

CZU: 378.146

## EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI DE INSTRUIRE ÎN CONTEXTUL ASIGURĂRII CONEXIUNII ȘI CONTINUITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR<sup>1</sup>

*Tatiana REPIDA, Mihail PAIU,  
Carolina ȚURCANU, Corina VASILACHE*

*Universitatea de Stat din Moldova*

În prezentul articol se examinează evaluarea în contextul asigurării conexiunii și continuității în procesul de instruire în școala superioară.

**Cuvinte-cheie:** *evaluare, funcții ale evaluării, tipuri de evaluare (inițială, curentă, finală), conexiune și continuitate, metode/ tehnici de evaluare, metode complementare de evaluare.*

### EVALUATION – A COMPONENT OF THE PROCESS OF TRAINING IN THE CONTEXT OF ENSURING CONNECTION AND CONTINUITY IN HIGHER EDUCATION

This article examines the connection and evaluation in ensuring continuity of educational process in high school.

**Keywords:** *evaluation, functions of assessment, types of assessment (initial, current, final), connection and continuity methods/ techniques of evaluation, complementary evaluation methods.*

#### Introducere

În vederea realizării învățământului superior, dar și a finalităților educaționale, atenția se îndreaptă, în mod preponderent, în direcția realizării interconexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior. Această abordare, considerăm, e în măsură să asigure un cadru optim derulării proceselor de predare-învățare-evaluare, să faciliteze dezvoltarea și structurarea cunoașterii la studenți și, prin aceasta, a specialistului cerut de piața muncii.

În cadrul Proiectului instituțional „Conexiuni și continuități între și intra ciclurile de învățământ superior din perspectiva Cadrului Național al Calificărilor și Clasificatorului de Ocupații” a fost elaborat și administrat Chestionarul de opinii pentru surprinderea percepției *conexiunii și continuității* a următoarelor dimensiuni ale învățământului superior: *politici educaționale, clasificări și finalități, planurile de învățământ, conținuturile instruirii, procesul de instruire, cercetarea științifică, stagiile de practică.*

În articolul de față vom analiza răspunsurile studenților și ale masteranzilor privind dimensiunea *Procesul de instruire* (componenta Evaluarea). Respondenții trebuiau să-și expună opinia referitor la metodologia de evaluare (în ce măsură următoarele modalități de evaluare au fost folosite în programul Dvs. de studii: examenele de curs, examenele de la finele programului de studii (licență); tezele (de an, licență, masterat); evaluările curente, evaluările sub forme de teste).

#### Abordare metodologică

Definițiile date evaluării sunt axate în mare parte pe „proces”, pe „activitatea etapizată”, fiind considerată „componentă indispensabilă a procesului de învățământ”, „act psihopedagogic complex”, „mijloc de bază în realizarea feedback-ului”, „acțiune managerială” etc.

Din cele menționate deducem că evaluarea este „un proces complex de apreciere a sistemului educațional sau a unei părți a sistemului prin care se stabilește dacă sistemul (de învățământ) își îndeplinește funcțiile pe care le are, dacă obiectivele sistemului sunt realizate” [1, p.473].

E greșit să se creadă că locul evaluării în procesul de instruire este după cel de predare-învățare. Între ele există relații de conexiune și continuitate, nu în sensul că urmează una după alta, ci concomitent. Interconexiunea înseamnă conectare a numeroaselor elemente care acționează ca un tot coerent. Activitățile de predare, învățare, evaluare constituie elemente importante aflate într-o strânsă legătură. Sensul evaluării este cel continuu, formativ, realizat pe tot parcursul activității de instruire ce denotă un feedback relevant al demersului didactic realizat. În pedagogia sovietică evaluarea era abordată separat de predare-învățare.

<sup>1</sup> Începutul articolului a se vedea în Revista *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe ale Educației”, 2017, nr.9(109), p.63-74.

