarea relațiilor de colaborare profesor-elevi, profesori-familie;
 - Încurajarea și menținerea relațiilor democratice între elevi, între profesori și elevi, axate pe respectarea normelor de grup;
 - Tratarea elevilor ca subiecți ai educației, transformându-i în actori implicați ai procesului educațional, capabili de autoinstruire și autoevaluare;
 - Tratarea individuală și diferențiată a elevilor;
 - Analiza periodică a relațiilor socioafective în grupul școlar și ajutorarea elevilor aflați în dificultate de învățare;
 - Adaptarea strategiei didactice la particularitățile psihopedagogice de învățare ale grupului de elevi;
 - etc.

Respectarea condițiilor psihopedagogice ale demersului didactic și educațional de către actorii educaționali, pentru a stimula motivația pentru învățare la elevi, va asigura atingerea succesului școlar. Totuși, în demersul educativ al tinerei generații pot interveni diverși factori generatori de insucces/eșec școlar.

Insuccesul/eșecul școlar reprezintă incapacitatea unui elev de a atinge obiectivele pedagogice propuse și se referă la situația momentană a elevului, ceea ce presupune depășirea situației și posibilitatea de a obține succes pe viitor (V. Popescu, 1991).

Ștefan Stanciu descrie următoarele forme ale eșecului școlar:

Forme ale eșecului școlar în plan pedagogic:

1. *Rămânerea în urmă la învățatură*, care poate fi:

- episodică – lacunele cuprind o singură temă sau un singur capitol dintr-o disciplină de învățământ;
 - la nivelul unui semestru – lacunele privesc o serie de teme sau capitole dintr-o disciplină de învățământ, insuficiențele se manifestă prin nepriceperea de a folosi rațional operațiile mentale, activitatea de învățare este slab organizată;
 - persistentă – lacunele se înregistrează la majoritatea materiilor, ritmul de învățare al elevului este scăzut.
2. *Repetenția* – caracterizată prin insucces persistent, lacune la mai mult de trei discipline școlare, deprinderi de lucru și autocontrol slab dezvoltate, atitudine negativă față de învățatură.

Forme ale eșecului școlar în plan social:

- 1) abandonul școlar;
- 2) excluderea socială și profesională;
- 3) analfabetismul (Ș. Stanciu, 2013).

Apariția și manifestarea insuccesului școlar la elevi parcurge 4 etape. La prima etapă elevul este nemulțumit de școală pentru că nu înțelege lecțiile, nu rezolvă problemele și apar goluri în cunoștințe, priceperi, deprinderi, complexe de inferioritate. Etapa a II-a se caracterizează prin apariția unor lipsuri grave în cunoștințele elevului și prin incapacitatea lui de a rezolva independent sarcinile de lucru. La etapa a III-a apar notele nesatisfăcătoare, urmate de corigențe, comportament violent și nepăsător. Etapa a IV-a se referă la nepromovarea clasei, chiar dacă școala și familia încearcă să înlăture eșecul școlar (Ș. Stanciu, 2013).

Insuccesul/eșecul școlar rămâne una dintre provocările constante ale pedagogiei și psihologiei, deoarece o multitudine de factori pot determina eșecul la învățatură. Sunt trei mari categorii de factori care pot genera sau declanșa insuccesele școlare la elevi și tineri:

1. *Factorii sociali (familia, mediul de proveniență, etnia, valorile culturale, grupul de apartenență, grupurile vicioase etc.):*
 - familiile dezorganizate, monoparentale;
 - deficitul de climat familial și de structură familială: unele însușiri moral-volitve ale copilului, unele deprinderi de comportament depind de modelul pe care îl transmite familia în care trăiește copilul. Absența temporară sau definitivă a unuia sau a ambilor părinți își pune amprenta pe echilibrul psihic al copilului;
 - condițiile precare de trai;
 - lipsa condițiilor pentru a învăța;
 - exigențele înalte ale părinților raportate la posibilitățile reale ale copiilor;
 - lipsa/inexistența controlului din partea părinților asupra activităților școlare și a celor extrașcolare ale copiilor;
 - stilul educativ al părinților (aplicarea frecventă de restricții și sancțiuni exagerate sau lipsa totală a controlului și regulilor);
 - lipsa colaborării părinților cu școala (profesorii, dirigințele);
 - convingeri stereotipice ale anumitor grupuri sociale, etnii etc.;
 - apartenența copilului la grupuri vicioase în care sunt promovate valori negative (comportamente agresive, consumul de substanțe interzise etc.).
2. *Factorii bio-tipologici și de personalitate:*
 - starea generală a sănătății;
 - tulburări fiziologice, de tipul celor senzoriale (auditive, vizuale etc.), dizabilitatea, anumite boli cronicizate: cardiace, digestive, endocrine etc.;
 - tulburări psihice de natură nevrotică, mentală, afectivă, psihotică;
 - tulburări psihosociale (comportament antisocial, inadaptare socială etc.);
 - particularitățile proceselor cognitive;
 - trăsăturile temperamentale și caracteriale;

- dimensiunea afectiv-motivațională a personalității;
 - dimensiunea valorică/atitudinală a personalității.
3. *Factorii de natură psihopedagogică:*
- calitatea necorespunzătoare a organizării școlare;
 - pregătirea deficitară a cadrelor didactice;
 - conținuturile inadecvate particularităților psihologice ale elevilor;
 - deficiențe privind resursele didactice, dar și tehnico-materiale în cadrul școlii;
 - strategii didactice predominant neimplicite pentru elevi;
 - erorile în evaluare;
 - mărimea clasei de elevi (numărul mare de elevi în grupul școlar face dificilă abordarea individualizată a învățării);
 - colaborarea insuficientă dintre școală și familie etc.
- (A. Cosmovici, 2005).

Cunoașterea și identificarea de către cadrele didactice, managerii școlari și psihologii școlari a acestor factori ce generează insuccesul școlar ar putea preveni/ameliora influența nefastă a acestora asupra randamentului școlar al elevilor.

ERORI ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ CARE POT DETERMINA EȘECUL ȘCOLAR

În practica docimologică se întâlnesc diverși factori perturbatori ai evaluării didactice obiective. Literatura de specialitate prezintă acești factori drept erori în evaluarea didactică care pot determina eșecul/insuccesul școlar la elevi. Așa autori ca E. Voiculescu, I.T. Radu și alții au analizat efectele acestor erori asupra succesului școlar și au concluzionat că impactul negativ al acestora diminuează considerabil încrederea educabililor în obiectivitatea actului evaluativ. Acești factori sunt:

- „*Efectul Halo*” constă în supraaprecierea rezultatelor unui elev sub influența impresiei generale pe care și-a făcut-o în timp profesorul despre elevul respectiv. În acest caz, există tendința de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate mai slabe la elevii cu o bună reputație și de a ignora progresele școlare sau răspunsurile excelente date de așa-numiții „elevi-problemă”.
- „*Efectul blând*” se exprimă în tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, profesorul dovedind o mai mare precizie în notare abia după ce va cunoaște mai bine toți elevii.
- „*Eroarea de generozitate*” constă în acordarea unor note excesiv de mari în raport cu nivelul de pregătire al elevilor prin probe deosebit de ușoare și o exigență scăzută. Această atitudine se produce, de regulă, în cazurile în care profesorul este interesat să ascundă realitatea datorată eșecurilor în demersurile sale instructiv-educative sau pentru a fi apreciat în colectivul didactic prin performanțele superioare ale discipolilor săi. Aceste indulgențe pot demotiva elevii performanți și sânguincioși în învățare prin omogenizarea lor cu cei mai puțin sânguincioși.
- „*Efectul Pygmalion*” constă în modificarea comportamentului elevului în raport cu convingerea profesorului că acel elev nu poate satisface cerințele școlare. Acest comportament indus elevului duce, în final, la eșec.
- „*Efectul de contaminare*” se referă la situația în care cunoașterea notelor atribuite de ceilalți profesori influențează aprecierea unui alt evaluator.
- „*Efectul de contrast sau de ordine*” constă în mărirea diferențelor în aprecierea unor răspunsuri succesive. Astfel, dacă după un elev care a răspuns foarte bine urmează un răspuns bun, există tendința de a-l subevalua pe cel din urmă. Și reciproca este valabilă, adică un răspuns bun, de regulă, este supraevaluat dacă succede unui răspuns foarte slab.

- „*Eroarea de tendință centrală*” se concretizează în renunțarea acordării de note foarte mari sau foarte mici elevilor din precauția de a nu greși sau din dorința de a mulțumi pe toată lumea.
- „*Eroarea logică*” presupune înlocuirea unor criterii de apreciere a rezultatelor școlare în raport cu obiectivele didactice cu variabile adiacente acestora, cum ar fi: forma grafică, acuratețea lucrării, modalitatea inedită de prezentare etc.
- „*Factorii de personalitate ai cadrului didactic*” pot influența modul de evaluare didactică. Potrivit unor opinii, ar exista trei categorii de profesori: a) profesori echilibrați care folosesc întreaga gamă a notelor, sunt stabili și fideli în apreciere, respectând criteriile de evaluare; b) profesori extremiști – severi sau indulgenți; c) profesori capricioși, care notează în funcție de dispoziția pe care o au.

Efectele diferitor acțiuni evaluative ce nu corespund rigorii „*obiectivitate*” se răsfrâng nu doar asupra celui evaluat, diminuând motivația învățării, dar și asupra calității serviciilor sistemului educațional, cu consecințe directe asupra socialului, economiei, culturii etc. Pentru a minimiza efectul subiectivismului în evaluarea didactică, ar fi binevenită orientarea metodologică a evaluării către instrumentele de evaluare cu un grad mai ridicat de exactitate privind măsurarea cunoștințelor, capacităților și aptitudinilor celorla pe care îi supunem evaluării.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. Formulați o definiție proprie a succesului școlar.
2. Analizând experiența școlară anterioară identificați fenomenele/erorile în evaluarea didactică pe care le-ați întâlnit.
3. Propuneți recomandări părinților referitor la sporirea motivației pentru învățare la copii.
4. În calitate de manager școlar, ce veți întreprinde pentru a spori performanțele elevilor la învățătură?
5. Identificați efectele evaluării subiective asupra motivației învățării la elevii de diferite vârste școlare: școlarul de vârstă mică, preadolescență și adolescență.
6. Propuneți recomandări pentru intervenția psihopedagogică în cazurile de insucces/eșec școlar.

Surse bibliografice recomandate:

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All, 1996.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2005.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, 2000.
5. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca, 2003.
6. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
7. POPESCU, V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: *Revista de pedagogie*, 1991, nr. 12.
8. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.

9. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
10. STANCIU, Ș. *Stilul de învățare și temperamentul școlarilor – instrumente pentru o educație creativă*. București, 2013.
11. VOICULESCU, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis, 2001.

3. RELAȚIA DINTRE CURRICULUM ȘI EVALUARE

Finalități de studiu

Studiind această temă studentul va fi capabil:

- să identifice interdependența dintre componentele procesului didactic: predarea-învățarea-evaluarea;
- să caracterizeze rolul componentei evaluative în cadrul produselor curriculare de tip proiectiv;
- să analizeze corelația dintre finalitățile de studiu și evaluarea didactică;
- să aplice taxonomia obiectivelor educaționale propusă de B. Bloom în proiectarea obiectivelor de evaluare;
- să formuleze obiective de evaluare și sarcini de evaluare conform modelului propus de R. Mager.

Unități de conținut:

- Evaluarea și componentele curriculare
- Obiectivele de evaluare și sarcinile de evaluare – elemente ale finalităților de studiu

Termeni-cheie: *curriculum, finalități educaționale, taxonomii ale obiectivelor educaționale, obiectiv de evaluare, sarcină de evaluare, model de operaționalizare a obiectivelor educaționale propus de R. Mager.*

EVALUAREA ȘI COMPONENTELE CURRICULARE

Conceptul de curriculum are o lungă tradiție în spațiul educațional internațional. El a pătruns, mai întâi, în spațiul cultural anglo-american, iar în literatura pedagogică din Moldova s-a impus, în accepțiunea sa lărgită, modernă, în special după anii 1990, fiind asociat cu reforma în domeniul învățământului și al educației. De studiu, abordarea și implementarea acestui concept s-au preocupat consacrați cercetători ai domeniului pedagogic: J. Dewey, R.W. Tyler, V. de Landsheere, J. Vogler, C. Cucuș, Vl. Guțu, L. Ciolan, I. Radu, P. Lisevici și alții.

În viziunea autorului I. Negreț-Dobridor, „curriculumul reprezintă toate experiențele planificate riguros pentru a fi furnizate în școală elevilor pentru a atinge scopurile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale” (I. Negreț-Dobridor, 2008).

Paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile (Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017).

Concepția curriculumului în contextul unui discurs pedagogic ține nemijlocit și de evaluare. Evaluarea trebuie abordată în strânsă legătură cu finalitățile educaționale, conținuturile și strategiile didactice. Din acest motiv, în cadrul oricărei reforme educaționale, curriculumul și evaluarea sunt proiectate împreună și pot reprezenta două tipuri de standarde: curricular și de evaluare. Fără raportarea standardului curricular la: obiectivele generale; disciplinele de studiu obligatorii și opționale; obiectivele transdisciplinare și obiectivele pe discipline; conținuturile pe discipline nu am putea dezvolta semnificația standardelor de evaluare, care vizează direct

capacitățile, abilitățile, priceperile, competențele pretinse a fi formate educabililor (C. Cucuș, 2000).

Evaluarea reprezintă una dintre cele trei componente esențiale ale procesului didactic (triada predare-învățare-evaluare). Din această perspectivă toate reformele educaționale care necesită a fi implementate în sistemul educațional contemporan trebuie să vizeze întâi de toate finalitățile educaționale la care se pretinde a ajunge.

Una dintre principalele funcții ale finalităților educaționale este funcția de evaluare, datorită căreia obiectivele, unitățile de competență și competențele devin repere ale eficienței acțiunii educaționale; calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validarea și fidelitatea evaluării rezultatelor școlare; evaluarea în bază de competențe și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării școlare (Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017).

Finalitățile de studiu sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Competența, în toată complexitatea ei și diferitele sale forme de manifestare, reprezintă o finalitate, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii ce redau comportamentele de natură cognitivă, psihomotrică și atitudinală (numite și achiziții școlare/academice) pe care educabilii le-au dobândit în procesul instructiv-educativ.

Achizițiile școlare în cadrul învățământului preuniversitar din Republica Moldova sunt structurate și proiectate la nivel curricular prin competențe specifice, unități de competență (finalități de studiu), activități de învățare și produse ale învățării. În documentele curriculare de tip proiectiv, cum ar fi programa analitică (curriculum pe discipline), finalitățile de studiu trebuie să coreleze cu strategia de evaluare. Această corelație va fi realizată numai în cazul în care cele trei componente ale procesului de învățământ (predarea, învățarea și evaluarea) vor fi proiectate și implementate împreună și complementar.

Exemplu de proiectare a evaluării la nivelul componentelor curriculare pentru disciplina școlară „Dezvoltare personală” pentru clasele V-IX:

Extras din Curriculumul disciplinei școlare
„DEZVOLTARE PERSONALĂ” clasele V-IX

Competențe specifice		
<ul style="list-style-type: none"> - Exprimarea identității personale în relaționarea constructivă cu familia și ceilalți, prin explorarea sinelui și resurselor sociale; - Demonstrarea autonomiei personale în realizarea unui comportament orientat spre valorificarea optimă a resurselor personale și a mediului de viață; - Manifestarea comportamentului centrat pe modul de viață sănătos, prin implicare activă în menținerea sănătății proprii; - Proiectarea carierei, prin determinarea traseului școlar și/sau profesional, din perspectiva valorificării potențialului personal și a oportunităților pieței muncii; - Adoptarea comportamentului activ, centrat pe responsabilitate, privind securitatea personală, starea de bine a sa și a celor din jur. 		
CLASA a VI-a		
Dimensiunea 4		
Unitatea de învățare:		
<i>Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial</i>		
Unități de competență	Unități de conținut	Activități de învățare și produse recomandate
<p>4.1. Identificarea profesiilor solicitate în comunitate pentru o bună proiectare a carierei;</p> <p>4.2. Corelarea rezultatelor la diferite discipline școlare cu perspective de dezvoltare personală și</p>	<p>- Clubul cunoscătorilor de profesii. Profesii vechi și profesii noi. Tipuri de profesii în funcție de obiectul muncii. Stereotipuri: profesiile „pentru femei” și „pentru bărbați”.</p> <p>- Domeniile profesionale. Tipuri de interese profesionale, testul lui Holland, preferințe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proiecte de grup pentru studierea specificului profesiilor; - Colectarea informațiilor despre profesia părinților, care este atractivă pentru elev, sau a unui profesionist recunoscut în comunitate; - Participarea la licitații de profesii; - Aplicarea testului Inventarul intereselor profesionale (adaptat

<p>profesională în anumite domenii;</p> <p>4.3. Formularea inițiativelor personale, orientate spre activități antreprenoriale, prin valorificarea potențialului propriu și a imaginii de sine.</p>	<p>profesionale.</p> <p>- Potențialul meu. Dezvoltarea și valorificarea calităților forte. Valori personale. Corelarea dintre potențialul școlar și cel profesional. Harta mentală a potențialului propriu.</p> <p>- Brand-ul personal. Imagina de sine ca element al brand-ului personal.</p> <p>- Calitățile unui antreprenor. Noțiunea de antreprenor. Inițiative antreprenoriale în comunitate. Pot fi eu oare antreprenor?</p> <p>- Arborele profesiilor. Clusterul profesiei dorite.</p>	<p>după Holland);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prezentarea aspirațiilor și profesiei selectate părinților sau unei persoane apropiate; - Discuții privind posibilitățile de realizare a aspirațiilor prin diferite profesii; - Elaborarea clusterelor la un domeniu profesional, în baza cerințelor prezentate din timp; - Elaborarea brand-ului personal în baza unui set de întrebări; - Discuții cu antreprenori, angajatori din comunitate; - Elaborarea Hărților mentale ale potențialului. <p><i>Proodus</i></p> <p>Proiect de carieră. Proiectul de carieră poate fi prezentat colegului de bancă, părinților, altor persoane de încredere.</p> <p>Proiect de grup: „Arborele profesiilor”</p>
--	--	---

Din acest exemplu se poate vedea legătura dintre componentele curriculare și evaluare, unde: *competențele specifice* stabilite vor fi descompuse în *unități de competență*; acestea, la rândul lor, vor fi dezvoltate prin *unitățile de conținut*, care vor asigura procesul de învățare cu *activități și produse ale învățării*.

Unitățile de competență reprezintă finalitățile de studiu pretinse demersului didactic orientat spre viitor, iar produsele învățării reprezintă finalitățile de studiu atinse.

OBIECTIVELE DE EVALUARE ȘI SARCINILE DE EVALUARE – ELEMENTE ALE FINALITĂȚILOR DE STUDIU

Proiectarea evaluării didactice se va realiza pornind de la finalitățile de studiu stipulate în curriculumul disciplinei prin competențele specifice și unitățile de competență și se va ține cont de: specificul disciplinei, scopul evaluării și perioadele de timp destinate procedurii de evaluare. Or, elementele curriculare care vor asigura atingerea finalităților de studiu sunt: 1) *obiectivele de evaluare* și 2) *sarcinile de evaluare*.

1) ***Obiectivul de evaluare*** este o verigă în lanțul operațiilor de organizare a oricărei evaluări curente sau sumative în procesul didactic. Acesta este formulat special pentru desfășurarea evaluării și prevede o descriere calitativă și cantitativă a rezultatelor la învățatură pretinse educabilului, drept dovadă de atingere a finalităților de studiu.

Orice tip de evaluare, fie curentă sau sumativă, pune evaluatorul în situația de a găsi răspuns la următoarea întrebare: *De unde voi cunoaște dacă elevii au asimilat materia de studiu, și-au format priceperile, abilitățile, atitudinile prevăzute de activitatea educațională ?*

Răspunsul la această întrebare evaluatorul îl poate formula cu ajutorul obiectivelor de evaluare, deoarece clar formulate acestea indică ce tip de comportamente va trebui să demonstreze elevul în urma activităților instructiv-educative.

Tipologia comportamentelor învățate de elevi în demersul didactic va fi mai bine clarificată din perspectiva taxonomiilor/clasificărilor obiectivelor educaționale. Taxonomiile obiectivelor educaționale organizate pe domenii specifică clar principalele componente de personalitate, care sunt vizate în demersul instructiv-educativ: domeniul cognitiv, domeniul psihomotor și domeniul afectiv/atitudinal. Literatura de specialitate oferă modele de taxonomii organizate pe domenii ce transpun rezultatele la învățatură ale elevilor în comportamente observabile.