Amintim în acest context că în didactica universitară modernă principiul continuității și sistematizării se referă nu doar la predare-învățare, dar și la evaluarea rezultatelor academice. Astăzi evaluarea interferează cu întreg procesul educațional. Abordarea analizată (conexiune și continuitate) presupune:

- continuitate în organizarea unităților de învățare interdisciplinară, de la clasă la clasă, de la treaptă la treaptă;
- continuitate în proiectarea finalităților și formarea competențelor la elevi/ studenți;
- continuitatea organizării conținuturilor în plan intercultural;
- continuitate în aplicarea *strategiilor didactice și a celor de evaluare* [2, p.305].

Când se discută despre strategiile de evaluare se are în vedere continuitatea în proiectarea probelor (testelor) de evaluare, elaborarea itemilor și a sarcinilor pentru examinare, conceperea criteriilor de evaluare și a matricei de specificații, a criteriilor de notare a răspunsului oral etc.

Deci, cadrele didactice trebuie să aibă capacitatea de a proiecta probe (teste) de evaluare, de a le aplica, de a stabili criteriile de evaluare etc.

În proiectarea probelor (orale, scrise și practice) unele cadre didactice întâlnesc dificultăți la elaborarea itemilor și sarcinilor de evaluare (probe scrise), îndeosebi cadrele didactice tinere. Mai întâmpină dificultăți la stabilirea criteriilor de evaluare și la realizarea matricei de specificații, atât cadrele tinere cât și cele cu o experiență avansată.

La elaborarea probelor orale greutățile constau în stabilirea criteriilor de notare a răspunsului, precum și în elaborarea reperelor care ghidează demersul evaluativ [3, p.264].

Stilul inovativ și creativ în didactica universitară a cuprins și evaluarea, în temei evaluarea bazată pe competențe. A învăța să evalueze competențele, să dorească acest lucru, să fie motivați, să găsească în evaluare satisfacție, să nu obosească verificând testele la examenele finale sau evaluând tezele de licență, de masterat și (de ce nu?) pe cele de doctorat este o activitate nobilă și necesară a cadrului didactic universitar.

Actul evaluării, inclusiv a competențelor, presupune câteva componente: măsurarea, aprecierea rezultatelor academice, decizia privind calitatea rezultatului, care în unele cazuri se reflectă în notare. Astăzi, măsurarea poate fi făcută cu ajutorul calculatorului. Aprecierii depinde de măsurare; iar măsurarea, la rândul ei, de fidelitatea cu care notarea reușește să surprindă și să exprime cu ajutorul numerelor ceea ce este specific și caracteristic fenomenelor pe care le are în vedere [4, p.79].

Evaluarea îndeplinește multiple funcții. În viziunea noastră, astăzi o pondere deosebită are *funcția educativă*: „evaluarea are un conținut formativ (stimulează, formează, verifică, generează probleme de conștiință morală, în termeni de bine sau rău, de drept sau nedrept, de conștiință juridică, stârnește reacții afective etc.) [5, p.70].

Printre funcțiile complementare ale evaluării este și cea de *reglare și perfecționare continuă* a activității educative, a predării și a învățării, a strategiilor didactice. În linii mari, este vorba despre valorificarea informației obținute în procesul de evaluare și aplicarea acesteia în procesul de îmbunătățire a activității educaționale [6, p.71].

- Evaluarea se fundamentează pe standardele de stat – standarde orientate spre formarea competențelor (ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi studentul la finele actului de învățământ superior);
- Evaluarea implică utilizarea unei mari varietăți de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne);
- Evaluarea trebuie să-i conducă pe studenți spre o autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute.

Axarea pe aceste și alte principii la toate treptele de învățământ din Republica Moldova este o necesitate din perspectiva formării de competențe [7].

Probabil, cea mai importantă problemă cu care se confruntă cadrele didactice astăzi în evaluarea academică este cea de ordin metodologic.

Metodologia evaluării în învățământul universitar a cunoscut o mare diversitate: de la metodele tradiționale de evaluare sumativă s-a trecut treptat spre utilizarea unor metode noi, dar nu sunt abandonate nici metodele tradiționale: dialog, chestionare orală, conversație, probe practice, teste, proiecte, eseuri, chestionare.

În contextul modernizării învățământului universitar, evaluarea presupune utilizarea, pe lângă metodele devenite deja tradiționale, și a metodelor complementare (alternative): investigația, proiectul, portofoliul, auto-evaluarea, observarea sistematică a comportamentului studenților, evaluarea asistată de calculator.

În contextul evaluării competențelor se va da prioritate anume acestor metode și celor de rezolvare a situațiilor-problemă sau a sarcinilor problematizate.

Astăzi se observă o creștere a interesului pentru metodele complementare de evaluare. De exemplu, în Curricula la specialitatea Psihopedagogie [8] cele mai practicate metode alternative sunt: autoevaluarea, evaluarea reciprocă, portofoliul, investigația, studiul de caz, proiectul, brainwritingul:

- autoevaluarea (autoevaluarea produselor propriei activități: referate, comunicări orale);
- evaluarea reciprocă a produselor activității în baza unor criterii;
- autoevaluarea procesului de lucru asupra modulului și a rezultatelor obținute, evidențierea punctelor tari și a punctelor slabe;
- realizarea autocaracterizării propriei persoane prin prisma exigențelor înaintate față de personalitatea profesorului;
- elaborarea propriului profil de personalitate;
- evaluarea reciprocă a contribuției personale în dezbaterile „mesei rotunde”;
- evaluarea reciprocă a prezentărilor și a portofoliilor;
- brainwritingul: așteptări și temeri etc.

Educația universitară este centrată astăzi pe cel ce învață, student/elev, care se implică activ nu doar în învățare, dar și în evaluare. Angajarea lui integrală în actul de evaluare e absolut necesară, numai că aceasta nu trebuie să însemne, de exemplu, că el poate lua decizia finală privind notarea.

Aspectele care delimitează centrarea pe subiect în activitatea de evaluare sunt următoarele: comunicarea criteriilor de evaluare la începutul unui curs; elaborarea cu studenții/elevii a punctajelor la probele de evaluare/teze; practicarea evaluării reciproce în cadrul orelor; inversarea rolului profesor-elev în procesul de predare; inversarea rolului profesor-elev în procesul de evaluare [9, p.264].

În contextul evaluării rezultatelor academice, fiind adepți ai abordării învățării centrate pe student, „suntem obligați să-i oferim cât mai multe și ample posibilități de afirmare, de producere, de creare, de luare a deciziilor, de lucru în echipă și de respectare a opiniilor proprii și ale colegilor. În așa mod, studentul va avea posibilitatea de autorealizare și autoevaluare conștientizând necesitățile învățării pentru dezvoltarea sa profesională” [10, p.36].

În baza criteriului „etapa în care se face evaluarea” deosebim trei tipuri de evaluare:

- evaluarea inițială (diagnostică);
- evaluarea curentă (formativă);
- evaluarea finală (sumativă).

#### *Evaluarea inițială (diagnostică)*

Acest tip de evaluare are scopul de a oferi informații despre situația la începutul predării-învățării, despre nivelul de pregătire al studenților la începutul studiilor la facultate, despre condițiile în care aceștia se pot integra în programul de studii.

Ținând seama de nivelul cunoștințelor studenților, de capacitățile lor de învățare, profesorul va selecta cea mai eficientă strategie didactică.

Cercetătoarea V.Goraș-Postică menționează că evaluarea sumativă (finală) este mai des abordată în publicații și dezbateri publice decât evaluarea inițială, care este un tip de evaluare inerentă oricărui demers pedagogic, a cărei importanță este de netăgăduit și care dictează reușita proiectării de lungă durată a procesului academic [11, p.120].

Or, după cum menționează și S.Cristea, evaluarea didactică inițială angajează operațiile de măsurare-apreciere-de decizie la începutul activității de instruire, în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale, iar acțiunea proiectată și realizată în cadrul evaluării didactice inițiale vizează măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al studenților înaintea începerii unui curs/ an; decizia centrată asupra proiectării didactice viitoare [12].

În Codul educației (art.99) este stipulat că rezultatele academice ale studenților în învățământul superior se realizează:

- pe parcursul semestrului;
- la sfârșitul semestrului;
- la finalizarea programului de studii în cadrul fiecărui ciclu de învățământ superior.