<i>Taxonomia propusă de Bloom</i> DOMENIUL COGNITIV	<i>Taxonomia propusă de Dave</i> DOMENIUL PSIHOMOTOR	<i>Taxonomia propusă de Krathwohl</i> DOMENIUL AFECTIV
1. A reda, a reproduce ceea ce s-a predat A CUNOAȘTE	1. A reproduce un model A IMITA	1. A asculta, a primi, a se interesa A RECEPTA
2. A explica prin cuvinte proprii ceea ce s-a predat A ÎNȚELEGE	2. A urma o instrucțiune A MANIPULA	2. A consimți, a vrea, a-i plăcea A RĂSPUNDE
3. A utiliza ce a fost învățat pentru a rezolva o problemă diferită, dar asemănătoare A APLICA	3. A reproduce o acțiune în lipsa modelului A PRECIZA/A EFECTUA CU EXACTITATE, CU PRECIZIE	3. A accepta, a adera, a interioriza valori A VALORIZA
4. A separa/descompune imaginari obiecte, procese pe părțile lor componente A ANALIZA	4. A coordona o serie de acțiuni armonioase A STRUCTURA	4. A structura valorile proprii într-un sistem coerent A ORGANIZA
5. A îmbina elementele separate cu scopul de a forma un tot unitar A SINTETIZA	5. A perfecționa până la automatism A NATURALIZA	5. A dezvolta valori și convingeri, a ierarhiza și caracteriza valori personale A CARACTERIZA
6. A formula aprecieri/ judecăți de valoare referitor la anumite aspecte/situații A EVALUA		

Fără a diminua importanța taxonomiilor pentru domeniile psihomotor și afectiv, în continuare vom analiza taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv, propusă de B. Bloom. Proiectarea obiectivelor de evaluare din perspectiva acestei taxonomii va ajuta la corelarea comportamentelor cognitive observabile în cadrul evaluării didactice cu cele 6 niveluri ale domeniului cognitiv descrise de B. Bloom.

Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv propusă de B. Bloom, adaptată procedurii evaluative

Nivelul domeniului cognitiv	Comportamente cognitive observabile în cadrul evaluării didactice	Semnificația comportamentelor cognitive
CUNOAȘ- TERE	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamente cognitive care fac apel la reamintirea ori la recunoașterea unor date informaționale învățate datorită memorizării. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „definește...”, „citează...”, „spune ce știi despre...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor sau procedeelor; - evocarea unei structuri, a unui model, a unei categorii.
ÎNȚELE- GERE	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamente cognitive care dovedesc înțelegerea sensului și semnificației celor învățate, prin redarea cu propriile cuvinte. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „redă prin alte cuvinte...”, „explică...”, „caracterizează”, „descrie prin cuvintele proprii...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - percepere cognitivă, capacitatea omului de a opera cu noțiuni.

<p>APLICARE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamente cognitive prin care se utilizează/aplică datele informaționale achiziționate într-o situație nouă. Abordarea unei informații prin intermediul unei reguli, unei legități, unui algoritm/formule, al unei metode, al unui principiu este un comportament de aplicare. Utilizarea regulilor, principiilor ori algoritmilor pentru rezolvarea unei probleme înseamnă a transfera ceea ce se cunoaște la o altă situație decât situația de învățare aplicată în cadrul lecției. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „aplică formula x în rezolvarea următoarei probleme”, „folosește modelul/algoritmul în rezolvarea...”, „caracterizează cazul...ținând cont de legitatea...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea/aplicarea reprezentărilor abstracte (procedee, metode, principii) în cazuri particulare și concrete.
<p>ANALIZĂ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentele cognitive de analiză constau în a descompune materialul informațional în părțile sale componente și a pune în evidență valoarea fiecărei părți. Prin analiză se identifică și se accentuează relațiile/ conexiunile dintre părțile întregului. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „evidențiază elementele-cheie din...”, „compară elementul x cu elementul y”, „reorganizează/restructurează următoarele date...”, „selectează ideile centrale din...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - separarea/descompunerea imaginară a obiectelor, proceselor în părțile lor componente și identificarea elementelor acestora.

<p style="text-align: center;">SINTEZĂ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentele cognitive de sinteză se referă la reunirea ori combinarea părților pentru a forma un întreg, într-o manieră originală. Înseamnă a organiza și a exprima într-o manieră personală diversele elemente ale unei situații având la bază un adevăr științific. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „dedu din contextul dat regula, legitatea...”, „stabilește criteriul după care au fost clasificate elementele”, „argumentează relația cauză-efect”, „sistematizează datele ținând cont de ...”, „generalizează datele schematic”, „rezumă datele...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - îmbinarea elementelor separate cu scopul de a forma un tot unitar.
<p style="text-align: center;">EVALUA- RE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentul cognitiv de evaluare constă în a emite, în urma unui proces de analiză, o judecată critică bazată pe valoarea unui material, în funcție de anumite criterii. - În contextul evaluării aceste comportamente se fac observabile prin acțiuni cognitive de tipul: „prezintă argumentativ opinia ta asupra...”, „apreciază eficiența/corectitudinea ...”, „estimează valoarea/impactul...”, „anticipă consecințele...”, „prognozează tendința...ținând cont de...” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - formularea judecăților de valoare referitor la anumite aspecte/situații.

Pentru proiectarea evaluării și formularea obiectivelor de evaluare este necesară revizuirea acțiunilor comportamentale pe care elevul trebuie să le demonstreze la finalul unei secvențe de instruire ținând cont de nivelul de complexitate a finalităților pretinse a fi

evaluate. Iar procedura de formulare și operaționalizare a obiectivelor de evaluare impune respectarea mai multor cerințe:

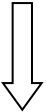
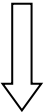
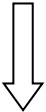
- *obiectivul de evaluare* va îmbrăca forma unui enunț, care va reflecta comportamentul elevului în proiecție (comportament anticipat ce urmează a fi demonstrat de către elev);
- *obiectivele de evaluare* vor fi elaborate de către profesor pentru a se identifica măsura în care competențele/unitățile de competență reflectate în curriculum au fost atinse;
- *obiectivul de evaluare* va reflecta activitatea elevului;
- *obiectivele de evaluare* vor viza rezultatele învățării, drept efecte ale procesului de instruire;
- *obiectivul de evaluare* va evidenția un comportament învățat vizibil/observabil și nu acțiuni neclare;
- *obiectivele de evaluare* vor evidenția comportamentele învățate de elevi corespondente cu pregătirea și achizițiile lor anterioare;
- *obiectivele de evaluare* vor fi clare, explicite și comprehensibile;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin specificarea clară a acțiunilor, adică prin utilizarea verbelor;
- în formularea *obiectivelor de evaluare* nu se vor folosi verbe vagi și generale, care prin esența lor pot genera alte acțiuni (de ex.: a ști, a cunoaște, a percepe, a înțelege, a conștientiza, a însuși, a se familiariza etc.).

Pentru a distinge nivelul/complexitatea unui comportament cognitiv însușit de elev vom face referință la tipologia acțiunilor care redau manifestările cognitive în procesul de învățare. În literatura de specialitate aceste manifestări cognitive sunt redade prin acțiuni comportamentale, traduse cu ajutorul verbelor la forma infinitivă. Acestea oferă posibilitatea alegerii acțiunii cognitive potrivite în formularea obiectivelor de evaluare.

Ca și în cazul obiectivelor operaționale, în formularea obiectivelor de evaluare se va aplica taxonomia obiectivelor

educaționale pentru domeniul cognitiv propusă de B. Bloom. Această taxonomie prezintă acțiunile cognitive clasificate pe niveluri de complexitate și sunt redată prin verbe specifice fiecărui nivel. Deoarece performanțele școlare specifice domeniului cognitiv sunt relativ evidente și accesibile unor descrieri prin comportamente observabile, a fost întocmită lista verbelor/acțiunilor ce reprezintă operațiile și comportamentele activității cognitive.

În tabelul ce urmează sunt prezentate verbe la forma infinitivă, necesare pentru elaborarea obiectivelor și sarcinilor de evaluare. Cu ajutorul acestor verbe se poate determina nivelul acțiunii cognitive realizate de elevi.

<p align="center">Nivelul I al domeniului cognitiv CUNOAȘTERE (Cunoaștere și Înțelegere)</p>	<p align="center">Nivelul II al domeniului cognitiv APLICARE (Aplicare și Analiză)</p>	<p align="center">Nivelul III al domeniului cognitiv INTEGRARE (Sinteză și Evaluare)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - a reproduce - a defini - a traduce - a descrie - a caracteriza - a recunoaște - a prezenta - a identifica - a relata - etc. <p align="center"></p> <p>date, fapte, noțiuni, concepte, procese, evenimente, modele, teorii etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a aplica - a utiliza - a clasifica - a compara - a dezvolta - a analiza - a deduce - a sistematiza - a restructura - etc. <p align="center"></p> <p>date, fapte, noțiuni, proces, evenimente, concepte, modele, teorii, situații, principii etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a sintetiza - a aprecia - a elabora - a crea - a produce - a modifica - a generaliza - a argumenta - a proiecta - a estima - a rezolva - a prognoza - etc. <p align="center"></p> <p>date, fapte, procese, evenimente, concepte, modele, teorii, probleme, situații etc.</p>

La modul practic, obiectivele de evaluare se formulează în acest format:

Elevul va fi capabil să + verbele corespondente cu operațiile intelectuale solicitate, selectate din taxonomia potrivită (Bloom, Dave, Krathwohl) + obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea.

Exemple de formulare o unor obiective de evaluare:

- Elevul va fi capabil să recunoască evenimente, personalități și date istorice din contextul celor studiate la modulul „Lumea postbelică”;
- Elevul va fi capabil să aplice teorema lui Pitagora în calcularea ariei suprafețelor triunghiulare;
- Elevul va fi capabil să stabilească relații de tip cauză-efect dintre climă și factorii fizico-geografici ai unei regiuni terestre.

Obiectivele de evaluare au un rol esențial în desfășurarea procedurilor evaluative. Cu ajutorul acestora putem ghida procesul de învățare a elevilor și măsura succesul în atingerea finalităților de studiu.

2) **Sarcina de evaluare** este al doilea element curricular care asigură atingerea finalităților de studiu. Cu ajutorul sarcinii de evaluare se va identifica „un anumit quantum” de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, abilități etc., demonstrate la nivelul comportamentului cognitiv, psihomotor etc. de către educabil pentru a realiza obiectivul de evaluare.

Unul dintre cele mai cunoscute modele de operaționalizare a obiectivelor educaționale este modelul propus de R. Mager, cunoscut și sub denumirea „*regula celor trei C*”, întrucât impune precizarea *comportamentului* ce urmează a fi evaluat, a *condițiilor* în care elevul va demonstra acel comportament, precum și a *criteriului de reușită minimală* (D. Potolea *apud* I. Cerghit, 2002).

Acest model poate fi aplicat atât în formularea obiectivelor operaționale, obiectivelor de evaluare, cât și în formularea sarcinilor

de evaluare. Cu ajutorul acestui model se poate asigura traducerea cerințelor de curriculum (finalităților de studiu) în termeni comportamentali concreți/observabili la nivel cognitiv și psihomotoric, dar și respectarea clarității și consecvenței sarcinii de evaluare, datorită celor trei elemente de bază care îl constituie.

Aceste elemente sunt:

- 1) *comportamentul* pe care elevul trebuie să-l demonstreze (acesta va răspunde la întrebarea „Ce trebuie să facă elevul?”);
- 2) *condiția* în care trebuie să se producă acest comportament (acesta va răspunde la întrebarea „Cum trebuie să facă elevul?”);
- 3) *criteriul de reușită* (acesta va răspunde la întrebarea „Cât trebuie să facă elevul?”).

Exemple de sarcini evaluative, formulate conform modelului propus de R. Mager:

- Traduceți textul din engleză în română, în limita a 10 minute fără a utiliza dicționarul;
- Selectați din cadrul șirului numeric propus toate numerele pare (1, 3, 4, 7, 8, 10, 13, 26, 47);
- Stabiliți conform „graficului T” trei avantaje și trei dezavantaje ale mobilității academice;
- Formulați cel puțin două argumente în favoarea evaluării didactice obiective, axându-vă pe principiile evaluării rezultatelor la învățatură.

Reguli de aplicare eficientă a sarcinilor de evaluare:

- Aplicarea unor sarcini de evaluare cu un nivel de complexitate similar pentru a evita discriminarea și favorizarea;
- Motivarea elevilor pentru depășirea propriilor performanțe;
- Motivarea elevilor pentru învățarea colaborativă și concurența constructivă;

- Recunoașterea și aprecierea cu sinceritate a momentelor când elevii au găsit soluții mai ingenioase decât profesorul, fără temerea că va suferi autoritatea pedagogică a cadrului didactic;
- Descurajarea discuțiilor ironice între elevi în legătură cu nereușitele temporare ale colegilor lor;
- Oferirea celor capabili de performanțe superioare a cât mai multă libertate de gândire și acțiune. Renunțarea la dădăceală. Încurajarea elevilor la enunțarea propriilor idei și păreri, dar susținute argumentativ.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. Reprezentați schematic legătura dintre evaluare și componentele curriculare.
2. Din cadrul Curriculumului disciplinei pentru clasele V-IX „Dezvoltare personală” selectați o unitate de conținut și formulați obiective de evaluare pentru aceasta, în scopul identificării finalităților atinse.
3. Elaborați sarcini de evaluare pentru un conținut tematic din cadrul unei discipline din programul de studii la specialitatea Psihopedagogie, respectând modelul de operaționalizare propus de R. Mager.
4. Aduceți exemple de sarcini de evaluare în care lipsește justificat unul dintre elementele constitutive ale modelului propus de R. Mager, și anume – „criteriul de reușită”.
5. Prognozați consecințele neglijării componenteii evaluarea în desfășurarea procesului didactic.

Surse bibliografice recomandate:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, 2000.
3. CUCOȘ, C., CREȚU, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
4. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. DEZVOLTARE PERSONALĂ CLASELE V-IX. Chișinău, 2018.

5. DANDARA, O. (coord.), CONSTANTINOV, S., BÎRNAZ, N., SCLIFOS, L. și al. *Pedagogie: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011.
6. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
8. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București, 2005.

4. TIPURI DE EVALUARE DIDACTICĂ

Finalități de studiu

Studiind acest modul tematic studentul va fi capabil:

- să distingă clasificările tipurilor de evaluare didactică;
- să caracterizeze specificul evaluării inițiale;
- să analizeze particularitățile evaluării formative și formatoare;
- să distingă specificul evaluării finale/sumative în contextul formal și nonformal al educației;
- să identifice caracteristicile distinctive ale evaluării criteriale prin descriptori;
- să prognozeze perspectivele evaluării criteriale prin descriptori în practica evaluativă din Republica Moldova.

Unități de conținut:

- Taxonomia tipurilor de evaluare didactică
- Particularitățile tipurilor de evaluare didactică raportate la criteriul „timp”
- Evaluarea criterială prin descriptori

Termeni-cheie: *taxonomia tipurilor de evaluare didactică, evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare formatoare, evaluare finală/sumativă, evaluare criterială prin descriptori, criterii de evaluare, descriptori de performanțe.*

TAXONOMIA TIPURILOR DE EVALUARE DIDACTICĂ

Didactica modernă abordează evaluarea ca pe o componentă de bază a procesului de instruire alături de celelalte două componente – predarea și învățarea. Evaluarea este acceptată ca parte integrantă a procesului didactic fără a mai fi privită din exteriorul acestuia. Anume evaluării îi revin roluri importante în reglarea procesului de instruire – prin oferirea feedback-ului despre eficiența activității didactice, prin asigurarea continuității și sistematismului în învățare pe tot parcursul procesului de instruire și, nu în ultimul rând, prin exercitarea funcției educative centrate pe elev. Toate aceste prerogative ale evaluării didactice pot fi atinse în contextul combinării eficiente dintre tipurile de evaluare, metodologia de evaluare, dar și toate celelalte elemente ale demersului didactic.

Prin alegerea tipului de evaluare didactică, profesorul, cu rol de evaluator, își exprimă intenția de a construi acțiunea evaluativă în funcție de diverse raționamente. Or, această conduită deliberativă responsabilă a evaluatorului în tipul demersului evaluativ depinde de o multitudine de criterii care ținesc finalitatea evaluării. Aceste criterii pot fi: dimensiunea temporală a evaluării; scopul dominant al evaluării; obiectul evaluării din perspectiva psihocomportamentală și altele.

În teoria și practica educațională există mai multe criterii de clasificare a tipurilor de evaluare didactică. Sinteză realizată de C. Cucuș referitor la criteriile de clasificare a tipurilor de evaluare este prezentată în continuare. Conform clasificărilor analizate de C. Cucuș, evaluarea didactică ca tip poate fi:

1. După situația de învățare:

- evaluare naturală – bazată pe observarea activității elevilor;
- evaluare specifică – realizată în condiții special create și presupune elaborarea și aplicarea unor probe de evaluare.

2. După funcția dominantă:

- evaluare constatativă – se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor și erorilor în cunoștințe și abilități;

- evaluare predictivă – se urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire.
3. *După momentul care se integrează în desfășurarea procesului didactic:*
- evaluare inițială – este realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii;
 - evaluare continuă/formativă – însoțește întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor din toată materia;
 - evaluare finală/sumativă – se realizează, de obicei, la sfârșitul unei secvențe mai lungi de instruire (unitate de învățare, capitol, semestru, an școlar, ciclul de școlaritate etc.).
4. *După statutul subiectului în dispozitivul evaluativ:*
- evaluare internă – este întreprinsă de aceeași persoană / instituție care este direct implicată și a generat activitatea de învățare (învățătorul / profesorul clasei);
 - evaluare externă – este realizată de o altă persoană / instituție decât cea care a asigurat derularea predării și învățării.
5. *După referentul evaluării:*
- evaluare a procesului de învățare – se evaluează atât achizițiile, cât și procesul în sine;
 - evaluare a sistemului de instruire – accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară educația;
 - evaluare a performanțelor – acestea se materializează în cunoștințe, atitudini, valori, conduite;
 - evaluare a achizițiilor realizate în afara școlii.
6. *După domeniul psihocomportamental:*
- evaluare în domeniul psihomotor – capacități, aptitudini, deprinderi;
 - evaluare în domeniul socioafectiv – atitudini, sentimente, credințe;

- evaluare în domeniul cognitiv – cunoștințe.
7. *După acuratețea instrumentelor utilizate în evaluare:*
- evaluare obiectivă – se aplică teste, probe algoritmizate și formalizate;
 - evaluare impresivă (subiectivă) – se aplică observarea, urmărirea progreselor, eseul etc.
8. *După referentul în concordanță cu care se realizează evaluarea:*
- evaluare normativă – apelează la o normă, furnizează poziția individului față de altul într-un grup;
 - evaluare criterială – apelează la un criteriu, se face judecând performanța unui individ în funcție de gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiective.
9. *După statutul evaluării în realizarea progresului individului:*
- evaluare sumativă – arată nivelul la care a ajuns un elev la un moment dat; este o judecată definitivă, care certifică sau sancționează calitatea performanțelor celui evaluat, care se produce „la termen” (fiind o evaluare finală) și se bazează pe informații obținute în urma unei testări, examinări ori cumulând datele obținute în timpul evaluării continue;
 - evaluare formativă – nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă; se desfășoară cu rigurozitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitățile ulterioare de instruire.

PARTICULARITĂȚILE TIPURILOR DE EVALUARE DIDACTICĂ RAPORTATE LA CRITERIUL „TIMP”

Pentru cunoașterea rezultatelor școlare la sfârșitul unui segment al demersului didactic, a evoluției elevilor pe parcursul procesului de instruire, precum și pentru stimularea activității de învățare a acestora este necesară evaluarea lor la începutul activității de

instruire, pe parcursul și la finalul acesteia. În practica școlară cel mai des cadrele didactice operează cu tipurile de evaluare clasificate în dependență de dimensiunea temporală. Din acest considerent vom descrie fiecare dintre tipurile de evaluare corespondente cu acest criteriu: evaluarea inițială/predictivă, evaluarea continua/formativă, evaluarea finală/sumativă.

Evaluarea inițială se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru și chiar la începutul studierii unui nou capitol). Ea este impusă de necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoașterea pregătirii anterioare a elevilor, a nevoilor de învățare, precum și de crearea premiselor necesare pentru asimilarea noilor conținuturi. Necesitatea realizării evaluării inițiale decurge din mai multe circumstanțe reale:

- existența unei eterogenități în ceea ce privește pregătirea elevilor;
- asigurarea continuității în procesul de asimilare a cunoștințelor și de formare a capacităților;
- nevoia de a anticipa un proces de instruire adecvat posibilităților de învățare ale elevilor (C. Cucuș, 2008).