Se mai menționează că forma de evaluare la finele programului de studii în învățământul superior se stabilește la Senatul instituției de învățământ. Metodologiile și testele de evaluare a rezultatelor academice le elaborează cadrul didactic [13].

Amintim aici și afirmația cercetătoarei E.Voiculescu: „În lipsa evaluării inițiale nicio altă evaluare nu mai este posibilă, întrucât lipsește unul dintre termenii raportului (comparației) implicat în orice act de evaluare” [14, p.182].

Instrumentele de evaluare inițială sunt: testele predictive; chestionarea orală sau scrisă; baremuri minimale/medii sau de performanță; metode ce presupun participare interactivă: brainstorming, brainwriting, analiza SWOT, scrierea liberă, completarea enunțurilor etc. [15, p.72].

#### *Evaluarea curentă (formativă)*

Acest tip de evaluare este proiectat de către profesor prin sarcini didactice, formulate prin prisma finalităților curriculare (cursului, seminarului). Sarcinile didactice se formulează taxonomic. În acest caz nivelul poate fi prezentat clasic: cunoaștere, aplicare, integrare sau fiecare nivel poate fi denumit printr-un generic, în funcție de specificul disciplinei [16].

Evaluarea curentă (formativă) susține procesul de formare a competențelor prin oferirea de feedback constructiv, pozitiv și prospectiv, însoțește întregul parcurs didactic organizând verificări sistematice în rândul studenților, permite înțelegerea modalităților de învățare ale studenților.

În evaluarea curentă se vor folosi, pe lângă metodele tradiționale, și metode de evaluare complementare (observarea sistematică a comportamentului studenților, autoevaluarea, investigația, portofoliul etc.).

Atât în Ciclul I – Licență, cât și în Ciclul II – Masterat, evaluarea curentă (formativă) la specialitățile Psihopedagogie, Psihologie se realizează prin seminare, laboratoare, autoevaluare și evaluarea lucrului individual. La Ciclul III – Doctorat evaluarea curentă (formativă) se realizează prin susținerea referatelor științifice, studiu de caz etc.

Evaluarea curentă îndeplinește o funcție primordial formativă.

Menționăm că evaluarea se transformă treptat în autoevaluare, abordată ca parte a evaluării formative, deși este prezentă în toate tipurile de evaluare.

Autoevaluarea este o metodă de evaluare alternativă, care furnizează informații ce permit integrarea imaginii elevului/ studentului din perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul. În educația centrată pe student sunt importante formarea și exersarea la ei a capacității de autoevaluare. Sesizarea de către studenți a aprecierilor cadrului didactic facilitează înțelegerea criteriilor de apreciere, iar identificarea lor îl ajută pe student să perceapă sensul calificativelor oferite de profesor.

Există o varietate mare de procedee prin care realizăm autoevaluarea: autonotarea, notarea reciprocă (corectarea lucrărilor colegilor), scări de clasificare etc.

#### *Evaluarea sumativă (finală)*

Respectivul tip de evaluare este cel mai caracteristic pentru învățământul universitar. Evaluarea se face la sfârșitul semestrului, la sfârșitul programului de studii. Formele de evaluare sumativă pentru învățământul superior sunt: colocviile scrise sau orale, examenele de an și tezele de an/ licență/ masterat, examenele de stat.

Este important să fie corect aplicată metodologia evaluării sumative, de care depinde eficiența ei. Cea mai utilizată metodologie de evaluare în cadrul testărilor intermediare și a examenelor scrise este testul sumativ.

În legătură cu testul sumativ se cere a se ține cont de matricea de specificații. Ea determină corelația dintre nivelurile cognitive (cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare), specificate în itemii testului (itemii testului reflectă finalitățile de evaluat) și ponderea elementelor de conținut.

Matricea de specificații servește drept reper în elaborarea finalităților de evaluat.

În elaborarea itemilor pentru testul sumativ se ține cont de tipurile de itemi, de recomandările pentru elaborarea fiecărui tip de item și de corelația itemilor cu nivelurile cognitive din matrice (Mai multă informație despre proiectarea și elaborarea testelor de evaluare sumativă a se vedea Cadrul de referință al Curriculumului universitar).

Metodologia evaluării finale (sumative) la Ciclul I – Licență și la Ciclul II – Masterat este orientată spre evaluarea rezultatelor învățării exprimate în termeni de competențe. La Ciclul II – Masterat competențele se formează preponderent prin lucrul individual.

Evaluarea finală la Ciclul Licență se realizează prin examen la disciplinele fundamentale, examen la disciplinele de specialitate (sau comasate) și prin susținerea tezei de licență, la Ciclul II – Masterat modalitatea de evaluare se realizează prin susținerea tezei de master, iar la Ciclul III – prin susținerea tezei de doctor.

Continuitatea în evaluare nu înseamnă o linie dreaptă, continuă, ci diferite niveluri discrete, care se referă mai ales la strategiile de evaluare (tipuri, forme, metode).

Deosebirea dintre cele trei tipuri de evaluare nu este de esență, ci ține doar de tehnica de aplicare. Iată de ce îmbinarea lor rațională constituie esența modelului de evaluare completă și continuă.

### Rezultate și discuții

În cele ce urmează prezentăm opiniile studenților referitor la rolul și locul evaluării în programul de studii universitare: a) examene de curs; b) examene de la finele programului de studii; c) teze (de an, de licență, de master); d) evaluările curente; e) evaluări sub formă de teste.

Rezultatele din Figura 1 reflectă opinia subiecților relativ la **examele de curs**.

Astfel, procentajul cel mai mare s-a observat la scala *mult*. Diferența dintre masteranzi și licențiați este de circa 8% în avantajul masteranzilor. Poziția a doua revine scalei în *foarte mare măsură*. Deosebirea dintre aprecierile date de către studenții care fac studii la licență și de către cei de la masterat este nesemnificativă.

E îmbucurător faptul că respondenții ce fac parte din ambele cicluri de învățământ apreciază înalt locul examenelor de curs în programul de studii: 80,7% din masteranzi și 73,9% din licențiați au optat pentru scalele *mult* și în *foarte mare măsură*. Poziția a treia revine scalei *moderat* – 38,7% din respondenți (masteranzi și licențiați).

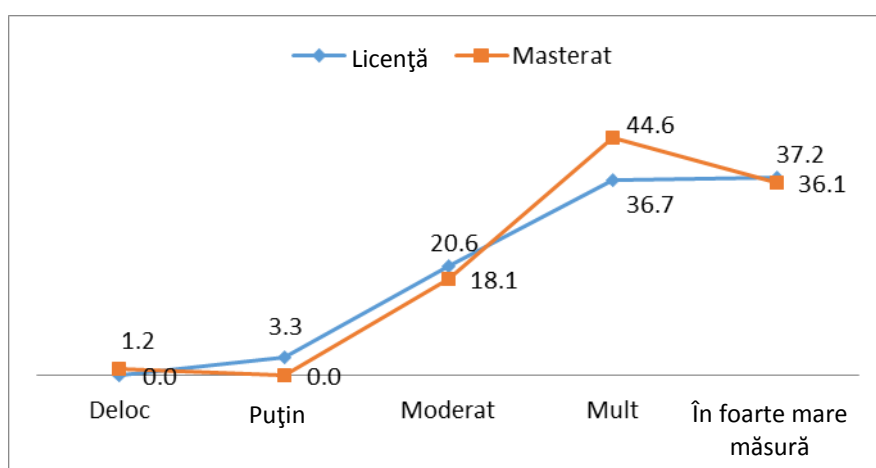


Fig.1. Examele de curs.

Dacă sinonime ale termenului „moderat” sunt: micșorat, redus, scăzut, apoi procentajul obținut este totuși semnificativ. Cea mai mică pondere a revenit scalelor *deloc* și *puțin* – doar 5,5% din respondenți.

În Figura 2 am plasat datele care se referă la opinia studenților privind **examele de la finele programului de studii**.