Pedagogul I.T. Radu mai numește acest tip de evaluare și evaluare predictivă, care are menirea să stabilească nivelul de pregătire al educabililor la începutul unei activități instructiv-educative, pentru adoptarea unei tehnologii didactice corespunzătoare realităților. Evaluarea „la început de drum” se dovedește deosebit de utilă la clasele a V-a, a IX-a și la orice alte clase la început de ciclu de învățământ sau la clasele unde activitatea didactică este preluată de alți profesori. „Ceea ce influențează cel mai mult învățarea – afirmă psihologul D. Ausubel – este ceea ce elevul știe la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință.” (I.T. Radu, 2008).

În concordanță cu fenomenele care o fac necesară, evaluarea inițială realizează două funcții:

- a) *Funcția diagnostică* – vizează cunoașterea măsurii în care subiecții stăpânesc cunoștințele și posedă capacitățile necesare angajării lor cu șanse de reușită într-un nou program. Deci, contribuie la: identificarea lacunelor în pregătire; depistarea dificultăților de învățare; stăpânirea conceptelor principale cu ajutorul cărora educabilii vor putea asimila conținuturile noi favorizând astfel formarea de noi competențe.
- b) *Funcția prognostică* – se exprimă prin faptul că sugerează profesorului condițiile probabile ale desfășurării noului program și îi permite anticiparea rezultatelor la care se tinde. Mai exact, pornind de la datele diagnostice ale evaluării, se pot stabili: obiectivele programului următor, demersurile didactice considerate adecvate posibilităților de învățare ale studenților și ritmul convenabil de desfășurare a procesului de instruire (E. Muraru, 2004).

Cu scop diagnostic, în cadrul evaluării inițiale se pot utiliza mai multe metode și instrumente evaluative, cum ar fi: testul de evaluare inițială, probe scrise, chestionări orale, dar și concursuri, interviuri etc.

Avantajele evaluării inițiale	Limitele evaluării inițiale
<p>Cu ajutorul evaluării inițiale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se poate constata nivelul de cultură generală a educabililor; - se pot identifica așteptările educabililor de la noul program; - se pot afla temerile acestora; - se produce cunoașterea interpersonală în grupul de elevi; - evaluarea inițială permite deschiderea elevilor pentru comunicare; - evaluarea inițială oferă profesorului posibilitatea de a 	<ul style="list-style-type: none"> - în multe cazuri evaluarea inițială este neglijată de unii profesori; - adeseori apar dificultăți în elaborarea instrumentelor evaluative, ținându-se cont de specificul disciplinelor de studii; - sub influența anumitor circumstanțe se poate forma o imagine incorectă despre elevi la începutul unui program, an de

<p>identifica stilurile preferențiale de învățare ale elevilor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - evaluarea inițială permite elevilor să conștientizeze necesitățile lor educaționale, iar acest fapt poate motiva elevii pentru învățarea implicită. 	<p>învățământ etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - evaluarea inițială consumă timp; - ca și oricare alt tip de evaluare, evaluarea inițială provoacă stres.
---	---

Evaluarea formativă se realizează predominant pe parcursul desfășurării procesului didactic și este menită să verifice sistematic progresele elevilor. Ea se realizează de la începutul programului până la finalizarea lui. Are ca scop să-l informeze pe elev asupra obiectivelor pe care trebuie să le realizeze și să-i țină la curent pe elevi, profesori și părinți cu progresele înregistrate pe traseul către obiectivele vizate. Cunoașterea sistematică a rezultatelor activității desfășurate are efecte reglatoare asupra acesteia, permițând ameliorarea ei continuă. Permite, astfel, cunoașterea pregătirii elevilor, identificarea neajunsurilor după fiecare secvență didactică și, în consecință, adoptarea măsurilor considerate utile pentru ameliorarea randamentului elevului, precum și a procesului (C. Cucuș, 2008).

Evaluarea continuă (formativă) are rolul de a indica unde se situează rezultatele parțiale ale educabililor față de cele finale, prin compararea rezultatelor cu obiectivele operaționale ale demersului didactic. Feedback-ul furnizat de evaluarea continuă/formativă poate fi utilizat imediat pentru ameliorarea rezultatelor învățării.

Evaluarea modernă este prin excelență formativă, integrată în procesul de învățare. Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii este cel de „evaluare formativă”. În prezent este în ascensiune „evaluarea formatoare”, care instituie evaluarea ca modalitate eficientă a unei învățări autoreglante. Aceste concepte, evaluarea formativă, dar și evaluarea formatoare, instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permit observarea evoluției competențelor sale (D. Potolea, 2005).

Caracteristicile comparate ale conceptelor de evaluare formativă și evaluare formatoare după C. Cuceș	
<i>Evaluarea formativă</i>	<i>Evaluarea formatoare</i>
Cadrul didactic orientează și conduce elevul.	Elevului îi aparține inițiativa de învățare și evaluare, deoarece vizează asumarea de către elev a responsabilității proprii învățării. Profesorul urmărește/asistă evoluția elevului, oferindu-i sprijin și îndrumare.
Nu garantează de la sine că elevul a învățat, deoarece controlul învățării vine din afara sa.	Este mai eficientă, pentru că vine din propria inițiativă a celui care învață și se implică în realizarea unor produse cu scop evaluativ.
Rolul prioritar al evaluării este de reglare a activității cu ajutorul profesorului.	Rolul prioritar al evaluării este de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale.

Autoarea M. Bocoș accentuează rolul educabilului în procesul de evaluare și susține că evaluarea formativă permite reglementarea interactivă a învățării și a predării, „permițând celui care învață să-și autoanalizeze și automonitorizeze învățarea, raportându-se la obiectivele urmărite, și de asemenea să proiecteze învățarea viitoare, în timp ce profesorului îi permite să-și modeleze și să adapteze predarea, prin reglări interactive”.

L. Allal 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. Acest tip de evaluare implică observații directe, discuții bazate pe întrebări și răspunsuri, activități interactive pentru a monitoriza progresul educabililor și pentru a oferi un feedback imediat. Astfel,

reglarea interactivă permite ajustarea instantanee a metodologiei de predare și învățare, pe măsură ce se desfășoară procesul de învățare.

2. *Evaluarea formativă retroactivă* – se realizează după finalizarea unei activități de învățare și se concentrează pe analiza performanțelor și oferirea feedback-ului privind rezultatele obținute. În acest fel, reglarea retroactivă are ca scop revizuirea demersului învățării după finalizarea activităților de învățare.
3. *Evaluarea formativă proactivă* – se focusează pe planificarea activităților de învățare și pe analiza performanțelor anterioare, pentru a dezvolta și adapta metodologia de lucru conform scopului stabilit. În acest caz, evaluarea prin reglarea proactivă previne problemele și dificultățile înainte de a se da startul unui nou demers didactic (L. Allal *apud* C. Platon, 2005).

În domeniul evaluării școlare asistăm la un proces de îmbogățire a acesteia prin tranziția de la manifestarea ei ca instrument de măsură și control la un demers centrat pe învățarea de către elev, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autoreflexia, să înlocuiască acea concepție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. În acest fel se poate ajunge la „învățarea asistată de evaluare” (D. Potolea, 2005).

În cadrul evaluării formative și formatoare poate fi folosită întreaga gamă de metode și instrumente de evaluare (verificările orale, scrise și practice, metode complementare de evaluare) subordonate scopului urmărit. Ritmicitatea aplicării evaluării continue depinde de mai mulți factori: numărul de elevi, timpul disponibil evaluării, situația particulară a fiecărei clase și a fiecărui elev, specificul disciplinei de studiu.

Avantajele evaluării continue/formative	Limitele evaluării continue/formative
<ul style="list-style-type: none"> - feedback-ul imediat al evaluării formative susține buna desfășurare a demersului didactic, eliminând lacunele învățării la o etapă incipientă; - contribuie la reorganizarea strategiei didactice, dacă este cazul; - susține formarea/dezvoltarea capacităților, priceperilor, deprinderilor, atitudinilor, toate însumate în competențe; - permite valorificarea potențialului fiecărui elev în ritmul propriu; - valorifică autoreflexia și autoreglarea învățării la elevi; - permite practicarea evaluării reciproce între elevi, dar și a autoevaluării; - oferă cadrului didactic posibilitatea să racordeze rezultatele parțiale ale grupului de elevi la finalitățile curriculare. 	<ul style="list-style-type: none"> - numărul mare de elevi în clasă poate transforma evaluarea formativă în una superficială; - obligă profesorul să aibă mereu pregătite instrumente, tehnici pentru evaluarea cunoștințelor, capacităților, priceperilor, atitudinilor etc.; - poate stresa mai intens elevii timizi, introverți.

Evaluarea sumativă (cumulativă) este modul de evaluare dinamică a rezultatelor școlare realizată predominant prin verificări punctuale pe parcursul programului, încheiate cu o evaluare globală, de bilanț, la sfârșitul unor segmente de activitate relativ mari, în general corespunzătoare trimestrelor sau semestrelor, anului școlar sau ciclului de învățământ. Totodată, evaluarea sumativă realizează o funcție de certificare a elevilor, a competențelor dobândite, ceea ce este de natură să ofere subiecților satisfacția recunoașterii sociale a acestor competențe, iar comunității – garanția unor comportamente

în concordanță cu valorile proprii acesteia și cu cerințele îndeplinirii unor roluri în viața socială (C. Cucuș, 2008).

Evaluarea finală/sumativă este caracteristică învățământului tradițional. Prin evaluarea sumativă a rezultatelor școlare se urmărește a cunoaște în ce măsură educabilii au atins performanțele așteptate. În situația în care, prin rezultatele obținute, se consideră că educabilii au atins nivelul minim de competență cerut, aceste performanțe sunt apreciate ca fiind satisfăcătoare. Prin urmare, se apreciază că pregătirea educabililor este în concordanță cu standardele stabilite atunci când evaluarea finală (la sfârșitul unei perioade de instruire) indică acumularea cunoștințelor necesare și formarea competențelor vizate. Ceea ce interesează cel mai mult în cadrul evaluării sumative sunt rezultatele colectate la sfârșitul demersului formativ și mai puțin efectele produse de secvențele de învățare pe care le cuprinde activitatea de instruire (E. Muraru, 2004).

Cele mai întâlnite modalități de evaluare sumativă sunt: lucrările scrise, tezele, testările, examenele, proiectele etc.

Avantajele evaluării finale/summative	Limitele evaluării finale/summative
<ul style="list-style-type: none"> - permite evaluarea integrală a tuturor cunoștințelor, capacităților, priceperilor, competențelor formate pe întregul parcurs al programului de instruire; - permite diversificarea instrumentelor și formelor de evaluare; - selectarea judicioasă a instrumentului evaluativ, bazat pe o măsurare cât mai exactă a achizițiilor școlare, va respecta principiul 	<ul style="list-style-type: none"> - caracterul ameliorativ al evaluării sumative este redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată de timp; - instrumentul evaluativ aplicat unui subiect al evaluării nu va scoate la iveală nivelul de dezvoltare a tuturor competențelor vizate de curriculum; - în multe cazuri fenomenul copiatului nu poate fi depistat;

obiectivității evaluării; - educabilii au posibilitatea să-și manifeste prestața achizițiilor școlare într-o manieră proprie.	- evaluările sumative sunt cronofage; - oferă celor evaluați o posibilite redusă de autoevaluare.
--	--

EVALUAREA CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI

Desfășurarea procesului evaluativ în clasele primare cu ajutorul *tipului de evaluare criterială prin descriptori* a devenit obligatorie în Republica Moldova începând cu 1 septembrie 2016.

Obiectivul principal al evaluării criteriale prin descriptori este îmbunătățirea rezultatelor la învățatură ale școlarului mic, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare – la dezvoltarea personalității școlarului mic. Din acest punct de vedere, *evaluarea criterială prin descriptori* susține ideea ca fiecare copil este unic, diferit de ceilalți și valoros. Astfel, evaluarea criterială prin descriptori nu are doar rolul de a constata sau de a fixa situația la învățatură a elevului din ciclul primar, dar și de a contribui la dezvoltarea continuă prin stabilirea permanentă de sarcini individuale. În acest context, evaluarea criterială prin descriptori în clasele primare reprezintă un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe discipline școlare.

Evaluarea criterială prin descriptori (ECD) este definită ca un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor școlarului mic.

Evaluarea criterială prin descriptori este centrată pe interesul superior al copilului, oferind posibilitatea tratării diferențiate a acestuia. Ea stimulează și încurajează, dar în același timp dezvoltă capacitatea de autoevaluare la școlarul mic. Evaluarea criterială prin

descriptori se desfășoară prin respectarea următoarelor etape (M. Marin, L. Pogolșa ș.a., 2015):

- 1) selectarea din curriculum a finalităților (competențe/subcompetențe) ce urmează a fi formate la o unitate de învățare/modul;
- 2) proiectarea rezultatului/produsului școlar care se va evalua în cadrul unei unități de învățare / modul, previzionând nivelurile de performanță posibil de atins, exprimate în criterii de evaluare;
- 3) proiectarea rezultatului/produsului școlar de evaluat în cadrul unei lecții, pe baza obiectivelor formulate, exprimate în criterii de evaluare;
- 4) formularea împreună cu elevii a criteriilor de evaluare, explicit, peotriva înțelegerii elevilor;
- 5) anunțarea criteriilor de evaluare a produsului prin descriptori de performanță;
- 6) utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare-evaluare centrate pe interactivitate, pe judecăți de valoare și pe autoreglarea învățării;
- 7) realizarea tehnicilor de feedback pentru reglarea imediată / permanentă a învățării.

Autoarele T. Șova și D. Putină au sintetizat din *Ghidul methodologic privind evaluarea criterială prin descriptori* tipurile de evaluare criterială prin descriptori aplicate în învățământul primar. Acestea sunt prezentate în tabelul ce urmează (T. Șova *apud* M. Marin, L. Pogolșa ș. a., 2015):

Tipuri de evaluare criterială prin descriptori

<i>Criterii de clasificare</i>	<i>Tipuri de evaluare criterială prin descriptori</i>	<i>Modalități de realizare</i>
<i>Modul de integrare a</i>	▪ evaluare spontană fără	curentă, interactivă, în timpul lecției, bazată pe

<i>evaluării prin raportare la actantul evaluării</i>	instrumentare/ non-instrumentală	observare, chestionare, obținere de informații
	▪ evaluare formatoare de tip reflexiv	autoevaluare, evaluare reciprocă în raport cu o finalitate
	▪ evaluare formatoare pe bază de instrumente	utilizarea instrumentelor nu doar cu scop de control, ci și cu scop de formare
<i>Modul de integrare a evaluării la nivel de proiectare didactică</i>	▪ formativă – interactivă	cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative, spontană, fără instrumentare
	▪ formativă – punctuală	de tip reflexiv, pe bază de instrumente, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative
	▪ formativă în etape	de tip reflexiv, pe bază de instrumente, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative
	▪ evaluare sumativă	scrisă sau orală, pe bază de instrumente, cu descriptori, cu calificative (pentru matematică și limba română începând cu clasa a II-a).

Precizări terminologice

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării, servesc drept repere de învățare conștientă pentru școlarul mic și care trebuie să se prezinte ca un sistem (M. Marin, L. Pogolșa ș.a., 2015).

Buna funcționare a sistemului evaluativ este asigurată și de calitatea criteriilor de evaluare, selectarea și elaborarea cărora trebuie să respecte un șir de cerințe:

- se vor referi la produsul evaluat sau la rezultatele observabile în raport cu o anumită capacitate;
- sunt anunțate anticipat elevilor într-un limbaj accesibil, trebuie explicate, pot fi stabilite/negociate cu elevii;
- respectă particularitățile de vârstă ale elevului;
- criteriile de evaluare ale unuia și aceluiași produs pot fi reinterpretate în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, dar și de perioada anului școlar;
- este recomandabil a se formula 3-4 criterii de evaluare;
- enunțarea criteriilor de evaluare în proces trebuie să respecte condiția de adaptare la nivelul de înțelegere al elevului;
- în linii mari (70%), se vor folosi criteriile de succes recomandate de MECC;
- criteriile pot fi ajustate ± 1 , la discreția elevilor împreună cu învățătorul (în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, în funcție de nivelul dezvoltării psihosomatice (procese psihice, starea sănătății, starea emoțională) al anumitor elevi/clasă, la nivelul posibilităților de dezvoltare intelectuală), în funcție de specificul clasei;
- este inadmisibil să se opereze cu terminologie pedagogică în fața elevilor, de aceea, criteriile de evaluare vor fi transpuse într-un limbaj accesibil și se vor numi criterii de succes;
- criteriile de succes sunt formulate pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I, singular;
- criteriile de succes vor fi analizate de către elevi în perechi sau în grup și aduse la cunoștință părinților;
- ele trebuie să fie expuse pe o planșă/poster sau la tablă;
- după analiza criteriilor la nivel de grup, învățătorul va face o sinteză și va acorda atenție acelor criterii care sunt mai dificile (T. Șova *apud* M. Marin, L. Pogolșa ș. a., 2015).

Exemple de formulare a criteriilor de evaluare și a criteriilor de succes

Criterii de evaluare (pentru cadrele didactice)	Criterii de succes (pentru elevi)
<p>Exemplu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoașterea titlului și autorului poeziei. 2. Reproducerea tuturor versurilor. 3. Rostirea clară și corectă a cuvintelor. 	<p>Exemplu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunosc titlul și autorul poeziei. 2. Recit toate versurile. 3. Rostesc corect și clar fiecare cuvânt din poezie.

Finalitatea la care se pretinde a ajunge cu ajutorul evaluării criteriale prin descriptori este să li se ofere elevilor ciclului primar posibilitatea de a conștientiza parcursul propriu în evoluția școlară, prin implicarea la atingerea criteriilor de succes/reușită, iar atingerea acestora se va materializa prin produse ale învățării cumulate pas cu pas în demersul educațional.

Exemple de produse ale învățării (finalități) recomandate pentru clasa a III-a la disciplina de studiu „Matematica”

Produse ale învățării recomandate de curriculum	Criterii de succes (pentru elevi)
Efectuarea calculelor scrise	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aranjez corect numerele în coloniță; 2. Efectuez calcule și scriu fiecare cifră a rezultatului; 3. Efectuez proba.
Recunoașterea formelor geometrice	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numesc forma geometrică; 2. Precizez dacă este o formă plană (figură geometrică) sau spațială (corp geometric); 3. Descriu forma geometrică în limbaj matematic.

Implicarea elevilor în formularea criteriilor de succes va conduce la dezvoltarea capacității de autoevaluare și autoapreciere a elevului, va stimula încrederea în forțele proprii, va eficientiza procesul didactic și va asigura stabilirea relațiilor de cooperare și colaborare între actorii procesului educațional.

Descriptori – criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim) prin indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora; descriu și apreciază calitatea produsului evaluat. În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).

Calificativ – formă convențională de evaluare didactică ce exprimă nivelul de congruență dintre performanța școlară a copilului și competențele curriculare, iar modalitatea de codare nu este una cifrică, ci una bazată pe formulări lingvistice de genul „foarte bine”, „bine”, „suficient”. În clasele primare se vor atribui calificative doar la evaluările sumative la sfârșit de modul (sau unități secvențiale de conținut) și la final de an școlar, la toate disciplinele studiate. Calificativul are următoarele funcții:

- certifică o achiziție a elevului și are funcția de a contribui la orientarea celui care învață;
- exprimă gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator între răspunsul concret al elevului și modelul ideal stabilit în prealabil;
- are semnificația unui indicator sintetic ce concentrează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc.

Pentru stabilirea calificativului la proba de evaluare sumativă în clasele primare se va folosi procedura conversiei punctajului

acumulat în conformitate cu ponderea punctajului acumulat în punctajul maxim al probei:

La sfârșit de modul (sau unității secvențiale de conținut):

- 100% - 81% din probă corespunde calificativului *foarte bine*;
- 80% - 61% din probă corespunde calificativului *bine*;
- 60% - 40% din probă corespunde calificativului *suficient*.

La final de an școlar:

- 100% - 81% din probă corespunde calificativului *foarte bine*;
- 80% - 56% din probă corespunde calificativului *bine*;
- 55% - 33% din probă corespunde calificativului *suficient*.

Această procedură este valabilă pentru probele orale și scrise la evaluarea sumativă în clasele primare. Probele de evaluare sumativă pot fi realizate prin diverse metode în funcție de: specificul disciplinei, specificul clasei de elevi și alți factori psihopedagogici.