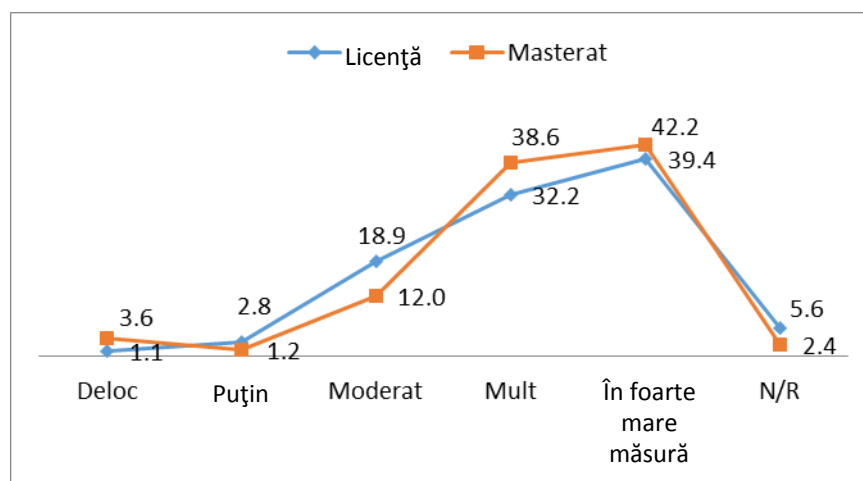


Fig.2. Examele la sfârșitul programului de studii.

Observăm că cei mai mulți respondenți apreciază această variabilă la nivelul scalelor *mult* (81,3%) și în *foarte mare măsură* (73,3%), iar la nivelul *moderat* – 30,9%. Minoritatea respondenților (masteranzi și licențiați) consideră că examenele de la finele programului de studii au un rol mic. N-au răspuns 8% din subiecți. Diferența cea mai vizibilă între aceste două categorii de studenți o observăm la scala *moderat*, diferență ne semnificativă.

#### Tezele (de an, de licență, de master)

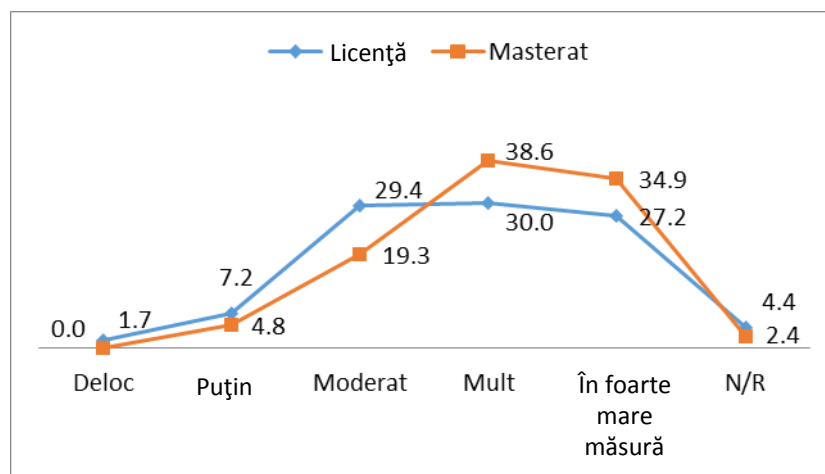


Fig.3. Tezele (de an, de licență, de master).

Din Figura 3 observăm că răspunsurile subiecților investigați se plasează în mare parte la scala *mult* (68,60%) și scala în *foarte mare măsură* (62,1%). Diferența cea mai mare între opiniile licențiaților și ale masteranzilor o sesizăm la scala *moderat*. Circa 10% din licențiați apreciază ca *moderat* tezele (de an, de licență, de master) în programul de studii. În schimb, la scalele *mult* și în *foarte mare măsură* avantajul este de partea masteranzilor. Totuși, observăm că un procent nesemnificativ de subiecți investigați evaluează importanța acestor teze la scalele *puțin* și *deloc*.

Subliniem că masteranzii, având o experiență mai mare în cercetare (teza de an, urmată de cea de licență și lucrând asupra tezei de master), fiind în ajunul susținerii tezei de master, au o opinie mai pozitivă, apreciază mai înalt locul și rolul activităților de cercetare în formarea specialiștilor în cadrul învățământului universitar.