Calificativul acordat elevului de către cadrul didactic, ca rezultat al fiecărei evaluări, trebuie să fie comunicat elevului și părintelui. Pentru stabilirea calificativului la finele semestrului I sau la finele semestrului II, la disciplinele Limba română și Matematică, cadrul didactic va realiza media calificativelor atribuite elevului la evaluările sumative din semestru, aplicând *procedeul de conversie* prezentat în tabelul următor:

Conversia punctajului acumulat în califcative

Calificativ	Punctaj
Pentru calificativul Foarte bine (FB) se vor atribui -	3 puncte
Pentru calificativul Bine (B) se vor atribui -	2 puncte
Pentru calificativul Suficient (S) se va atribui -	1 punct

Pentru exemplificare, în tabelul ce urmează este reprezentat un model de realizare a mediei semestriale la disciplina Limba română în clasele primare, semestrul I (M. Marin ș. a., 2017):

Calificativ	FB	FB	B	FB	FB	Media semestrială	
Conversie	3	3	2	3	3	$3 + 3 + 2 + 3 + 3 = 14$ $14 : 5 = 2,8$	$2,8 \approx 3 \rightarrow$ Foarte bine

Calificativ	S	B	B	FB	FB	Media semestrială	
Conversie	1	2	2	3	3	$1 + 2 + 2 + 3 + 3 = 11$ $11 : 5 = 2,2$	$2,2 \approx 2 \rightarrow$ Bine

Pentru stabilirea calificativului la finele anului de studii la disciplinele Limba română și Matematică, cadrul didactic va realiza media calificativelor atribuite elevului la finele fiecărui semestru, conform aceluiași procedeu de conversie.

	Sem. 1	Sem. 2	Media anuală
Calificativ	FB	B	FB
Conversie	3	2	$3 + 2 = 5$ $5 : 2 = 2,5 \approx 3$

Cerințe privind înregistrarea calificativelor:

- Cadrele didactice au obligația de a înregistra calificativele acordate la evaluările sumative în catalogul clasei și în agendele elevilor;
- La sfârșitul anului școlar, calificativele finale pentru fiecare disciplină se înregistrează în catalogul clasei și în agendele elevilor;
- Calificativele finale se trec în dosarul personal și în tabelul de performanță al elevului – în dreptul disciplinelor Limba română și Matematică;
- Promovarea elevilor se va realiza prin cuvântul *promovat* înscris în dosarul personal și în catalogul clasei la fiecare elev în parte, în conformitate cu cerințele educaționale.

Schimbul de accente în cadrul procesului evaluativ din învățământul primar s-a produs prin trecerea de la evaluarea didactică tradițională la evaluarea de tip criterial prin descriptori. Această tranziție a determinat și schimbările de percepție asupra succesului școlar, văzut de o majoritate de părinți și elevi prin prisma notelor. Nota nu este finalitatea supremă a învățării școlare, ci capacitățile, competențele formate pe parcursul școlarității sunt premisele succesului școlar și social. Nu nota trebuie să devină factorul extrinsec de motivare a învățării (învățăm ca să acumulăm note mari), ci propriile intenții de a dezvolta priceperi, abilități, competențe trebuie să motiveze învățarea intrinsecă. Nota reprezintă doar nivelul la care se ridică o performanță la învățatură, la un moment dat de instruire. Aceasta nu detaliază procesul de formare/dezvoltare a competențelor; or, anume aceste detalii sunt mai importante în devenirea fiecărei personalități, deoarece scot în evidență unicitatea elevului.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. Alegeți din lista criteriilor de clasificare a evaluării didactice două criterii care v-au trezit un interes sporit. Argumentați motivele curiozității.
2. Din cadrul Suportului de curs selectați caracteristicile-cheie ale evaluării inițiale.
3. Continuați fraza: Evaluarea formativă are în vizor.....
4. Exemplificați cu două situații din practica evaluării finale/sumative, în care să se distingă specificul evaluării sumative în contextul formal și nonformal al educației.
5. Completați tabelul:

<i>Valoarea diagnostică a evaluării inițiale</i>		<i>Valoarea reglatoare a evaluării formative</i>	
pentru elev	pentru profesor	pentru elev	pentru profesor

6. Exprimați-vă părerea: Ce schimbări de viziune s-au produs în societatea noastră odată cu implementarea evaluării criteriale prin descriptorii în cadrul învățământului primar, unde au fost excluse notele ?
7. Ce elemente ale evaluării criteriale prin descriptorii ați prelua pentru practicile evaluative din cadrul învățământului gimnazial și liceal? Argumentați.

Surse bibliografice recomandate:

1. BOCOȘ, M., JUNCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. București: Paralela, 2017.
2. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, 2000.
4. MARIN, M., URȘU, L. și al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a*. Chișinău: IȘE, 2017.
5. MARIN, M., URȘU, L. și al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasele I-II*. Chișinău: IȘE, 2016.
6. MURARU, E. *Evaluarea rezultatelor academice: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2004.
7. PLATON, C. *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar: Teză de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2005.
8. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București, 2005.
9. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
10. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ*. Bălți, 2017.

5. METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Finalități de studiu

Studiind acest modul tematic studentul va fi capabil:

- să definească conceptele: metodă de evaluare, instrument de evaluare;
- să caracterizeze metodele tradiționale și complementare de evaluare;
- să stabilească avantajele și limitele metodelor de evaluare;
- să argumenteze importanța îmbinării eficiente a metodelor de evaluare în diverse contexte educaționale;
- să analizeze componentele testului docimologic;
- să caracterizeze tipologia itemilor unui test docimologic;
- să utilizeze baremul de corectare și scala de notare în măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare;
- să elaboreze un test de evaluare curentă la una dintre disciplinele studiate, respectând cerințele de proiectare a probelor evaluative;
- să evidențieze valoarea formativă a metodelor de evaluare în realizarea demersului educațional centrat pe elev.

Unități de conținut:

- Metodele de evaluare: abordări conceptuale
- Metodele tradiționale de evaluare didactică
- Metodele complementare de evaluare didactică
- Repere conceptuale și metodologice în elaborarea testului docimologic

Termeni-cheie: *metodă de evaluare, metode tradiționale de evaluare, metode complementare de evaluare, tehnici de evaluare, instrumente de evaluare, test docimologic, matrice de specificații, itemi, barem de corectare, scală de notare.*

METODELE DE EVALUARE: ABORDĂRI CONCEPTUALE

Buna organizare și desfășurare a demersului didactic este asigurată de competența profesorului de a gestiona eficient elementele tehnologiei didactice.

Tehnologia didactică contribuie la conturarea unei strategii educaționale, prin care profesorul îi ajută pe elevi să asimileze cunoștințe, să-și formeze priceperi, deprinderi, aptitudini, să manifeste sentimente și emoții, să-și formeze competențe. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității didactice complementare, pe baza cărora profesorul își proiectează activitatea de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a predării-învățării-evaluării (O. Dandara, N. Bîrnaz, 2011).

Din ansamblul complex de elemente care constituie tehnologia didactică, un loc aparte revine metodelor de evaluare.

Metoda de evaluare este o cale prin care cadrul didactic oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități, testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit. Prin stabilirea și aplicarea unei metode, evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor informații (răspunsuri) în corespundere cu obiectivele de evaluare (E. Muraru, 2004).

Metoda de evaluare reprezintă calea de acțiune comună profesor-elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informațiilor privind procesul și produsul învățării, prelucrării și valorificării acestor informații în diverse scopuri (T. Șova, D. Putină, 2017).

Metodele de evaluare dispun de o serie de caracteristici generale, valabile în orice împrejurare, dar și de caracteristici specifice, în funcție de tipul de evaluare sau de contextul demersului didactic. Autorul I. Bontaș a sintetizat aceste caracteristici:

- metodele de evaluare însoțesc și facilitează desfășurarea procesului instructiv-educativ;
- metodele de evaluare sunt concepute și se aplică în strânsă legătură cu diferitele componente ale procesului de învățământ, aflate în ipostaza de obiecte ale evaluării;
- metodele de evaluare se concep, se îmbină și se folosesc în legătură cu particularitățile de vârstă și individuale, cu modul de acționare al factorilor educativi;
- metodele de evaluare au caracter dinamic, fiind deschise perfecționării;
- raporturile dintre metodele de evaluare se schimbă în funcție de context, adică o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode de evaluare (I. Bontaș, 1996).

Alte două elemente importante ale tehnologiei didactice sunt tehnicile de evaluare și instrumentele de evaluare.

Tehnicile de evaluare reprezintă formele concrete de realizare a metodelor de evaluare, modalitățile specifice prin care se declanșează obținerea de răspunsuri la itemii formulați, cum ar fi tehnica textului lacunar, tehnica răspunsului scurt etc. (T. Șova, 2017).

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele învățării luate în considerare. Instrumentul de evaluare se compune, de regulă, din mai mulți itemi (D. Potolea, I. Neacșu, 2011).

Metodologia evaluării rezultatelor școlare este foarte cuprinzătoare, teoria și practica pedagogică au acreditat o gamă largă de metode de evaluare. Acestea se pot grupa în două mari categorii: metodele tradiționale de evaluare și metodele complementare de evaluare.

METODELE TRADIȚIONALE DE EVALUARE DIDACTICĂ

Metodele tradiționale de evaluare au primit această denumire datorită consacării lor în timp și utilizării lor frecvente în practica didactică. Aceste metode de evaluare sunt bine cunoscute în spațiul educațional autohton și includ probele de evaluare orale, scrise și practice.

Proba de evaluare orală reprezintă un sistem complex de interacțiuni verbale bazate pe feedback-ul dintre profesor și elevi, prin intermediul unui dialog constituit din întrebări și răspunsuri, prin care profesorul urmărește să identifice cantitatea și calitatea cunoștințelor asimilate, precum și capacitatea de a opera cu acestea. Conversația dintre profesor și clasa de elevi poate fi frontală, individuală sau combinată, desfășurându-se pe parcursul lecțiilor sau în cadrul orelor special destinate evaluării. Evaluarea orală preponderent se aplică în cadrul evaluărilor curente și uneori în cadrul evaluărilor finale (examenul oral). Cadrul didactic care va opta să evalueze prin intermediul probelor orale va ține cont de următoarele aspecte: obiectivul evaluării, numărul de elevi, timpul disponibil evaluării și specificul disciplinei.

Autorul I.T. Radu evidențiază mai multe moduri de examinare orală:

- *conversația de verificare* – este puternic structurată, intenția de verificare este evidentă, inițiativa aparține evaluatorului, care ține sub control situația și comunică aprecierea;
- *interviul* – alături de întrebări cuprinde și punerea în discuție a unor probleme, dobândind caracterul unei discuții relativ libere, presupune și disponibilitatea profesorului de a ceda candidatului inițiativa privind traseul discuției;
- *verificare pe baza unui suport vizual* – presupune o discuție având ca suport imagini, scheme grafice, fenomene naturale pe care candidatul trebuie să le descrie, să le explice, să le comenteze;

- *verificare orală cu acordarea timpului de pregătire a răspunsului* – se utilizează frecvent în condițiile de examen și necesită un răspuns dezvoltat și coerent din partea celui evaluat;
- *redarea unui conținut* – presupune repovestirea unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații etc. prezentate oral, în scris sau înregistrate fonice;
- *citirea unor dialoguri* – presupune lecturarea unor dialoguri incomplete și completarea acestora astfel încât să dobândească sensul adecvat.

Eficiența probelor orale de evaluare va depinde de: 1) claritatea și logica întrebărilor adresate de profesor; 2) varietatea și complexitatea întrebărilor; 3) acordarea timpului de așteptare între întrebare și răspuns; 4) stabilirea criteriilor de apreciere a răspunsului (acestea necesită a fi clar definite și prezentate elevilor); 5) tactul profesorului de a adresa întrebări ajutătoare atunci când situația impune acest lucru; 6) un comportament nonverbal de susținere și încurajare a elevilor din partea profesorului.

Probele orale au multiple *avantaje*, evidențiate de A. Stoica:

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- formularea răspunsurilor urmărind logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă elevului mai multă libertate de manifestare a originalității, a capacității sale de argumentare etc.;
- interacțiunea directă dintre evaluator și evaluat (profesor și elev), de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajează manifestarea comportamentului afectiv-atitudinal;

- comunicarea directă dintre profesor-elev/elevi oferă posibilitatea dezvoltării capacităților de exprimare orală la elevi;
- probele de evaluare orală oferă cel mai rapid feedback și rămân a fi cele mai răspândite și flexibile în practica evaluativă.

Dincolo de aceste avantaje incontestabile, metodelor de examinare orală le sunt specifice și o serie de *limite/dezavantaje*. Acestea trebuie cunoscute de evaluatori, tocmai din motivul de a le diminua influența negativă asupra modului de desfășurare a activității evaluative. C. Cucuș consideră că cele mai semnificative dintre aceste *dezavantaje* sunt următoarele:

- diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât și din cea a elevului (starea de moment a evaluatului etc.);
- nivelul scăzut de validitate și fidelitate a acestor probe;
- se examinează mai puțini elevi pe unitatea de timp (probele orale sunt metode cronofage);
- se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie s-o asimileze în întregime;
- factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor școlare pot avea un impact semnificativ;
- imposibilitatea de a echilibra, sub aspectul dificultății, conținuturile care fac obiectul activității de evaluare;
- creează dificultăți de comunicare și interacțiune elevilor introverți și celor care au un echilibru emoțional precar.

Probele scrise de evaluare

Din lista metodelor tradiționale de evaluare fac parte și *probele scrise de evaluare*. Acestea reprezintă modalitatea de a elabora și de a exprima idei în scris, fără intervenția cadrului didactic, concretizate în lucrări de control, lucrări semestriale, teze, examene etc. Funcția principală a probelor scrise în evaluarea curentă este de a oferi

cadrele didactice informații privind calitatea activității de învățare și efectele acesteia exprimate prin nivelul de pregătire al elevilor.

După I.T. Radu, cele mai importante modalități prin care se pot realiza probele scrise de evaluare sunt:

- a) *probe curente*, cu durată scurtă, care cuprind arii restrânse de conținut, de obicei, conținuturi curente;
- b) *probe de evaluare periodică* – au o arie de cuprindere mai mare și îndeplinesc o funcție diagnostică; sunt aplicate după parcurgerea unor unități mai mari de conținut (capitole);
- c) *teze semestriale (de bilanț)* – cuprind o arie de conținut mai mare decât cele periodice și îndeplinesc funcția diagnostică și prognostică.

Ca și probele orale de evaluare, probele scrise au atât avantaje, cât și limite.

Avantajele probelor scrise	Limitele probelor scrise
<ul style="list-style-type: none"> ▪ într-un timp relativ scurt se evaluează un număr mare de elevi; ▪ permit elevului să lucreze independent și se respectă în mai mare măsură ritmurile individuale de lucru ale elevilor; ▪ poate fi diminuat subiectivismul evaluării, deoarece rezultatele sunt raportate la criterii unice de apreciere; ▪ avantajează elevii timizi care se exprimă defectuos în cazul unei evaluări orale din cauza blocajelor emoționale. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oferă un feedback mai slab, deoarece momentul în care se identifică lacunele în învățare este întârziat în timp; ▪ elevii nu pot primi sprijin din partea examinatorului; ▪ uneori răspunsurile nu redau nivelul real de pregătire al elevului (se poate copia).

Probele practice de evaluare

Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de demonstrare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivate sau activități materiale (C. Cucuș, 2002).

Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume – acela de a da curs cerinței de „a ști să faci”. Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică (T. Șova, D. Putină, 2017).

Cu ajutorul probelor practice de evaluare se pot identifica și dezvolta abilități psihomotrice, priceperi și deprinderi formate în contextul specific al unor discipline de studiu, cum ar fi: probele susținute la educația fizică; execuții de desen și grafică în cadrul atelierelor la educația plastică; interpretări muzicale la orele de educație muzicală; confecționare de obiecte și manevrare cu utilaje în cadrul atelierelor la educația tehnologică. Și în cadrul disciplinelor cu un pronunțat caracter teoretic, cum ar fi chimia, fizica, biologia etc., prin intermediul lucrărilor practice de laborator se pot identifica și dezvolta capacități de a opera cu setul de cunoștințe, dar și abilități practice de aplicare a acestora în activitățile experimentale.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:

- tematica lucrărilor practice;
- etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
- modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv, criteriile de reușită);

- condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, substanțe, spații etc. (I. Neacșu, 1996).

Dezideratul pedagogiei moderne „a ști să faci” poate fi valorificat cu succes prin intermediul probelor practice de evaluare. Abilitățile, priceperile și deprinderile practice ale elevilor formate în cadrul anumitor discipline de studiu pot identifica sau contura aptitudini specifice și talente, care vor avea un efect modelator asupra viitorului profesional al elevilor.

METODELE COMPLEMENTARE DE EVALUARE DIDACTICĂ

Alături de metodele tradiționale de evaluare, astăzi pe scară largă sunt utilizate și metodele complementare sau alternative de evaluare. Raportate la criteriul temporal, metodele complementare de evaluare sunt mai recente; totuși, au un pronunțat caracter formativ și o mare capacitate de motivare și angajare a elevilor în activitățile de învățare. Dimensiunea complementară a acestor metode evaluative se explică prin faptul că ele completează lista metodelor tradiționale de evaluare oferind un instrumentar de evaluare alternativ.

Argumentele care susțin extinderea folosirii metodelor complementare de evaluare, prezentate de M. Manolescu, sunt următoarele:

- funcția principală a evaluării moderne este de a oferi încredere și a ajuta elevul în procesul de învățare;
- din perspectiva învățământului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizată care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale”;
- metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv;
- metodele moderne îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării (M. Manolescu, 2004).

Realizarea demersului de evaluare cu ajutorul metodelor complementare de evaluare, atât în cadrul evaluărilor curente, cât și al celor summative, dezvoltă la elev capacitatea de a regla propria învățare prin conștientizarea progreselor punctuale.

Literatura de specialitate prezintă un spectru larg de metode complementare/alternative de evaluare. Selectiv, vom prezenta metodele cele mai frecvent utilizate în practica evaluativă școlară.

Portofoliul

Portofoliul reprezintă un dosar care cuprinde un ansamblu organizat și structurat de produse ale învățării elaborate de către elev. Aceasta metodă complementară de instruire este atât o metodă de evaluare, cât și o metodă de învățare și este folosită tot mai des de profesori, datorită complexității și relevanței informației obținute privind progresul la învățatură al elevilor. Metoda dată permite urmărirea progreselor înregistrate de elev pe parcursul unui program de instruire, prin care se detalizează capacitatea de sistematizare și ordonare a conținuturilor învățate, stilul de învățare și capacitatea de creație a celor evaluați.

Portofoliul permite:

- *elevilor* să planifice învățarea, să pună în evidență interesul și preocupările lor pentru o anumită disciplină de studiu;
- *profesorilor* să înțeleagă mai bine necesitățile elevului și în consecință să-și proiecteze mai eficient activitățile de instruire;
- *părinților* să obțină o imagine amplă asupra demersului de formare școlară a elevilor.

Proiectarea aplicării metodei *Portofoliul* în demersul didactic este determinată de următoarele trei aspecte:

- 1) *scopul* pentru care este proiectat portofoliul, acesta va determina și structura portofoliului;
- 2) *contextul* – când vorbim despre context ne raportăm la: vârsta elevilor, specificul disciplinei de studiu, abilitățile și interesele elevilor etc.;

3) *conținutul* reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. Portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a sarcinilor care arată progresul elevului în procesul de învățare (T. Șova, 2017).

Aceste aspecte importante vor ajuta profesorul să determine din timp structura portofoliului, cerințele de elaborare a acestuia, precum și criteriile de evaluare a produselor învățării.

Cerințe de elaborare a portofoliului pot fi:

- clarificarea temei propuse sau domeniul din care elevii își pot alege subiectul de studiu;
- clarificarea tipului de produs pretins (colaj, colecție, dosar pe marginea studiului de caz, raport etc.) și stabilirea modalității de prezentare a acestuia (prezentare powerpoint, interviu, expoziție etc.);
- stabilirea mărimii portofoliului (numărul de produse, limitele minime și maxime de pagini);
- prezentarea structurii impuse: obiective, cuprins, concluzii, surse bibliografice etc.

Portofoliul, ca metodă alternativă de evaluare, dar și ca instrument de învățare, permite elevilor să-și pună în evidență următoarele capacități:

- capacitatea de a observa și de a gestiona informația;
- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- capacitatea de a utiliza corespunzător sursele bibliografice;
- capacitatea de a realiza un produs (T. Șova, D. Putină, 2017).

Caracterul formativ al acestei metode pune în evidență progresele școlare ale elevului raportate la finalitățile de studiu, în care elevului îi revine rolul principal în formarea competențelor.

Studiul de caz

Metoda studiului de caz este atât o metodă de evaluare, cât și o metodă de învățare, cu ajutorul căreia se poate pune în discuție situații reale sau fictive relevante conținutului tematic al lecției.

Pentru ca o anumită situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz”, ea trebuie să respecte anumite cerințe: să aibă relevanță în raport cu obiectivele activității didactice; să fie autentică; să fie motivantă; să aibă valoare instructivă în raport cu competențele științifice și etice ale disciplinei de studiu (T. Șova, D. Putină, 2017).

Valorificarea învățării și evaluării prin intermediul acestei metode scoate la iveală multiple capacități cognitive și atitudinale la elevi, cum ar fi: înțelegerea, analiza, interpretarea și evaluarea unor situații ce reflectă realitatea; căutarea și identificarea unor soluții pertinente cazului studiat; conceptualizarea strategiei de intervenție pentru cazul concret; interacțiunea colaborativă în cadrul grupului de elevi.

Respectarea demersului metodic în aplicarea acestei metode evaluative este importantă, și anume:

1. Prezentarea clară și completă a cazului, în concordanță cu obiectivele lecției.
2. Clarificarea eventualelor neînțelegeri în legătură cu acel caz.
3. Studiul individual al cazului.
4. Dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului și prioritizarea soluțiilor.
5. Luarea deciziei în legătură cu soluția cea mai potrivită și formularea concluziilor.
6. Evaluarea modului de soluționare a cazului și evaluarea participanților.

Valoarea formativă a acestei metode se conturează prin faptul că asigură realizarea conexiunii elevilor cu realitățile complexe și autentice dintr-un domeniu dat, testând nivelul de operare a celor însușite prin demonstrarea capacităților, dar și a atitudinilor.

Proiectul

Proiectul este o lucrare cu caracter teoretic și aplicativ, realizată în baza unei teme de cercetare conform unui plan, pe baza analizei unor surse documentare. Există proiecte disciplinare și pluridisciplinare care completează și aprofundează activitatea de învățare din timpul lecțiilor, dar și proiecte socioculturale desfășurate în afara orelor de clasă, cum ar fi: proiectele comunitare, excursiile tematice etc.

Proiectul se poate realiza individual sau în grup, iar pentru realizarea acestuia elevii trebuie să prezinte interes și o motivație intrinsecă pentru cercetarea subiectului respectiv și să fie dornici de a cerceta benevol, deoarece activitatea de documentare și cercetare este una amplă, de durată, care implică muncă și efort intelectual, dar și automotivare.

Demersul metodic al acestei metode se desfășoară prin următoarele etape:

1. Alegerea temei;
2. Planificarea activității:
 - stabilirea obiectivelor proiectului;
 - formarea grupurilor de lucru;
 - alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup;
 - distribuirea responsabilităților în cadrul grupului de lucru;
 - identificarea surselor de informare.
3. Cercetarea propriu-zisă;
4. Elaborarea materialelor;
5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau a materialelor create;
6. Evaluarea: cercetării de ansamblu; modului de lucru; produsului realizat.

Metoda proiectului impune și respectarea unei structuri în elaborarea acestuia:

- pagina de titlu, pe care se consemnează tema, numele autorului, școala, perioada de elaborare;

- cuprinsul;
- introducerea, prezentarea cadrului conceptual și metodologic;
- dezvoltarea elementelor de conținut;
- concluziile, care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri;
- bibliografia;
- anexele, care reprezintă toate materialele importante rezultate în urma aplicării unor instrumente de investigație (grafice, tabele, chestionare, fișe de observație) și care susțin demersul efectuat (S. Cristea, 2000).

Profesorul va monitoriza activitatea elevilor din cadrul proiectelor pentru a identifica progresele acestora privind abordarea temei, dar și dificultățile întâmpinate și pentru a-i motiva pe elevi să persevereze spre atingerea scopului stabilit.

Rezultatele și produsele oferite de elevi prin metoda proiectului vor fi evaluate de către profesor, dar și de către toți elevii clasei, pe baza unor indicatori prestabiliți. Acești indicatori sau criterii de evaluare ar putea fi:

- complexitatea cercetării;
- cota de atingere a scopului propus;
- modul de lucru (metodele aplicate);
- calitatea produselor;
- maniera de prezentare (calitatea comunicării, claritatea și coerența argumentelor etc.);
- relevanța proiectului (utilitate, conexiunile interdisciplinare etc.).

Metoda proiectului are un pronunțat caracter formativ în contextul unui demers didactic axat pe competențe, deoarece permite o apreciere complexă a învățării. Printre cele mai evidente abilități care se dezvoltă la elevi datorită acestei metode de învățare și evaluare sunt: capacitățile gândirii logice (observația, analiza, deducția, sinteza etc.), capacitatea de a lua decizii, priceperi de a

utiliza metode și tehnici de cercetare, competențe de comunicare, manifestarea creativității, manifestarea atitudinală (responsabilitate, curaj de a lansa ipoteze, perseverență etc.).

Instrumentul de evaluare

Instrumentul de evaluare reprezintă un element constitutiv al metodei de evaluare, prin intermediul căruia elevul ia act de cunoaștere cu sarcina de evaluare și cu tot setul de componente ce fac evaluarea transparentă, imparțială și obiectivă. Cu ajutorul acestuia sunt puse în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul evaluativ propus.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele școlare luate în considerare. Instrumentul de evaluare se compune, de regulă, din mai mulți itemi sau dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc., îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex) (D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu, 2011).

Instrumentele de evaluare frecvent aplicate în practica docimologică sunt: probele orale, probele scrise, lucrările practice, precum și metodele complementare utilizate în dependență de particularitățile psihopedagogice ale elevilor și de specificul disciplinei de studiu.

Autorul D. Potolea specifică faptul că instrumentul de evaluare cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timpul învățării. În acest context, autorul evidențiază mai multe tipuri de instrumente evaluative:

- *Instrumentele de evaluare administrate elevilor cotidian sau periodic:* testele cotidiene, fișele de muncă independentă, tezele, lucrările de sinteză, produsele elevilor la lucrările practice, lucrări literare, rezolvări de probleme etc.;

- *Instrumentele pentru evaluarea produselor complexe ale elevilor:* portofoliul, proiectele, eseu, experimentul, posterul etc.;
- *Instrumentele de observare a diverselor variabile ale comportamentului elevilor:* grile de evaluare, protocoale de observare, fișe de observare.

În practica docimologică a evaluărilor curente, precum și a celor sumative/finale se utilizează frecvent **grilele de evaluare**, ca instrumente de măsurare a performanțelor școlare. Aplicarea grilelor de evaluare în desfășurarea procesului evaluativ oferă acestuia un nivel înalt de transparență și obiectivitate, datorită setului de componente din care sunt constituite.

Grila de evaluare reprezintă un instrument de măsurare și apreciere a rezultatelor /achizițiilor școlare ale elevului și conține un set de: a) criterii de evaluare, b) indicatori/descriptori de performanțe, c) scala descriptivă a nivelurilor de performanță. În raport cu acest set de componente (criterii de evaluare, indicatori/descriptori de performanțe) se va aprecia rezultatul demonstrat de elev. Grila de evaluare permite evaluarea achizițiilor școlare într-un mod global, integrând multiplele aspecte ale învățării. Cu ajutorul acestui instrument evaluativ se poate descompune rezultatul învățării în elemente mai mici pentru a măsura și aprecia fiecare detaliu al rezultatului demonstrat de elev.

Grila de evaluare este reprezentată printr-un tabel și va include:

1. *Criteriile de evaluare* – acestea sunt seturi de calitate importante care se regăsesc în produsele învățării și servesc drept repere de învățare conștientă pentru elev. Criteriile de evaluare sunt caracteristici în funcție de care se evaluează rezultatele școlare și „semne” cu ajutorul cărora vom recunoaște dacă sarcina evaluativă a fost îndeplinită cu succes. În cadrul evaluării formative, *criteriul* este un reper valoric la care se raportează elevul și profesorul pentru a regla procesul de instruire.

2. *Indicatorii/descriptorii de performanță asociați fiecărui criteriu* – aceștia descriu modul de manifestare a achizițiilor școlare ale elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim) prin indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor; indicatorii descriu și apreciază calitatea produsului evaluat. Descriptorul de performanță se poziționează ca un element în cadrul criteriului de evaluare (Exemplu: Criteriu de evaluare – comunicarea verbală → Indicatorii/descriptorii de performanță: pronunția corectă, ritmul și fluența adecvată, utilizarea terminologiei specifice conversației etc.).
3. *Scala descriptivă a nivelurilor de performanță* – redă entitatea care descrie cât mai exact posibil gradul în care ar trebui să fie realizat un criteriu în cazul unui rezultat la învățatură al elevului. Apelarea la scala descriptivă de evaluare este condiționată de strategia de evaluare axată pe măsurători cât mai exacte, ce redau în termeni concreți (excelent, bine, suficient etc.) prestația elevului.
4. *Punctajele oferite fiecărui nivel de performanță* – acestea se referă la coeficientul numeric care redă nivelul performanței elevului. Punctajele obligatoriu se corelează cu nivelurile de performanță (Exemplu: Nivelul superior al performanței „Excelent” se va cuantifica cu punctajul maximal de 3 puncte).

Autoarea V. Chicu prezintă un algoritm pentru elaborarea grilei de evaluare, constituit din patru etape:

Algoritm pentru elaborarea grilei de evaluare

(V. Chicu ș. a., 2008)

Etape	Sugestii
1. Proiectăm sarcina care va fi evaluată cu ajutorul grilei de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - Stabiliți obiectivele și conținutul tematic. - Stabiliți indicatorii care ar demonstra realizarea obiectivelor. - Identificați oportunitățile de învățare. - Formulați sarcina de învățare.

<p>2. Identificăm criteriile în baza cărora vom evalua activitatea elevului</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectați asupra următorului aspect – ce domeniu al performanței vom evalua: cunoașterea conținutului sau abilități de gândire de nivel superior; modul de prezentare sau reflecțiile personale etc. <p><i>Notă.</i> Pentru o grilă de evaluare este suficient să elaborăm 4-5 criterii.</p>
<p>3. Stabilim nivelurile de performanță care vor fi evaluate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Decideți câte niveluri de performanță va conține grila. - Realizați o ierarhizare a nivelurilor de performanță. <p><i>Modele de ierarhizare:</i> Exemplar. Competent. Minim. Insuficient. Suficient. Bine. Excelent.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuiți nivelurilor de performanță echivalenți numerici (de exemplu: nota 9-10 pentru nivelul excelent; nota 7-8 pentru nivelul bine; nota 5-6 pentru nivelul suficient).
<p>4. Stabilim descriptorii de performanță pentru fiecare locație a grilei de evaluare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulați descriptorii de performanță într-un limbaj clar și accesibil pentru elevi. - Descriptorii de performanță trebuie să asigure o diferențiere clară între nivelurile de performanță. - Descriptorii de performanță trebuie să fie realizabili și posibil de măsurat.

În baza acestui algoritm este prezentat un model de *Grilă de evaluare pentru disciplina Literatura română la clasa a VI-a* utilă în cadrul evaluărilor curente/formativ:

**Grilă de evaluare pentru disciplina Literatura română
la clasa a VI-a**

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să recite poezia „*Sfârșit de toamnă*” scrisă de V. Alecsandri folosind expresivitatea intonației pentru a accentua mesajul poeziei.

Criterii de evaluare	Indicatori/descriptori de performanță	Niveluri de performanță	Punctaj
1. Memorarea versurilor poeziei	Memorarea integrală a poeziei și recitarea fără scăpări sau ezitări.	<i>Foarte bine</i>	3 puncte
	Recitarea poeziei pe alocuri cu ezitări.	<i>Bine</i>	2 puncte
	În recitalul poeziei frecvent intervin scăpările și ezitățile.	<i>Suficient</i>	1 punct
2. Expresivitatea și intonația vocii	Intonația vocii redă expresivitate adaptată la mesajul liric al poeziei.	<i>Foarte bine</i>	3 puncte
	Intonația vocii redă o expresivitate medie adaptată la mesajul liric al poeziei.	<i>Bine</i>	2 puncte
	Intonația vocii redă o expresivitate redusă și neadaptată la mesajul liric al poeziei.	<i>Suficient</i>	1 punct
3. Respectarea pauzelor logice în recitarea poeziei	Recitarea poeziei cu pauze logice, rezultate din respectarea semnelor de punctuație.	<i>Foarte bine</i>	3 puncte
	Recitarea poeziei cu pauze logice ezitative,	<i>Bine</i>	2 puncte

	rezultate din respectarea parțială a semnelor de punctuație.		
	Recitarea poeziei cu pauze logice incidentale, fără respectarea semnelor de punctuație.	<i>Suficient</i>	1 punct
4. Ritmul și fluența recitalului	Recitarea poeziei cu un ritm și fluență adaptate la mesajul liric al poeziei.	<i>Foarte bine</i>	3 puncte
	Recitarea poeziei cu un ritm și fluență mediu adaptate la mesajul liric al poeziei.	<i>Bine</i>	2 puncte
	Recitarea poeziei într-un ritm propriu neadaptat la mesajul liric al poeziei.	<i>Suficient</i>	1 punct
Foarte bine = 12 puncte - 11 puncte Bine = 10 puncte - 8 puncte Suficient = 7 puncte - 4 puncte			Punctaj total: ____

Grila de evaluare ca instrument folosit în evaluările curente/formative, dar și sumative oferă multiple avantaje:

- componentele grilei de evaluare (criteriile de evaluare, indicatorii/descriptorii de performanță) ghidează elevii și profesorii în activitatea de învățare și evaluare;
- în baza criteriilor de evaluare, indicatorilor/descriptorilor de performanță elevii se vor putea autoevalua, fapt ce va responsabiliza învățarea acestora;

- feedback-ul oferit elevilor cu ajutorul grilei de evaluare, privind prestața la învățatură, va fi detaliat și va ținti concret carențele învățării;
- acest instrument oferă transparență și obiectivitate procesului decizional în notarea elevilor.

Metodologia de evaluare cu ajutorul grilelor de evaluare se aliniază la rigorile de obiectivitate și transparență decizională în realizarea procedurilor evaluative. Or, acest fapt asigură realizarea demersurilor didactice la standarde înalte de calitate privind evaluarea performanțelor școlare.

Autoevaluarea

O modalitate de evaluare cu largi valențe formative o constituie metoda autoevaluării. *Autoevaluarea* reprezintă „capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele școlare proprii, dar și la propria persoană în general” (C. Stan, 2001).

Mulți specialiști în problematica didactică consideră că autoevaluarea este într-o legătură directă cu noile orientări ale didacticii contemporane, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției la educabil și prin implicarea tot mai evidentă a acestuia în a reflecta asupra propriului demers de învățare. Prezența capacităților de autoevaluare la elevi denotă implicarea conștientă a acestora în actul învățării. Ea conduce la o constatare pe care elevul o face asupra propriului comportament, propriilor viziuni, precum și asupra propriilor rezultate școlare.

Autoevaluarea se poate realiza prin trei modalități interdependente:

- 1) *autocorectarea* sau *corectarea reciprocă* – procedura evaluativă care permite, dar și solicită elevului să-și depisteze operativ unele erori în momentul realizării sarcinii de învățare prin raportarea propriilor rezultate la o grilă cu criteriile de apreciere;

- 2) *autoaprecierea verbală* – modalitatea prin care elevul își exprimă argumentativ propriile viziuni asupra demersului învățării și asupra propriilor rezultate atinse, ținând cont de grila cu criterii de apreciere;
- 3) *autonotarea controlată* – procedură care solicită elevului să-și acorde o notă, dar sub atenta supraveghere a profesorului. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea autoevaluării.

Principalele avantaje ale autoevaluării sunt:

- încurajează elevul să fie responsabil pentru propriile rezultate și performanțe școlare. Or, elevul care își monitorizează propriul progres la învățatură este mai predispus să-și asume responsabilitatea pentru atingerea obiectivelor de învățare;
- motivează elevul să participe activ la identificarea propriilor carențe în învățare și la eliminarea acestora;
- permite ajustarea procesului de învățare a elevului la o strategie de studiu potrivită, ținându-se cont de nevoile educaționale individuale și de stilurile de învățare ale acestuia;
- oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta gândirea critică față de propriile performanțe școlare;
- oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta autonomia în gândire și de a-și exprima argumentat propriile viziuni asupra învățării;
- antrenează elevilor abilitatea de a fi corecți și obiectivi cu sine și cu ceilalți.

Metoda R.A.I.

Metoda R.A.I. este o metodă complementară de evaluare ce stimulează și dezvoltă capacitățile elevilor de a comunica prin întrebări și răspunsuri la tema studiată în cadrul lecției. Denumirea metodei provine de la inițialele cuvintelor *Răspunde - Aruncă - Interoghează*.

Demersul prin care se desfășoară această metodă este următorul: la sfârșitul unei lecții sau al unei secvențe de lecție, profesorul,

împreună cu elevii, investighează rezultatele obținute în urma predării - învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi ușoare și mici de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția învățată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, interogatorul trebuie să cunoască și răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaște răspunsul la întrebarea acordată de coleg iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, și, deci, de a mai pune o întrebare. Eliminarea celor care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat niciun răspuns conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți. Metoda R.A.I. poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii de către profesor a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor.

Avantajele acestui joc didactic cu caracter evaluativ sunt: oferă posibilitatea reactualizării, fixării și consolidării cunoștințelor asimilate de către elevi; scoate la iveală, într-o manieră mai puțin formalizată, lacunele în cunoștințele elevilor; permite organizarea evaluării curente într-o manieră ludică.

Evaluarea asistată de calculator

Societatea contemporană este strâns legată de procesul informatizării și tehnologizării, iar unul dintre domeniile prioritare ale procesului de informatizare este educația. Introducerea noilor tehnologii informaționale în sistemul de învățământ a revoluționat toate aspectele instruirii, de la învățarea asistată de calculator până la evaluarea asistată de calculator.

Evaluarea asistată de calculator, denumită în literatura de specialitate Computer Assisted Testing (CAT), reprezintă una dintre direcțiile de modernizare spre care tinde învățământul contemporan.

Acest nou format al evaluării presupune utilizarea în cadrul procedurilor evaluative a unor programe informatice speciale prin intermediul cărora elevului îi sunt evaluate cunoștințele, capacitățile etc., într-o manieră intransigentă și imparțială. Pe lângă cunoștințele teoretice, cu ajutorul calculatorului mai pot fi testate și abilitățile practice, dar și exersate anumite deprinderi.

Oferta softurilor educaționale și aplicațiilor online, care propun programe de evaluare asistate de calculator, este mare.

Platforma eLearning Moodle este una dintre cele mai utilizate platforme LMS (Learning Management System) în învățământul academic, deoarece oferă posibilitatea predării, învățării și evaluării asistate de calculator.

Softul ProProfs.com este un instrument informatizat pentru generarea de teste online cu opțiuni variate de notare, limitare în timp, afișare de statistici etc. Conține șase tipuri de teste și chestionare, în care pot fi incluse imagini sau videoclipuri. Testele pot fi tipărite, trimise prin email sau înglobate în bloguri sau pagini web.

Aplicația Hot Potatoes – scopul acestei aplicații este de a facilita crearea unor exerciții interactive cu ajutorul cărora se poate evalua online. Aceste exerciții pot fi transmise oricărui computer conectat la Internet și echipat cu un program de căutare. Cu ajutorul acestei aplicații se pot crea: exerciții de completare a spațiilor libere; exerciții de rearanjare a cuvintelor în propoziție; exerciții de tip „cuvinte încrucișate” care pot fi completate online etc.

Acestea sunt doar câteva exemple de softuri informatizate dedicate evaluării asistate de calculator, varietatea acestora fiind mult mai extinsă.