Or, anume tezele sunt finalitățile studiilor, rezultatele învățării, exprimate în termeni de competențe profesionale și transversale, formate pe parcursul ciclului respectiv de studii universitare.

Observăm că, în majoritate, cei chestionați consideră că tezele de licență și de master ca formă de evaluare finală (sumativă) au un rol important în programul de studii.

#### Evaluările curente (pe durata semestrelor)

Datele din Figura 4 reflectă un tablou destul de optimist în ceea ce privește evaluările curente.

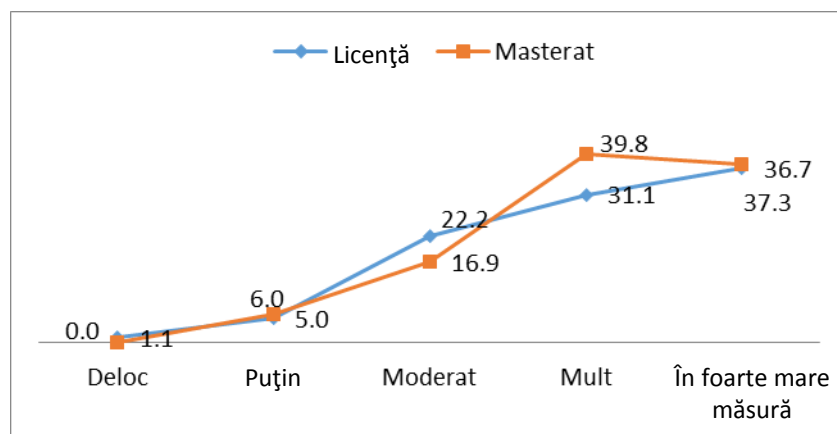


Fig.4. Evaluările curente (pe durata semestrelor).

Astfel, 74,0% din licențiați și masteranzi plasează evaluările curente la scala în *foarte mare măsură*, iar cca 71,0% – la scala *mult*. O diferență ne semnificativă între licențiați și masteranzi se observă la scala *mult* în avantajul masteranzilor. Aproximativ 40% din subiecții investigați și-au poziționat aprecierile la scala *moderat* și doar 12% – la scalele *puțin* și *deloc*. Rezultatele obținute demonstrează interesul studenților față de acest tip de evaluare care se realizează, după cum s-a menționat, prin seminare, laboratoare, autoevaluare și prin evaluarea lucrului individual.

În calitate de profesori, avem obligația de a crea în permanență oportunități de exersare, dar și de evaluare, de estimare a rezultatului. Urmează să-l obișnuim pe student că evaluarea formativă îi va facilita procesul de formare a abilităților și competențelor.

Studenții Ciclului I și ai Ciclului II trebuie să aibă certitudinea că rezultatele evaluărilor curente sunt importante pentru a-și monitoriza propriul progres în procesul de cunoaștere.

### Evaluări sub formă de teste

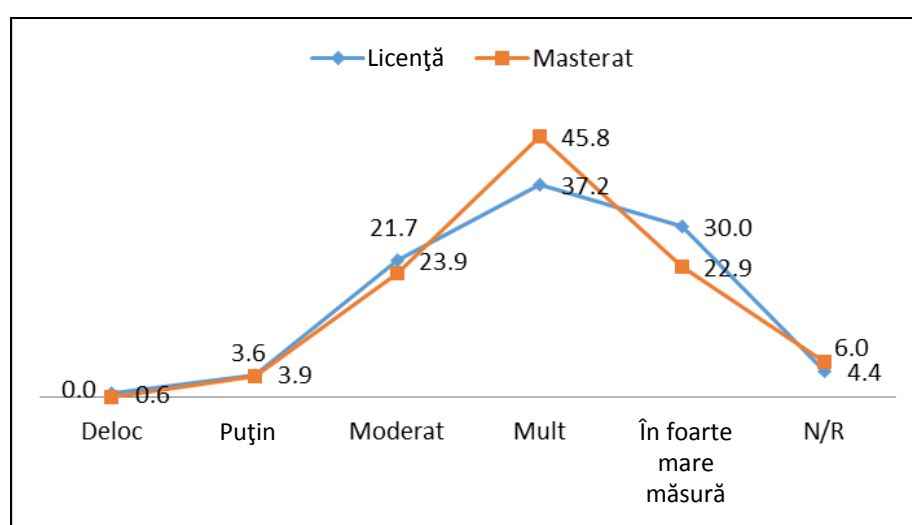


Fig.5. Evaluările sub formă de teste.