Evaluarea asistată de calculator are multiple avantaje, dintre care cele mai evidente sunt:

- *Obiectivitatea evaluării rezultatelor școlare.* Este bine cunoscut faptul că instrumentele tradiționale de evaluare nu elimină în

totalitate factorul subiectiv în evaluare. Astfel, apar probleme legate de obiectivitatea evaluatorilor. Eliminarea factorului uman și introducerea calculatorului ca instrument de evaluare va exclude erorile de apreciere a rezultatelor la învățatură ale elevilor. Evaluarea asistată de calculator va înlătura percepția elevului că a fost defavorizat în notare;

- *Feedback rapid atât pentru elev, cât și pentru profesor.* O astfel de verificare asigură corectarea imediată a răspunsurilor, permite compararea rapidă a răspunsurilor indicate incorect cu varianta corectă, pentru ca elevul să înțeleagă care parte a materiei o stăpânește mai puțin. Stocarea rezultatelor elevilor la diferite teste și interpretarea grafică a acestora permite profesorului să facă o analiză rapidă și corectă a rezultatelor obținute de elevi. Aceste grafice descriptive oferă profesorului informații referitoare la gradul de asimilare a cunoștințelor de către elevi, oferindu-i posibilitatea ajustării strategiei didactice în funcție de aceste rezultate;
- Evaluarea asistată de calculator oferă *rapiditate și eficiență procedurii evaluative.* Se testează într-un timp scurt un volum mare de informații. Scurtarea timpului de testare reduce oboseala, factor ce influențează pozitiv randamentul elevilor. Evaluarea asistată de calculator aduce modificări substanțiale privind consumul de timp. Astfel, timpul de transmitere a subiectelor (itemilor), preluat de calculator, este practic instantaneu la toți participanții supuși examinării; timpul de corectare și notare este scurt, deoarece răspunsurile oferite de elevi sunt prelucrate de calculator, iar nota obținută este afișată instantaneu;
- *Diminuarea emoțiilor.* Confruntarea directă cu ecranul calculatorului exercită un efect psihologic pozitiv, de eliberare a celui testat de inhibiția că este observat în permanență, că oricând poate fi întrerupt sau atenționat. Astfel, emoțiile negative și stresul generat de acestea sunt diminuate considerabil.

Evaluarea asistată de calculator datorită numeroaselor avantaje pe care le are (excluderea elementelor de subiectivism din evaluare, eliminarea emoțiilor și a stărilor de stres ale participanților, obiectivitatea și imparțialitatea acestui „examinator neobosit și intransigent“, păstrarea secretului examinării, excluderea oricărui tip de presiune externă asupra profesorului sau încercării de distorsionare a examenului în favoarea sau defavoarea unui examinat) creează premise pentru o evaluare modernă și obiectivă. Evaluarea asistată de calculator reprezintă o modalitate alternativă de evaluare prin care se pot asigura condiții egale de testare pentru toți candidații supuși evaluării.

REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE ÎN ELABORAREA TESTULUI DOCIMOLOGIC

Un loc aparte în lista metodelor de evaluare îi revine testului docimologic. Acest instrument evaluativ e greu de plasat doar în lista metodelor tradiționale de evaluare sau a metodelor complementare de evaluare, deoarece testarea cunoștințelor era aplicată pe scară largă în practicile evaluative universitare premergător perioadei consolidării docimologiei ca știință. Acest fapt evidențiază consacrarea în timp a testării ca metodă de evaluare a cunoștințelor și capacităților, plasând testul docimologic în rândul metodelor tradiționale de evaluare. Totuși, noua viziune asupra evaluării achizițiilor școlare, unde precizia evaluării devine o condiție și prioritate în demersul evaluativ, pune în evidență posibilitățile acestui instrument evaluativ în respectarea acestei condiții.

Modalitatea de evaluare prin test a devenit actuală în învățământul din Republica Moldova în urma unor pași făcuți din direcții diferite. În primul rând, este vorba de testarea în învățământul preuniversitar, unde testul a câștigat teren în ultimul deceniu, ajungând

a fi forma preponderentă în examinarea și certificarea la etapele gimnazială și liceală. În al doilea rând, testul are o frecvență susținută în diverse evaluări realizate *extra muros*: teste de cunoaștere a limbii, teste psihologice etc. În plus, frecvența aplicării testului în învățământul superior din țările europene generează interes din partea cadrelor didactice (M. Grosu, V. Cabac, 2006).

În practicile evaluative din țara noastră, testul docimologic, ca instrument de evaluare, este reconsiderat și actualizat conform politicilor educaționale aliniate la standardele educaționale ale țărilor europene.

În literatura de specialitate acest instrument evaluativ a fost denumit ca și:

- *Test pedagogic*, care desemnează probele evaluative standardizate, utilizate în procesele de instruire pentru a măsura progresele sau dificultățile din activitatea de învățare (G. de Landsheere, 1992); *sau* care măsoară cunoștințe, abilități și atitudini pe care cadrul didactic, în mod intenționat, se străduie să le creeze, să le modifice sau să le consolideze (C. Platon, 2012);
- *Test de randament (docimologic)*, care verifică gradul de realizare a obiectivelor vizate în activitatea de instruire; acesta are un caracter diagnostic, punând în evidență lacunele și greșelile elevilor într-un domeniu învățat (I.T. Radu, 2008);
- *Test docimologic*, care este constituit dintr-un set de sarcini, probleme, itemi sau întrebări cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor și capacităților de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil. Testele docimologice ca parte a testelor pedagogice sunt folosite la concursuri, atestări, examene finale (O. Dândara, L. Darii, 2011).

Testul docimologic, ca instrument de evaluare, este constituit dintr-un set de probe, sarcini, probleme, întrebări – numite itemi, al

căror scop constă în verificarea cunoștințelor, capacităților, abilităților etc. ale elevilor obținute în urma activităților de instruire.

În viziunea autoarelor M. Bocoș și D. Juncan, evaluarea didactică realizată prin intermediul testului docimologic ar avea multiple beneficii – datorită rapidității de aplicare a acestui instrument, exactității și preciziei de măsurare. Autoarele au evidențiat avantajele acestui instrument evaluativ prin calitățile și însușirile enunțate mai jos:

- reprezintă instrument complex, care, prin itemii pe care îi conține, poate acoperi o arie mare de conținuturi predate și, în consecință, poate verifica atingerea unui număr mare de obiective ale actului didactic;
- oferă posibilitatea măsurării mai exacte, mai obiective a performanțelor elevilor în comparație cu alte probe de evaluare;
- determină dificultățile și insuccesele în învățare;
- prezintă un sistem unic de raportare valorică;
- realizează măsurarea nivelului de pregătire al elevilor în condiții asemănătoare situațiilor experimentale;
- necesită exigențe înalte de dimensionare și aplicare;
- necesită o înregistrare precisă și obiectivă a comportamentului declanșat la subiecții evaluați;
- implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toți subiecții examinați, în conformitate cu o strategie precisă;
- permite standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, contribuind la obiectivitatea evaluării (M. Bocoș, D. Juncan, 2017).

Dincolo de aceste avantaje incontestabile, conceptualizarea și elaborarea testului docimologic este un proces complex și riguros ce necesită cunoașterea reperelor teoretice și metodologice și respectarea acestora în procedura de elaborare.

Pentru buna desfășurare a demersului evaluativ realizat cu ajutorul testului docimologic este necesară respectarea următoarelor *exigențe metodologice*:

- întrebările vor fi formulate explicit și fără ambiguități (precis și concis);
- testul să fie clar redactat, astfel încât elevul să înțeleagă, din formularea întrebării, ce i se cere să realizeze (să rezolve, să verifice corectitudinea unei afirmații/relații; să stabilească o legătură cauzală sau să indice o caracteristică; să completeze un text cu lacune, un desen incomplet etc.);
- întrebările să acopere întreaga materie parcursă, în toate aspectele sale esențiale;
- gradul de dificultate a întrebărilor/probelor să fie eșalonat logic (respectarea tuturor nivelurilor de complexitate ale domeniului cognitiv: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare), astfel încât să ofere posibilitatea unei distincții nuanțate a diferitelor niveluri de pregătire a elevilor;
- răspunsurile la unele întrebări să nu sugereze răspunsurile la întrebările care urmează;
- punctajul prin care sunt cuantificați itemii testului va corespunde gradului de dificultate a acestora.

Proiectarea și elaborarea testului docimologic este un proces complex și prevede parcurgerea mai multor etape:

- clarificarea perioadei evaluative în funcție de tipul de evaluare;
- stabilirea finalităților/obiectivelor urmărite în evaluarea didactică;
- stabilirea materiei propuse spre evaluare (teme, capitole sau tot conținutul tematic al unei discipline de studiu);
- proiectarea matricei de specificații;
- elaborarea itemilor pentru test și a etaloanelor de corectare a acestora (baremul de corectare cu varianta corectă a răspunsurilor);
- elaborarea scalei de notare (cuantificarea testului, întocmirea baremului de corectare și convertirea punctajelor în note);

- administrarea testului / realizarea procedurii de evaluare aplicând testul (înștiințarea preventivă a elevilor, prezentarea instrucțiunilor de lucru, precizarea timpului de execuție, asigurarea condițiilor de aplicare a testului);
- colectarea datelor obținute prin testare și supunerea acestora operațiilor evaluative de măsurare → apreciere → notare;
- valorificarea rezultatelor obținute.

Fiecare etapă a acestei proceduri riguroase necesită o atenție deosebită, deoarece are ponderea sa în demersul de proiectare a testului docimologic. Respectarea tuturor etapelor în proiectarea testului docimologic conferă acestuia valoarea unui instrument evaluativ de înaltă precizie și obiectivitate în măsurarea și aprecierea rezultatelor la învățatură.

Primele trei etape ale procedurii de proiectare și elaborare a testului docimologic au fost analizate detaliat în cadrul temelor „Tipuri de evaluare didactică” și „Relația dintre curriculum și evaluare”. În continuare este descrisă procedura de elaborare a matricei de specificații.

Elaborarea matricei de specificații

- *Matricea de specificații* va oferi dovada că testul elaborat va măsura nivelul de atingere a obiectivelor educaționale preconizate și va avea o bună validitate de conținut. Prin matricea de specificații se realizează corelarea dintre nivelurile domeniului cognitiv (cunoașterea și înțelegerea, aplicarea, integrarea), conținuturile care se testează și numărul de itemi necesari pentru elaborarea testului docimologic. În baza matricei de specificații se elaborează testul docimologic (Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017).
- *Matricea de specificații* reprezintă un tabel corelativ în cadrul căruia sunt incluse toate sarcinile evaluative din care se va constitui testul docimologic. În cadrul acestui tabel corelativ sunt puse într-o interdependență reciprocă două categorii de

date: 1) *pe orizontală, pe liniile matricii* – finalitățile de studiu care vor fi evaluate prin competențe/unitățile de competență + unitățile de conținut ce au contribuit la formarea competențelor și 2) *pe verticală, în coloanele matricii* – nivelurile de complexitate a domeniului cognitiv care permite distincția tipurilor de comportamente de natură cognitivă etc., manifestate de subiecții evaluați.

- *Matricea de specificații* este obligatorie în cazul evaluărilor ample, cum ar fi evaluările sumative/finale, care vizează conținuturi extinse. Ea poate detalia fie conținuturile care vor fi acoperite (evaluate) prin test, fie competențele, fie pot include informații amănunțite despre ambele dimensiuni (A. Stoica, S. Musteață, 1997).
- După ce vor fi formulate clar obiectivele de evaluare în cadrul evaluărilor sumative/finale, neapărat va fi elaborată matricea de specificații care va include competențele / unitățile de competență și unitățile de conținut ce urmează a fi evaluate și cele 3 niveluri ale domeniului cognitiv. Toate unitățile de conținut (temele studiate) identificate și propuse pentru evaluare trebuie incluse în matricea de specificații.
- Completarea acestui tabel corelativ are ca scop să repartizeze judicios nu doar ponderea procentuală a fiecărei competențe / unități de competență formate prin intermediul anumitor unități de conținut în evaluarea dată, dar și respectarea echilibrată a celor trei niveluri de complexitate a domeniului cognitiv (cunoaștere, aplicare, integrare). Este necesar ca numărul sarcinilor evaluative din cadrul testului să acopere echitabil toate cele trei niveluri de complexitate a domeniului cognitiv (cunoaștere, aplicare, integrare).
- În funcție de competența ce trebuie evaluată, de numărul temelor care au contribuit la formarea acelei competențe, dar și de numărul de ore destinate formării competenței în cauză,

profesorul va decide care va fi ponderea procentuală din 100% a fiecărei competențe și a fiecărei operații intelectuale în evaluarea dată.

- Prin sarcinile evaluative ale testului docimologic se vor evalua competențele formate în cadrul unei singure discipline de studiu sau programului de studii. Deținerea acestor competențe va demonstra atingerea finalităților de studiu.

Orice probă de evaluare trebuie să respecte proporționalitatea echitabilă a sarcinilor evaluative de diferite niveluri de complexitate:

1. Numărul total de sarcini evaluative de nivelul cunoaștere – 30%
 2. Numărul total de sarcini evaluative de nivelul aplicare – 40%
 3. Numărul total de sarcini evaluative de nivelul integrare – 30%
- } 100%

Toate aceste date vor fi incluse în matricea de specificații.

Preventiv momentului de elaborare a matricei de specificații, profesorul trebuie să identifice *timpul necesar procedurii de evaluare* (45 min, 1.30 min sau 2 ore etc. – în dependență de amploarea și finalitatea evenimentului evaluativ). În funcție de complexitatea disciplinei de studiu și de numărul unităților de conținut studiate, profesorul va decide câte variante va avea testul docimologic, pentru că evaluarea trebuie să acopere integral toate temele studiate. Din perspectiva acestor condiții profesorul va lua decizia cu privire la variantele din care se va constitui testul docimologic și la sarcinile evaluative / itemii din care va fi constituită fiecare variantă de test.

Exemplu:

- Testul docimologic va fi aplicat în cadrul evaluării sumative, timp de 2 ore.
- Va avea două variante (Varianta I și Varianta II);
- Fiecare variantă va conține câte 7 itemi / sarcini de evaluare;
- Numărul total de itemi ai testului docimologic va fi 14.

Total itemi: 14

Matrice de specificații

Nivelurile domeniului cognitiv	Cunoaștere	Aplicare	Integrare	Total:
Competențe sau unități de competență + unități de conținut	30%	40%	30%	100%
Unitatea de competență nr.1 (unitatea de conținut 1+ unitatea de conținut 2) - nr. de ore proiectate în curriculum: 8 ore - ponderea procentuală a 8 ore din totalul orelor: 40%	$40\% \times 30\% : 100\% = 12\%$ $12\% \times 14 \text{ itemi} : 100\% = 1,6 \text{ itemi}$ 2 itemi	$40\% \times 40\% : 100\% = 16\%$ $16\% \times 14 \text{ itemi} : 100\% = 2,24 \text{ itemi}$ 2 itemi	$40\% \times 30\% : 100\% = 12\%$ $12\% \times 14 \text{ itemi} : 100\% = 1,6 \text{ itemi}$ 2 itemi	40%
Unitatea de competență nr.2 (unitatea de conținut 3) - nr. de ore proiectate în curriculum: 4 ore - ponderea procentuală a 4 ore din totalul orelor: 20%				20%
Unitatea de competență nr.3 (unitatea de conținut 4+ unitatea de conținut 5) - nr. de ore proiectate în curriculum: 8 ore - ponderea procentuală a 8 ore din totalul orelor: 40%				40%
Total: 20 de ore convertite în 100%				100%

Elaborarea itemilor pentru testul docimologic

Cea mai mică entitate a unui test docimologic, corelată cu unul sau mai multe obiective de evaluare, este itemul.

Itemul – componentă a unui instrument de evaluare care poate fi de tipul: simple întrebări, enunțuri urmate de o întrebare, exerciții, sarcini, probleme, întrebări structurate, eseuri.

Item = întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat.

Din punctul de vedere al tipului de răspuns, itemii se împart în următoarele categorii și subcategorii:

Itemii obiectivi	Itemii semiobiectivi	Itemii cu răspuns deschis
<ul style="list-style-type: none"> ▪ itemi cu alegere duală; ▪ itemi cu alegere multiplă; ▪ itemi de tipul pereche. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ itemi cu răspunsuri scurte; ▪ itemi de tipul întrebări structurare. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ itemi de tipul rezolvare de probleme; ▪ eseu structurat; ▪ eseu nestructurat.

Itemii obiectivi

Trăsătura principală a itemilor obiectivi o constituie, așa cum sugerează denumirea lor, obiectivitatea ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învățării, chiar dacă acestea se situează, de obicei, în zona inferioară a domeniului cognitiv (cunoștințe și capacități comprehensive de bază).

Printre avantajele specifice acestor itemi se evidențiază faptul că testează un număr mare de elemente de conținut într-un timp scurt, asigură operativ feedback-ul privind însușirea noțiunilor de bază și se caracterizează printr-o fidelitate ridicată a răspunsurilor raportate la etaloanele de corectare.

Acest tip de itemi oferă subiecților supuși evaluării posibilitatea să aleagă răspunsul corect din câteva alternative (adevărat - fals, da - nu, corect - incorect) și pot fi folosiți pentru:

- a testa însușirea cunoștințelor;
- a determina dacă elevii pot utiliza o definiție, un concept etc.;

- a determina dacă elevii pot aprecia corectitudinea unui fapt sau material studiat;
- a asocia diverse informații care au legătură directă între ele (concepte - definiții, evenimente istorice - date/locuri, personalități - opere de referință etc.).

Itemi cu alegere duală

Obiectiv de evaluare: formabilii vor fi capabili să recunoască definiția.....

Exemplu: Citește următoarea afirmație. Dacă afirmația este adevărată, încercuiește litera A. Dacă afirmația este falsă, încercuiește litera F.

(.....Definiția.....) - A sau F

Itemi cu alegere multiplă

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să identifice dintr-o listă de variante de răspunsuri varianta corectă pentru subiectul dat.

Exemplu: Polul Nord a fost descoperit de:

- a. Roal Amundsen
- b. Richard Byrd
- c. Robert Peary
- d. Marco Polo

Itemi de tipul pereche

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să identifice dintr-o listă de răspunsuri cel puțin trei răspunsuri reprezentative pentru subiectul dat.

Exemplu: În coloana A aveți notate câteva subiecte, constatări. Înscrieți în spațiul din dreapta numerelor de ordine din coloana A litera din coloana B care corespunde răspunsului corect.

Coloana A	Coloana B
1.	A.....
2.	B.....
3.	C.....
4.	D.....

Itemii semiobiectivi

Itemii semiobiectivi sunt concepuți sub forma unor întrebări ale căror răspunsuri trebuie elaborate de către elevi. Așadar, spre deosebire de itemii obiectivi, elevii sunt solicitați să construiască răspunsuri proprii, dezvoltând astfel o gamă mai largă de capacități intelectuale.

Trăsătura principală a itemilor semiobiectivi o constituie faptul că răspunsul corect este unul singur, dar pentru redarea acestuia pot fi utilizate forme variate de prezentare. Proiectarea acestei categorii de itemi prezintă un grad mai sporit de dificultate datorită formelor variate de prezentare a răspunsului.

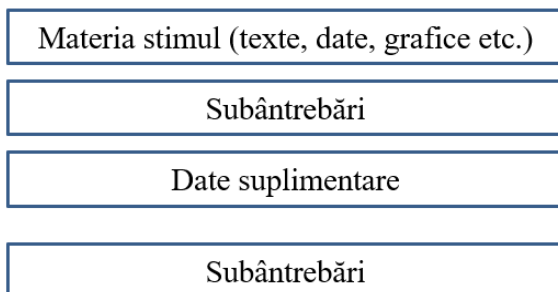
Printre avantajele specifice acestor itemi este faptul că testează un număr mare de elemente de conținut într-un timp scurt, oferă informații vizând însușirea noțiunilor de bază, dar și înțelegerea și aplicarea fiecărui conținut de învățare. În rezolvarea itemilor semiobiectivi elevului i se solicită un anumit grad de coerență în elaborarea răspunsului, evitându-se „ghicirea” acestuia.

Itemi cu răspunsuri scurte

- se cere ordonarea unei informații prezentate haotic într-un spațiu limitat;
- se cere completarea unei informații (începutul, sfârșitul, alte informații);
- se cere enumerarea unor etape, caracteristici, funcții, principii, metode etc. ce fac obiectul evaluării.

Itemi de tipul întrebări structurate

Schematic modul de prezentare a unei întrebări structurate arată astfel:



Itemii cu răspuns deschis

Itemii cu răspuns deschis sunt concepuți sub forma unor *probleme complexe ale căror răspunsuri trebuie elaborate de către elevi*. Astfel, în cazul unui item cu răspuns deschis, elevii sunt solicitați să construiască răspunsuri proprii care să fie integrate într-un text coerent, ale cărui caracteristici fundamentale sunt: utilizarea limbajului specific disciplinei de studiu, surprinderea relațiilor de tip cauză-efect, precum și respectarea logicii și cronologiei succesiunii faptelor, evenimentelor, etapelor unui proces etc.

Trăsătura principală a acestor itemi o constituie faptul că elevii trebuie să construiască răspunsuri elaborate, integrate, permițând astfel evaluarea unor comportamente și capacități complexe din etajele taxonomice superioare ale domeniului cognitiv, precum: aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea, creativitatea, originalitatea, capacitatea de argumentare etc.

Itemii cu răspuns deschis sunt, în general, ușor de construit, dar apar dificultăți în ceea ce privește alcătuirea schemei de notare și obiectivitatea evaluării. Din această cauză este necesară stabilirea unor criterii clare pentru construirea baremului de corectare și notare, care trebuie detaliat, cu punctaj defalcat pentru fiecare cerință.

Necesitatea de a evalua abilități și competențe solicită prezența itemilor cu răspuns deschis în fiecare probă evaluativă.

Itemi de tipul rezolvare de problemă

Itemul de tipul rezolvare de problemă conține un enunț sub forma unei „*situații-problemă*” inedite pentru elevi, fără o soluție predeterminată, la care elevii trebuie să elaboreze răspunsul.

Acest tip de itemi antrenează elevii în activități noi, diferite de cele desfășurate în mod curent la clasă, contribuind la dezvoltarea creativității, gândirii divergente, imaginației, capacităților de sinteză și generalizare. „*Situațiile-problemă*” solicită elevii pentru înțelegerea problemei, obținerea informațiilor necesare rezolvării,

formularea și testarea ipotezelor și identificarea celor mai potrivite metode și tehnici de rezolvare a problemei.

Obiectiv de evaluare: formabilii vor fi capabili să elaboreze strategia didactică a unei lecții.

Exemplu: În tabelul de mai jos sunt date exemple de obiective de referință la o unitate de conținut din cadrul disciplinei „Dezvoltarea personală”:

- a) stabiliți metodele didactice care vor contribui la atingerea acestor obiective de referință;
- b) argumentați opțiunea dvs pentru metodele didactice selectate.

Itemi de tipul eseu

Capacitățile care pot fi evaluate prin utilizarea itemilor de tipul eseu:

- capacitatea de a sintetiza, organiza, integra și argumenta ideile;
- capacitatea de a realiza interpretarea și aplicarea datelor.

Sunt două tipuri de ese: *eseul nestructurat (cu răspuns liber)* și *eseul structurat*.

Eseul structurat

Obiectiv de evaluare: Elevul va fi capabil să prezinte coerent un eveniment istoric și să interpreteze la prima vedere o sursă documentară.

Exemplu: Harta de mai jos reprezintă planul luptei de la.....

Caracterizați această bătălie urmărind punctele de reper:

- a) condiții sociale și politice premergătoare bătăliei;
- b) forțele angajate în luptă;
- c) planul tactic;
- d) rezultatul și consecințele.

Răspuns (.....)

Ultima etapă din cadrul procedurii de proiectare a testului docimologic este ***elaborarea scalei de notare***. Această etapă prevede: cuantificarea sarcinilor de evaluare / itemilor testului, întocmirea baremului de corectare și construirea scalei de notare.

Cuantificarea sarcinilor de evaluare (itemilor din test)

Orice probă de evaluare trebuie să respecte cerința de repartizare proporțională a sarcinilor de evaluare conform nivelurilor de complexitate a domeniului cognitiv, și anume:

- | | |
|---|--------|
| 1) sarcini evaluative de nivelul cunoaștere și înțelegere – 30% | } 100% |
| 2) sarcini evaluative de nivelul aplicare și analiză – 40% | |
| 3) sarcini evaluative de nivelul sinteză și evaluare – 30% | |

Ponderea *sarcinilor evaluative de nivelul cunoaștere și înțelegere* din totalul de sarcini evaluative ale testului nu trebuie să depășească proporția de 30% din 100%. La fel ca și ponderea *sarcinilor evaluative de nivelul aplicare și analiză*, care din totalul de sarcini evaluative ale testului nu trebuie să depășească proporția de 40%. Ponderea *sarcinilor evaluative de nivelul sinteză și evaluare* din totalul de sarcini evaluative ale testului nu vor depăși proporția de 30% din 100%.

Respectarea acestei proporționalități între itemii testului va obiectiva consistența evaluării privind identificarea tuturor comportamentelor specifice domeniului cognitiv demonstrate de subiecții supuși evaluării, și anume: cunoștințe, capacități de a aplica/opera cu aceste cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini – toate acestea fiind premise pentru formarea de competențe.

Fiecare sarcină evaluativă trebuie cuantificată cu punctaj în funcție de complexitatea ei.

Nivelul de complexitate a sarcinii evaluative	Modelul 1 de cuantificare	Modelul 2 de cuantificare	Modelul 3 de cuantificare
Sarcini evaluative de nivelul cunoaștere și înțelegere	1 punct	2 puncte	3 puncte
Sarcini evaluative de nivelul aplicare și analiză	2 puncte	4 puncte	5 puncte
Sarcini evaluative de nivelul sinteză și evaluare.	3 puncte	6 puncte	7 puncte

În baza itemilor formulați și a unui model de cuantificare a itemilor va fi elaborat **Baremul de corectare** a testului docimologic. Baremul de corectare este redat printr-un tabel și va include următoarele elemente:

- toți itemii testului docimologic;
- varianta răspunsului corect pentru fiecare item al testului;
- punctajul prin care se cuantifică itemul testului ținându-se cont de nivelul de complexitate a domeniului cognitiv reflectat prin itemul concret.

Barem de corectare

Nr. d/o	Itemul	Răspunsul corect	Punctaj acordat	Observații
1.	textul itemului..... <i>(item de nivelul cunoaștere și înțelegere)</i>	X	1 punct	Pentru celelalte variante de răspuns se acordă "0" puncte.
2.	textul itemului..... <i>(item de nivelul cunoaștere și înțelegere)</i>	X	1 punct	
3.	textul itemului..... <i>(item de nivelul aplicare și analiză)</i>	X	2 puncte	
4.	textul itemului..... <i>(item de nivelul aplicare și analiză)</i>	X	2 puncte	
5.	textul itemului..... <i>(item de nivelul aplicare și analiză)</i>	X	2 puncte	
6.	textul itemului..... <i>(item de nivelul sinteză și evaluare)</i>	X	3 puncte	
7.	textul itemului..... <i>(item de nivelul sinteză și evaluare)</i>	X	3 puncte	
În total:			14 puncte	

Pentru a converti punctajul testului docimologic în note se va aplica formula de calcul al notei, prezentată în continuare. Nota va fi calculată în funcție de punctajul total al probei evaluative și de punctajul obținut de elevul concret.

Formula de calcul al notei:

$$\frac{\text{Nr. puncte acumulate de elev la proba evaluativă} \times \text{Nota max. din sistemul de notare}}{\text{Nr. total de puncte ale probei evaluative}}$$

Exemplu:

Proba evaluativă este compusă din:

- 2 sarcini evaluative de nivelul cunoaștere
(2 sarcini evaluative \times 1 punct = 2 puncte)
- 3 sarcini evaluative de nivelul aplicare
(3 sarcini evaluative \times 2 puncte = 6 puncte)
- 2 sarcini evaluative de nivelul integrare
(2 sarcini evaluative \times 3 puncte = 6 puncte).

Punctajul total al probei evaluative este:

$$2 \text{ puncte} + 6 \text{ puncte} + 6 \text{ puncte} = 14 \text{ puncte}$$

Punctajul maximal al probei evaluative este **14 puncte**.

$$\frac{11 \text{ puncte (acumulate de elev)} \times 10 \text{ (nota maximă din sist. de notare al RM)}}{14 \text{ puncte}} =$$
$$= 7,8 \text{ (nota)}$$

În conformitate cu *formula de calcul al notei* și cu punctajul maximal al probei de evaluare prezentat în exemplul de mai sus, este întocmită Scala de notare.

Scală de notare

Punctaj maximal 14 puncte	Note									
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
14 puncte	+									
13 -12 puncte		+								
11 puncte			+							
10 puncte				+						
9 - 8 puncte					+					
7 puncte						+				
6 - 5 puncte							+			
4 puncte								+		
3 puncte									+	
2 - 1 puncte										+

Respectarea etapelor de proiectare a testului docimologic va contribui la elaborarea unui instrument docimologic eficient și valid, cu o înaltă precizie în măsurarea cunoștințelor, capacităților, abilităților etc., manifestate de educabili în diverse contexte evaluative.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. În tabelul ce urmează prezentați notele distinctive ale metodelor tradiționale și ale celor complementare de evaluare:

<i>Note distinctive ale metodelor tradiționale de evaluare</i>	<i>Note distinctive ale metodelor complementare de evaluare</i>

2. Identificați setul de metode evaluative prin care sunt evaluate performanțele academice ale studenților. Repartizați aceste metode evaluative după următoarele criterii:
- a) *scopul evaluării*: _____
- b) *perioadele de evaluare*: _____
3. Cu ajutorul graficului "T" stabiliți avantajele și limitele testului docimologic.
4. Propuneți o grilă de evaluare pentru o temă la una dintre disciplinele școlare preferate.
5. Continuați fraza: *Autoevaluarea* oferă atât cadrului didactic, cât și elevului posibilitatea de a.....
6. Formulați câte un item pentru toate nivelurile domeniului cognitiv din cadrul taxonomiei propuse de B. Bloom.
7. Exersați: elaborați un test docimologic de evaluare curentă pentru disciplina școlară preferată, formulând câte un item de fiecare tip din cele studiate.
8. Exprimați-vă părerea: Care metode de evaluare au un pronunțat caracter formativ în realizarea demersului educațional centrat pe elev? Identificați și argumentați.

Surse bibliografice recomandate:

1. BOCOȘ, M., JUNCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. București: Paralela, 2017.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All, 1996.
3. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017.
4. CHICU, V. și al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
5. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău-București: Litera, 2000.
6. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002.
8. DANDARA, O. (coord.), CONSTANTINOV, S., BÎRNAZ, N., SCLIFOS, L. și al. *Pedagogie: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011.
9. GROȘU, M., CABAC, V. *Evaluarea studenților în contextul procesului Bologna*. Chișinău, 2006.
10. MANOLESCU, M. *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București, 2004.
11. MURARU, E. *Evaluarea rezultatelor academice: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2004.
12. NEACȘU, I., STOICA, A. *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Aramis, 1996.
13. PLATON, C. *Psihodiagnostic educațional*. Chișinău: CEP USM, 2012.
14. POTOLEA, D., NEACȘU, I. MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor: Ghid metodologic*. București: ERC PRESS, 2011.
15. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
16. STAN, C. *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
17. STOICA, A., MUSTEAȚĂ, S. *Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic*. Chișinău: Lumina, 1997.
18. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ*. Bălți, 2017.

6. SISTEME DE NOTARE

Finalități de studiu

Studiind acest modul tematic studentul va fi capabil:

- să descrie componenta structurală a evaluării didactice – notarea;
- să caracterizeze tipologia sistemelor de notare;
- să analizeze sistemul zecimal de notare din Republica Moldova;
- să compare sistemul de notare din Republica Moldova cu sistemele de notare specifice altor țări;
- să propună recomandări pentru perfecționarea sistemului de notare din Republica Moldova;
- să stabilească semnificația creditelor transferabile de studiu în contextul formelor de evaluare academică.

Unități de conținut:

- Variabilitatea sistemului de notare
- Sistemul de notare din Republica Moldova

Termeni-cheie: *notă, sistem de notare, sistem literal de notare, sistem numeric de notare, sistem de notare prin calificative, sistem simbolic de notare, credite transferabile de studiu.*

VARIABILITATEA SISTEMULUI DE NOTARE

Nota școlară marchează actul de decizie asumat de profesor în activitatea de evaluare didactică după realizarea acțiunilor de măsurare cantitativă și de apreciere calitativă a modului în care elevul și-a îndeplinit sarcinile definite la nivelul obiectivelor operaționale (S. Cristea, 2000).

Notarea reprezintă o componentă a evaluării, actul de decizie asumat de cadrul didactic față de performanțele, rezultatele obținute de elevi. Notarea se realizează prin raportarea la cerințele curriculare (criteriile de apreciere vor fi raportate la standarde unice) și la rezultatele obținute de elevi în raport cu rezultatele anterioare ale acestora. Notarea este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării (T. Șova, 2017).

„Nota” este simbolul utilizat pentru a evalua performanțele școlare. Ea este un indicator *sintetic*, deoarece concentrează o multitudine de determinări sau de rezultate individuale ale educabililor (V. Popescu, 1983).

În opinia autorului V. Popescu, funcția esențială pe care o îndeplinesc notele este de a informa școlarii asupra rezultatelor muncii lor, pentru a-și autoaprecia progresele înregistrate și autoregla activitatea de învățare. Notarea realizată conform principiului obiectivității ajută elevii să-și estimeze corect progresele la învățatură, dar și carențele care fac dificil progresul. Notarea dinamizează resursele școlarului în vederea atingerii unei performanțe mai înalte și servește la cultivarea motivației față de învățatură, declanșând trăiri afective capabile să incite la acțiune.

În diverse sisteme de învățământ, sistemul de notare și scala de notare sunt diferite. Dintre sistemele clasice de notare fac parte: sistemele de notare *numerice, literale, prin calificative și prin culori*.

Notarea realizată cu ajutorul **sistemului numeric** constă în folosirea cifrelor ordonate pe o scară mai mult sau mai puțin lungă

pentru a converti rezultatele școlare într-o cifră. Teoretic, *scara de notare cifrică* se poate compune dintr-un număr foarte mare de trepte, având o limită inferioară, adică o notă „start” și o limită superioară (performanță maximă). Există opinia că în condițiile folosirii scării de notare sau de apreciere cu un număr mai mare de trepte, valori sau diviziuni, evaluarea oferă mai multe informații cu privire la un subiect sau un grup de subiecți și este mai nuanțată, mai exactă și mai fidelă. În opoziție sunt adepții scării de notare cu un număr redus sau cât se poate de mic de trepte, preferat de ei pentru motivul că ușurează notarea și, în consecință, se realizează o economie de timp în deliberarea pentru stabilirea notei, permite un acord mai mare între examinatori, reduce riscul plasării elevilor într-o treaptă necorespunzătoare a scării de notare și conturează mai pregnant valoarea fiecărei trepte.

În ceea ce privește *scara notelor*, în unele țări aceasta este de zece note (Republica Moldova, România, Finlanda), în altele de șapte note (Suedia, Norvegia), de șase note (Bulgaria, Elveția, Germania), de cinci note (Rusia, Polonia, Ungaria), de treisprezece note (Danemarca), de douăzeci de note (Franța).

Ordinea notelor sau semnificația mărimumi cifrelor este cu totul convențională, în sensul că începe și se termină diferit. În cele mai multe cazuri, ordinea de mărime a notelor este de la cele mari la cele mici, în corelație cu ordonarea rezultatelor de la cele mai bune la cele mai slabe (România, Bulgaria, Rusia, Polonia, Danemarca, Suedia, Finlanda ș.a.), în alte țări este adoptată ordinea crescătoare a notelor (Germania, Austria), în care gradul superior este corespunzător notei „1” și în care gradul inferior este corespunzător ultimelor cifre din scara notării.

Notarea literală este utilizată, îndeosebi, în sistemele de învățământ de tip anglo-saxon (Marea Britanie, SUA). Cifrele sunt înlocuite cu litere, scara de notare este de 6-7 trepte, ordinea alfabetică a literelor fiind corelată cu ordinea descrescătoare a rezultatelor școlare, de la cele mai bune spre cele mai slabe.

Notarea prin calificative este folosită îndeosebi în învățământul primar. Ca notare de sine stătătoare este practică în țara noastră sub forma a patru calificative („foarte bine”, „bine”, „suficient” și „insuficient”).

Începând cu anul școlar 2016, în cadrul măsurilor de reformă în învățământul primar din Republica Moldova a fost introdusă *înlocuirea sistemului de notare cifrică cu notarea prin calificative, bazate pe descriptorii de performanță*. Notele sunt înlocuite cu cele patru calificative menționate anterior, iar descriptorii de performanță asigură coerența, comparabilitatea în notare și o mai mare ușurință în utilizare.

În regulamentele școlare din trecut sau în registrele matricole de la diverse școli este întâlnită o gamă foarte întinsă de calificative („magna cum laude” – folosit în exclusivitate pentru învățământul superior, ceea ce în traducere din latinește înseamnă „cu mare laudă” sau „foarte bine cu laudă” – precum și alte calificative, cum ar fi „eminent-eminentă”, „excelent”, „foarte bine”, „bine cu distincție”, „bine”, „mulțumitor”, „mediocru”, „insuficient”).

Sistemul cel mai simplu de notare prin calificative este cel *binar* („admis” – „respins”) și se folosește mai ales în activitățile cu adulții la unele stagii de perfecționare, la susținerea prelegerii publice în cadrul concursurilor pentru ocuparea posturilor didactice ș.a.

Notarea prin culori este un sistem de tradiție foarte vechi, exprimându-se uneori prin bile: albă (excelent, foarte bine), roșie (suficient) și neagră (insuficient). În prezent se folosește neoficial îndeosebi la grădinițe, sub forma unor stelute de diverse culori, pentru a marca comportamentul copiilor la activitățile organizate cu ei.

Dificultatea pe care o prezintă sistemele de notare prin calificative, literale și prin culori constă în aceea că nu se pot aduna și nici diviza direct pentru a se calcula media aritmetică. În consecință, pentru realizarea funcției de clasificare a evaluării se recurge la *convertirea lor în cifre*. De aceea notarea cu cifre este mai frecventă și este considerată a fi mai precisă.

Bineînțeles, în toate variațiile sistemului de notare și ale scalei de notare evaluarea rezultatelor activității școlare nu trebuie să situeze în centrul său noțiunea tutelară de notă, ci realitatea vie a elevului, cu ansamblul trăsăturilor sale de personalitate, cu posibilitățile și aspirațiile sale de împlinire și progres școlar.

SISTEMUL DE NOTARE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, Capitolul II, art. 16 privind *evaluarea și scara de notare*:

- Evaluarea rezultatelor învățării, la toate nivelurile de învățământ, se face cu note de la "10" la "1" și, după caz, cu calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”, „admis”, „respins” sau prin descriptori;
- În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori.
- Evaluarea și notarea elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează în baza planurilor educaționale individualizate.
- În învățământul superior, pe lângă sistemul național de notare, se aplică și scala de notare cu calificative recomandate în *Sistemul European de Credite Transferabile* (A, B, C, D, E, FX, F) pentru completarea suplimentului la diplomă și facilitarea mobilității academice. Echivalarea cu scala națională de notare se face după cum urmează:

A: 9,01-10,0;

B: 8,01-9,0;

C: 7,01-8,0;

D: 6,01-7,0;

E: 5,0-6,0;

FX: 3,01-4,99;

F: 1,0-3,0.

- Notarea elevilor și studenților fără respectarea metodologiilor de evaluare și a standardelor naționale constituie abatere disciplinară și se sancționează potrivit legii.

Sistemul de notare din țara noastră este combinat din următoarele scale de notare: scala numerică de notare, scala literală de notare și notarea prin calificative și descriptori.

Sistemul de notare în învățământul primar este aplicat conform metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori: a) *calificativele* se notează cu majuscule de tipar (FB – „foarte bine”, B – „bine”, S – „suficient”; b) *descriptorii nivelurilor de performanță* se notează cu litere mici de mână (i – „independent”, g – „ghidat de învățător”, s – „cu mai mult sprijin”); c) se interzice utilizarea altor semne pentru înregistrarea rezultatelor școlare în catalog.

Aceste calificative redau următoarele aprecieri:

- ✓ FB – „foarte bine” (corect; complet; coerent; fără ezitări);
- ✓ B – „bine” (cu greșeli mici; cu incompletitudini mici; cu incoerențe mici; cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de învățător);
- ✓ S – „suficient” (cu greșeli; cu incompletitudini; cu incoerențe; cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferit de învățător).

În învățământul gimnazial, liceal, profesional-tehnic și superior din țară, începând cu anul de studii 1990/1991, a fost introdus sistemul de notare cu 10 puncte. Normativele de apreciere caracteristice fiecărei note sunt prezentate în continuare:

Nota ”10” – cu această notă se apreciază respondentul care posedă cunoștințe vaste și profunde dezvăluite pe larg, succint și coerent în baza conținutului celor studiate; respondentul dispune de un limbaj terminologic și simbolic corect, dă dovadă de originalitate și talent la folosirea cunoștințelor acumulate în situații noi, nestandarde; manifestă aptitudini de distingere din noțiunile abstracte, cazurile specifice le interpretează în raporturi de corelație

și interdependențe, posedă calități de observare, analiză, generalizare; confirmă cu prisosință interesul pentru lectura auxiliară din sfera respectivă. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu "10" dacă vor fi respectate toate cerințele față de lucrare și nu vor fi greșeli. În lucrare va fi dezvoltată original și argumentată ideea principală a temei, nu vor fi comise greșeli științifice, lingvistice (gramaticale, de stil). Expunerea expresivă (rezolvarea) este corectă, succesivă, impecabilă din punct de vedere stilistic, gramatical și al conținutului. Lucrarea denotă originalitatea modului de a privi lucrurile (metode de rezolvare), de a utiliza mijloacele stilistice, metodice și logice ale obiectului, capacitatea de a compara, grupa, clasifica, analiza, sintetiza conform vârstei elevului. Nota "10" este nota de apreciere pentru respondenții care posedă aptitudini excepționale.