Analizând rezultatele obținute la această metodologie de evaluare sumativă (testul), observăm că majoritatea subiecților chestionați au optat pentru scala *mult* (83%), urmată de scala în *foarte mare măsură* (cca 53%). Diferența dintre licențiați și masteranzi la ambele scale este ne semnificativă. Par a fi totuși îngrijorătoare rezultatele la scala *moderat* – peste 45% din respondenți. Un număr mic din cei chestionați (cca 8%) și-au plasat aprecierile la scalele *puțin* și *deloc*.

Explicația unei asemenea viziuni derivă din faptul că testele se realizează în toate tipurile de evaluare: evaluarea inițială, evaluarea curentă (teste de progres), evaluarea finală. De asemenea, se practică testări realizate oral, testări realizate în scris, testări realizate practic. Pe parcursul evaluării studenții au de soluționat atât teste standardizate, cât și teste elaborate de profesor. Mai mult ca atât, studenții care învață la specialitățile Psihopedagogie, Psihologie, Educație civică etc. elaborează de sine stătător diferite tipuri de teste (docimologice, psihologice, de comportament etc.), care mai apoi se analizează în cadrul grupei academice (la seminare).

### Concluzii

Evaluarea este o componentă integrantă a procesului educațional, alături de predare și învățare, aflându-se în relații de conexiune și continuitate.

În vederea realizării conexiunii și continuității, este oportună perfecționarea permanentă a metodelor și tehnicilor de evaluare/ autoevaluare.

Utilizarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale (TIC) ar eficientiza procesul de evaluare/autoevaluare prin conexiuni inverse și momentane, asigurând diferențierea și individualizarea instruirii.

**Referințe:**

1. DAVITZ, J., BALL, S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
2. GUTU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
3. PUTINĂ, D. Evaluarea în viziunea cadrelor didactice la etapa formării inițiale a viitorilor învățători. În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2014. 516 p.
4. *Educație civică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Chișinău: Cartier 2010. 136 p.
5. GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
6. Ibidem.
7. Ibidem.
8. *Specialitatea Psihopedagogie: Curricula*. Chișinău: CEP USM, 2010. 563 p.
9. PUTINĂ, D. *Op. Cit.*
10. MURARU, E. Aspecte ale formării profesionale inițiale a cadrelor didactice. În: *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice. Materialele Conferinței Naționale*, 30.10.2013. Chișinău, 2013. 166 p.
11. GORAȘ-POSTICĂ, V. Evaluarea inițială la universitate: între deziderate și realitate. În: *Didactica universitară. Studii și experiențe*. Chișinău: CEP USM, 2013. 242 p.
12. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
13. Codul educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.319-324.
14. VOICULESCU, E., ALDEA, D. *Manual de pedagogie contemporană. Partea a II-a. Teoria și metodologia instruirii și evaluării*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
15. GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Op. cit.*
16. Ibidem.

*Notă: Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F „Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva Cadrului Național al Calificărilor și Clasificatorului de Ocupații”.*

**Date despre autori:**

**Tatiana REPIDA**, doctor, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator în LCȘ *Dezvoltarea Politicilor Educaționale*, Universitatea de Stat din Moldova.

**Mihail PAIU**, doctor, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** mihail.paiu@gmail.com

**Carolina ȚURCANU**, doctor, conferențiar-cercetător în LCȘ *Dezvoltarea Politicilor Educaționale*, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** carolina.turcanu@gmail.com

**Corina VASILACHE**, masterandă, cercetător științific stagiar în LCȘ *Dezvoltarea Politicilor Educaționale*, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** mavrodicorina@yahoo.com

*Prezentat la 09.06.2018*