Nota "9" – cu această notă se apreciază respondentul care posedă cunoștințe profunde din domeniul științei date, dezvăluie coerent conținutul materiei de studiu, folosește în mod creativ cele studiate în situații nestandarde, are priceperi și deprinderi de a analiza, sintetiza și generaliza faptele și fenomenele studiate, de a evidenția corelația și interdependența dintre ele, dă dovadă de aptitudini și asiduitate la însușirea materiei de studiu. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "9" dacă se vor identifica unele inexactități din care nu rezultă că elevul nu posedă materia, ci ar fi o greșală de neatentie. Nota "9" va fi mai frecvent folosită la aprecierea cunoștințelor decât nota "10".

Nota "8" – cu această notă se apreciază respondentul care e dotat cu aptitudini intelectuale, asimilează sistemul de noțiuni, operează cu ele, dar uneori nu este sigur de cele învățate și aplică în mod reproductiv teoria; se limitează la modelele standard, comite unele inexactități neesențiale. Realizarea capacităților intelectuale este împiedicată de o anumită neglijență față de studii, lipsă de asiduitate în activitatea de cunoaștere. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "8" dacă s-a comis o greșală de ordin esențial.

Nota "7" – cu această notă se apreciază respondentul care în expunerea materiei nu trece limita unui raționament reproductiv, adecvat conținutului și modelelor interpretative din manual. Elevul/studentul, prin răspunsul său, denotă o judecată conceptuală mediocră, nu este sigur de cunoștințele sale, renunță cu ușurință la propriile afirmații și formulări, manifestă plasticitate mediocră a gândirii, deși poate fi sârguincios. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "7" dacă aceasta, în temei, a fost îndeplinită, însă fondul ei pe alocuri este insuficient argumentat, cu abateri logice, lipsește ideea centrală, s-a comis o greșeală esențială și două-trei neesențiale de caracter diferit, care, propriu-zis, nu au constituit obiectul controlului, dar atestă existența lacunelor în cunoștințe.

Nota "6" – cu această notă se apreciază respondentul care demonstrează că a înțeles tema, posedă priceperi și deprinderi suficiente pentru a avansa în cunoașterea materiei de program, comite, însă, inexactități de ordin esențial la definirea noțiunilor fundamentale și auxiliare, dă dovadă de cunoștințe teoretice reproductiv, dar conștiente; în fond, însă, priceperile și deprinderile fundamentale nu sunt suficient dezvoltate. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "6" dacă s-au comis două greșeli esențiale și patru neesențiale, care nu constituie obiectul controlului, dar caracterizează cunoașterea mediocră a materiei și nivelul scăzut de dezvoltare a elevului în ramura respectivă a disciplinelor școlare.

Nota „5” este notă de promovare. Respondentul e apreciat cu nota „5” dacă nu dezvăluie pe deplin conținutul materiei, însă a înțeles-o și poate să explice esența ei în baza întrebărilor sugestive ale profesorului, comite greșeli de sens, dar le poate rectifica prin intermediul unor întrebări auxiliare, cu greu aplică noțiunile teoretice în viață, în majoritatea cazurilor, la întrebările suplimentare dă răspunsuri confuze. Răspunsul elevului promite potențe suficiente pentru însușirea materiei de program. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu

nota "5" dacă aceasta va fi îndeplinită parțial, cu abateri de la logica expunerii, cu trei-patru greșeli esențiale și tot atâtea neesențiale.

Nota „4” e prima notă insuficientă. Cu această notă se apreciază respondentul care știe ce temă a avut de studiat, a lucrat asupra textului din manual, dă enunțul memorizat al unor noțiuni, dar nu le înțelege sensul, la întrebările sugestive ale profesorului dă răspunsuri eronate. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "4" dacă lucrarea este parțial realizată, cu greșeli esențiale comise în fiecare component logic, din care reiese ignoranța elevului în tema tratată.

Nota "3" – cu această notă se apreciază respondentul care citind textul nu-l poate tălmăci pentru sine, nu e în stare nici să-l expună, nici să răspundă la întrebările profesorului la tema respectivă. Totuși, face unele eforturi de a închea un răspuns. Comite greșeli științifice și logice în expunerea materiei. Unele greșeli nu le poate corecta nici după întrebările sugestive ale profesorului. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "3" dacă au fost comise greșeli esențiale, care atestă că elevul în multe cazuri nu posedă cunoștințe, denotă lacune în esența teoretică și practică a temei, insuficiența priceperilor și deprinderilor de a opera cu acestea.

Cu nota „2” se apreciază respondentul care dă răspunsuri monosilabice la întrebările profesorului, nu posedă completamente priceperi în materia respectivă, face unele încercări de a da definiția unor noțiuni simple, dar inconștient, fără a înțelege sensul lor. Lucrarea scrisă va fi apreciată cu nota "2" dacă elevul a întreprins încercări de a aborda fiecare componentă a temei, dar nu a fost în stare să ducă la capăt niciuna dintre ele.

Nota „1” se pune în caz dacă elevul denotă ignoranță totală în materia de studiu, însoțită de rea-voință, indiferență vădită și atitudine negativă față de activitatea școlară. Pentru lucrarea scrisă se va pune nota „1" dacă în aceasta este scrisă numai tema lucrării, dar lipsește integral tratarea conținutului.

Aplicarea Sistemului European de Credite Transferabile în Republica Moldova

În învățământul superior din Republica Moldova, pe lângă sistemul național de notare, se aplică și scala de notare cu calificative recomandate în *Sistemul European de Credite Transferabile* (A, B, C, D, E, FX, F) pentru completarea suplimentului la diplomă și facilitarea mobilității academice.

Sistemul European de Credite Transferabile (ECTS) a fost creat pe la sfârșitul anilor '80, cu scopul de a facilita mobilitatea studenților de la o universitate la alta, deoarece Uniunea Europeană încurajează studiul academic la universitățile partenere. Acest fapt a deschis posibilitatea studenților să învețe pentru un semestru sau an academic la o altă universitate europeană, pentru a beneficia de experiențe academice, sociale, culturale și lingvistice noi.

În contextul autonomiei universităților, mobilitatea academică a însemnat pentru beneficiari și o evoluție diferită de la o universitate la alta sau de la un sistem de învățământ la altul, a specializărilor, a planurilor și programelor de învățământ, a sistemelor de notare, a calendarelor academice etc. Fiecare dintre aceste diferențe în programele de studiu academic ridică bariere în calea mobilității studențești. Revenirea la universitatea de origine reprezintă de multe ori dificultăți de sincronizare academică (momente diferite de început/sfârșit al semestrelor de studii), precum și unele greutăți în recunoașterea rezultatelor obținute de student la universitatea parteneră din cauza sistemelor diferite de notare. Acesta a fost cadrul în care a fost inițiat Sistemul European de Credite Transferabile.

Recunoașterea rezultatelor obținute de către student la o universitate parteneră și, simultan, păstrarea standardelor academice locale pot fi uneori dificil de conciliat. Astfel, mobilitatea academică are loc pe baza acordurilor bilaterale între universitățile partenere; este esențial să se încheie acorduri doar cu universități cu care recunoașterea în final a perioadelor de studii apare posibilă. Dacă

există diferențe prea mari între planurile de învățământ, iar acestea nu conduc la complementarități academice de interes pentru parteneri, încheierea de acorduri formale poate duce la nerecunoașterea perioadelor de studii.

Totuși, cea mai dificilă procedură legată de mobilitatea academică a vizat recunoașterea notelor în programele de mobilitate din cauza diversității sistemelor de notare. Soluția identificată pentru această provocare s-a bazat pe ideea că „promovarea unui examen – chiar cu nota 5 – reprezintă o măsură minimală a îndeplinirii cerințelor curriculare la o anumită disciplină de studiu”. Cum nu este de așteptat ca toți studenții să aibă performanțe academice de nivel maxim, o măsură aplicabilă muncii oricărui student poate fi promovarea examenelor cu nota care exprimă performanța minimală (suficient) din sistemul de notare al țărilor partenere de program. Astfel de considerente au stat la baza introducerii „cantității medii de muncă necesare unui student pentru a promova un semestru”. Cuantificarea acestei măsuri se face prin 30 de credite, în timp ce 60 de credite reprezintă munca depusă de un student pentru a promova un an de studii. Calendaristic, anul academic are, în diversele sisteme de învățământ din Europa, între 36 și 40 de săptămâni de studii, incluzând aici perioadele de predare / ore de contact, sesiunile de examene, perioadele de activități practice. Convențional se consideră că un student studiază într-o săptămână timp de 40 de ore prin participarea la ore de curs, activități de laborator /seminar / practice, studiu individual în laborator / bibliotecă / acasă, lucru la proiecte etc.

Principiul fundamental al sistemului ECTS este că 60 de credite reprezintă cantitatea de muncă a unui student pe timp de un an și că studentul primește creditele numai în urma unei forme de examinare pe care a promovat-o (cel puțin cu notă trecătoare).

Creditele sunt transferabile de la o facultate /instituție de învățământ la alta pe unități de curs, pe module sau pe perioade compacte de studii (*transferul orizontal*). Realizarea funcției de

transfer al creditelor de studiu e posibilă numai după semnarea unor acorduri între universitățile (facultățile) implicate și numai dacă există solicitări de transfer din partea studenților. Parteneriatul presupune existența unor planuri de învățământ compatibile, cu o structură suficient de flexibilă, ale căror componente sunt orientate spre dobândirea acelorași finalități de studiu.

Creditele sunt transferabile în cadrul domeniilor de studiu /domeniilor de formare profesională /specialităților /specializărilor mai mult sau mai puțin înrudite (*transferul structural*). Transferul de credite poate fi efectuat numai în cadrul aceluiași ciclu de studii superioare, date fiind finalitățile formative distincte pentru fiecare ciclu de studii (licență, masterat) (Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu. Chișinău, 2006).

Sistemul European de Credite Transferabile a oferit un cadru metodologic evaluativ pentru toate țările europene implicate în programe de mobilitate academică, și anume – convertirea propriilor sisteme de notare într-un sistem apreciativ unic prin scala literală de notare (A, B, C, D, E, FX, F).

În Republica Moldova, echivalarea rezultatelor academice din sistemul apreciativ ECTS, unic pentru toate țările comunității europene, cu scala națională de notare se face după cum urmează:

A: 9,01-10,0;

B: 8,01-9,0;

C: 7,01-8,0;

D: 6,01-7,0;

E: 5,0-6,0;

FX: 3,01-4,99;

F: 1,0-3,0.

Sistemul European de Credite Transferabile a deschis Sistemului național de instruire bazat pe credite transferabile mai multe oportunități pentru studenți, cum ar fi:

- introducerea creditelor pentru aprecierea efortului depus de către

student la studierea fiecărei unități de curs/ modul/ activități distincte din planul de învățământ;

- indicarea numărului de credite pentru fiecare unitate de curs/ modul/ activitate distinctă inclusă în planul de învățământ;
- caracterul neliniar, care permite studentului să-și constituie traseul individual de instruire;
- libertatea studentului în alegerea unităților de curs/ modulelor opționale și participarea la constituirea planurilor individuale de învățământ;
- includerea consilierilor/coordonatorilor (de la facultate) în procesul de constituire a traseelor educaționale individuale;
- creșterea rolului și ponderii lucrului individual al studentului, precum și a lucrului individual ghidat de către profesor;
- asigurarea corespunzătoare a procesului didactic cu materiale metodice și instructive necesare în format electronic sau tipărite;
- utilizarea sistemului de rating în procesul de evaluare și apreciere a rezultatelor obținute de către student în cadrul promoției /la fiecare unitate de curs/ modul/ /specialitate /domeniu de formare profesională /facultate.

Sistemul European de Credite Transferabile sporește flexibilitatea programelor de studii pentru studenți. Acest sistem sprijină, de asemenea, planificarea, realizarea și evaluarea programelor de învățământ superior. Este un instrument central în cadrul Procesului Bologna, care are drept scop să faciliteze comparația la nivel internațional între sistemele naționale de educație. Sistemul European de Credite Transferabile ajută și la clarificarea altor documente și facilitează utilizarea acestora, un exemplu de astfel de document fiind suplimentul la diploma de studii.

Sistemul European de Credite Transferabile a fost adoptat drept sistem național de credite în majoritatea țărilor din spațiul european al învățământului superior și este utilizat din ce în ce mai mult și în alte regiuni din lume.

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI AUTOEVALUARE:



1. Continuă gândul: În demersul formării mele ca personalitate, *notei școlare* îi revine rolul_____
2. Cu ajutorul *graficului "T"* stabiliți avantajele și limitele sistemelor literale și numerice de notare.
3. Din cele patru sisteme clasice de notare, pe care le considerați mai funcționale, raportate la criteriile: a) vârsta educabililor; b) percepția scalei de notare de către educabili; c) obiectivitatea evaluării; d) comoditatea aplicării în practica evaluativă de către profesor ? Argumentați pentru fiecare criteriu separat.
4. Cercetați atent normativele de apreciere caracteristice fiecărei note din sistemul zecimal de notare din Republica Moldova. Identificați caracteristicile pe care le aprobați și cele pe care le dezaprobați. Argumentați.
5. Comparați sistemul de notare din Republica Moldova cu sisteme de notare specifice altor țări. Stabiliți asemănările și deosebirile dintre acestea.
6. În câteva enunțuri, redați semnificația creditelor transferabile de studiu în contextul diverselor forme de evaluare academică.

Surse bibliografice recomandate:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324 art. 634.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău-București: Litera, 2000.

3. GROSU, M., CABAC, V. *Evaluarea studenților în contextul Procesului Bologna*. Chișinău, 2006.
4. Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu. Hotărârea Colegiului M.E.T.S. nr. 3.1 din 23.02.2006. Chișinău, 2006.
5. POPESCU, V. *Evaluarea și autoevaluarea în procesul de învățământ*. București: Editura Ddidactică și Pedagogică, 1983.
6. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Ddidactică și Pedagogică, 2008.
7. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ*. Bălți, 2017.

LISTA BIBLIOGRAFICĂ

1. BOCOȘ, M., JUNCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. București: Paralela, 2017.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All, 1996.
3. CABAC, V. *Evaluarea prin teste în învățământ. Teorie – aplicații*. Bălți, 1999.
4. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017.
5. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
6. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice*. Chișinău: Pro Didactica, 2005.
7. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
8. CHICU, V. ș. a. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
9. CIOLAN, L. *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
10. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324 art. 634.
11. Concepția Evaluării Rezultatelor Școlare. Chișinău: IȘE, 2006.
12. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2005.
13. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău-București: Litera, 2000.
14. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
15. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002.
16. CUCOȘ, C., CREȚU, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
17. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. DEZVOLTARE PERSONALĂ CLASELE V-IX. Chișinău, 2018.

18. DANDARA, O. (coord.), CONSTANTINOV, S., BÎRNAZ, N., SCLIFOS L. și al. *Pedagogie: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2012.
19. DABIJA, A. Proiectarea sarcinilor evaluative – practici bune la Universitatea de Stat din Moldova. În: *Didactica Pro*, (Chișinău), 2012, nr.5-6 (75-76).
20. Dabija A. Evaluarea criterială prin descriptori – o nouă viziune asupra evaluării din învățământul primar din Republica Moldova. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației* (Chișinău), 2019.
21. DARII, L., DABIJA, A. Factorii ce condiționează succesul școlar, În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației* (Chișinău), 2010, nr. 5(35).
22. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
23. Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu. Hotărârea Colegiului M.E.T.S. nr. 3.1 din 23.02.2006. Chișinău, 2006.
24. GROSU, M., CABAC, V. *Evaluarea studenților în contextul Procesului Bologna*. Chișinău, 2006.
25. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca, 2003.
26. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
27. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățămînt. Teorie, practică, instrumente*. București: Aramis, 2002.
28. MANOLESCU, M. *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București, 2004.
29. MARIN, M., URSU, L. și al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a*. Chișinău: IȘE, 2017.
30. MARIN, M., POGOLȘA, L. (coord.). *Evaluarea criterială prin descriptori. Clasa I*. Chișinău: IȘE, 2015.
31. MARIN, M., URSU, L. și al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasele I-II*. Chișinău: IȘE, 2016.
32. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003.

33. MURARU, E. *Evaluarea rezultatelor academice: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2004.
34. NEACȘU, I., STOICA, A. *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Aramis, 1996.
35. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
36. PLATON, C. *Psihodiagnostic educațional*. Chișinău: CEP USM, 2012.
37. PLATON, C. *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar: Teză de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2005.
38. POPESCU, V. *Evaluarea și autoevaluarea în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
39. POPESCU, V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: *Revista de pedagogie*, 1991, nr. 12.
40. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București, 2005.
41. POTOLEA, D., NEACȘU, I. MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor: Ghid metodologic*. București: ERC PRESS, 2011.
42. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
43. RADU, I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
44. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
45. STAN, C. *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
46. STANCIU, Ș. *Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă*. București, 2013.
47. STOICA, A. (coord.) *Evaluarea curentă și examenele: Ghid pentru profesori*. București, 2001.
48. STOICA, A., MIHAIL, R. *Evaluare educațională. Inovații și perspective*. București: Humanitas Educațional, 2006.

49. STOICA, A., MUSTEAȚĂ, S. *Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic*. Chișinău: Lumina, 1997.
50. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ*. Bălți, 2017.
51. VOICULESCU, E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis, 2001.
52. <https://moodle.usm.md/mod/page/view.php?id=13640>
53. <https://muhaz.org/terminologie.html?page=2>
54. <http://www.proprofs.com/quiz-school/>

RECOMANDĂRI METODICE PENTRU LUCRUL INDIVIDUAL AL STUDENTULUI

Lucrul individual pentru învățarea academică independentă:

Subiectul 1: Testul docimologic – instrument de evaluare didactică

Finalitățile	Strategii de realizare	Produsul preconizat	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualizarea testelor docimologice pentru evaluările curente și sumative, în scopul evaluării rezultatelor învățării. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activitate individuală ▪ Conversație ▪ Prezentare frontală 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test docimologic 	<ul style="list-style-type: none"> - Formularea obiectivelor de evaluare, respectând reperele conceptuale; - selectarea conținuturilor tematice ale disciplinei de studiu, în dependență de tipul de evaluare și scopul evaluării; - proiectarea matricei de specificații; - elaborarea itemilor pentru testul docimologic și etaloanele de corectare a acestora, respectând reperele teoretice; - elaborarea scalei de notare pentru testul docimologic, respectând reperele teoretice.

Subiectul 2: Sisteme de notare

Finalitățile	Strategii de realizare	Produsul preconizat	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none">▪ Studiul și analiza sistemului de notare din Republica Moldova;▪ Documentarea vizavi de diversele sisteme de notare: Franța, Spania, Anglia, Italia, SUA, Ucraina, Austria, Danemarca, Germania, Japonia etc.	<ul style="list-style-type: none">▪ Activitate individuală▪ Prezentare frontală	<ul style="list-style-type: none">▪ Comunicare▪ Raport▪ Prezentare PowerPoint	<ul style="list-style-type: none">- Analiza sistemului de notare din RM;- compararea sistemelor de notare;- eficacitatea și originalitatea soluțiilor propuse pentru îmbunătățirea sistemului de notare din RM.

Direcții de cercetare în problematica docimologică pentru învățarea academică independentă

1. Competența de evaluare a cadrului didactic – condiție esențială în buna desfășurare a demersului didactic.
2. Influența evaluării didactice asupra calității formării profesionale a specialiștilor din diferite domenii profesionale.
3. Legătura funcțională dintre practicile evaluării didactice și dezvoltarea angajamentului civic.
4. Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competenței de evaluare.
5. Potențialul formativ al metodelor de evaluare în dezvoltarea competenței de evaluare la viitoarele cadre didactice.
6. Particularitățile autoevaluării / evaluării reciproce la educabilii de diferite vârste.

7. Valorificarea stilurilor preferențiale de învățare la elevi prin metodele complementare de evaluare didactică.
8. Particularitățile evaluării didactice asistate de calculator.
9. Diversitatea sistemelor de evaluare și notare.
10. Mobilitatea academică și sistemele de notare.

Ana DABIJA

TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII DIDACTICE

Suport de curs

Redactare: *Ariadna Strungaru*
Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar *01.03.2024*. Formatul $60 \times 84^{1/16}$
Coli de tipar *9,0*. Coli editoriale *5,5*.
Comanda *5*. Tirajul *50 ex.*

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009
e-mail: ceplusm@mail.ru; usmcep@mail.ru