

CZU: 378.126 + 378.015.3

## EVALUAREA FORMATIVĂ PRIN PRISMA ABORDĂRILOR PSIHOPEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

*Valeria BOTEZATU, Nina BÎRNAZ*

*Universitatea de Stat din Moldova*

În practica educațională, eficiența procesului de evaluare este influențată de anumite abordări teoretice, inclusiv de abordări psihopedagogice. În acest sens, articolul evidențiază o abordare sistemică și complexă a procesului de evaluare formativă prin prisma abordărilor psihopedagogice: behaviorismul, constructivismul, teoria învățării depline, teoria proiectării centrată pe dovezi, pedagogia competențelor. Astfel, evaluarea formativă înseamnă raportare la competențe, obiective de instruire, cerințe și criterii de evaluare, feedback, resurse educaționale, interacțiune între cadrul didactic și studenți.

*Cuvinte-cheie: evaluare formativă, teoria behavioristă, paradigma constructivistă, teoria proiectării centrată pe dovezi, teoria învățării depline, pedagogia competențelor.*

### FORMATIVE ASSESSMENT FROM THE PRISM OF PSYCHOPEDAGOGICAL APPROACHES IN UNIVERSITY EDUCATION

In the educational practice, the efficiency of the evaluation process is influenced by certain theoretical approaches, including psychopedagogical approaches. In this sense, the article highlights a systemic and complex approach to the process of formative assessment through the psychopedagogical approaches: behaviorism, constructivism, theory of mastery learning, evidence-centered design theory, pedagogy of competences. Thus, the formative assessment means relation to competences, to instructional objectives, to requirements and criteria for evaluation, to feedback, to educational resources and to interaction between the teaching staff and students.

*Keywords: formative assessment, behaviorist theory, constructivism paradigm, evidence – centered design, mastery learning theory, pedagogy of competences.*

### Introducere

Evaluarea formativă reprezintă procesul de măsurare și apreciere a rezultatelor învățării studenților, fiind reglementat de feedback continuu dintre profesor și studenți. Reieșind din această definiție, evaluarea formativă presupune nu atât control, cât ameliorarea rezultatelor celor care învață.

Începând cu anii '70, evaluarea formativă a obținut o nouă semnificație, de reglare externă a procesului didactic, caracteristică esențială determinată de teoria behavioristă. Mai târziu, evaluarea formativă capătă un alt înțeles, fiind un mecanism de autoreglare a activității didactice, prin interacțiunea și implicarea ambilor actanți educaționali (profesor și student), dobândind astfel un sens mai complex, influențat de teoria constructivistă. Într-o viziune integralistă și postmodernă, afirmăm că evaluarea formativă presupune atât un proces de transmitere a informațiilor despre progresul studenților, cât și un proces de remediere și ameliorare a rezultatelor învățării, având la bază implicarea ambilor agenți educaționali, profesorul și studentul. Prin prisma pedagogiei competențelor, competența de evaluare formativă a cadrului didactic reprezintă un construct care integrează și mobilizează resurse cognitive, afective și contextuale pentru a realiza eficient și cu succes procesul de evaluare formativă a studenților.

### Evaluarea formativă în contextul abordărilor psihopedagogice

#### *Delimitări conceptuale ale evaluării formative din perspectiva behavioristă*

Behaviorismul începe să se dezvolte în 1920 și continuă să fie una dintre teoriile psihologice care influențează teoria și practica educațională. În acord cu ideile înaintate de behavioriști, învățarea este privită ca răspuns condiționat la stimulii externi, feedback-ul pozitiv și corectarea erorilor fiind utilizate pentru a realiza legătură între stimul și răspuns. B.F. Skinner aduce o nouă concepție asupra instruirii, descriind un proces didactic complex realizat în baza condiționării operante, după relația „stimul-răspuns-întărire”. Conform teoriei condiționării operante, comportamentul se modifică în funcție de consecințele acestuia [1]. În acest sens, evaluarea comportamentului se realizează înainte și după instruire, pentru a determina dacă ceea ce s-a învățat a adus

schimbări comportamentale. Istoria behaviorismului în tehnologia educațională se regăsește în „mașina” construită de B.F. Skinner în 1958, o mașină cu ajutorul căreia erau prezentate instrucțiuni individuale de învățare, mai târziu tehnologia fiind denumită instruirea programată. Folosind „mașina”, studentul alege un element numerotat într-un test-grilă. El apasă pe butonul corespunzător primei sale alegeri pentru răspunsul corect. Dacă răspunde corect, dispozitivul trece la elementul următor; dacă greșeste, erorile sunt numărate și studentul trebuie să continue să facă alegeri până când rezolvă corect [2]. În prezent, evaluarea formativă poate fi realizată cu ajutorul programelor pe calculator cu scopul de a obține date sau informații despre calitatea instruirii, instruiților sau a programelor elaborate. În mediul virtual de învățare, behaviorismul implică fragmentarea conținutului în părți și formularea pas cu pas a instrucțiunilor și sarcinilor de învățare. Evaluarea este facilitată astfel printr-o continuă monitorizare a rezultatelor învățării. Conform teoriei behavioriste, formarea unor competențe este posibilă prin prisma activităților practice, experimentelor. J.Keller a propus sistemul personalizat de instruire, ca un program de instruire pentru învățământul superior, care cere ca materialul de studiu să fie divizat în compartimente, fiecare dintre acestea având un set de obiective. Studenții lucrează independent asupra materialelor, fiind ghidați de diverse activități practice. La final, studenții sunt rugați să susțină un test la fiecare compartiment. Dacă îl susțin, trec la următorul compartiment, în caz contrar, prelucrează materialul și îl susțin din nou, dar fără nicio penalitate [3].

Un aspect ce necesită a fi reliefat este cel al precizării principiilor pe care este fundamentată teoretic și practic instruirea programată, în concepția lui B.F. Skinner [4, p.26-27]:

- principiul pașilor mici – care cere ca materia să fie divizată în subsarcini („pași”), pentru a face posibilă oferirea unui număr cât mai mare de întăriri sub forma confirmării răspunsului corect;
- principiul participării active – care cere ca studentul să fie pus în situația de a lucra cu fiecare unitate de informație și de a formula răspunsul;
- principiul reușitei – ce impune ca informațiile și sarcinile de lucru să fie astfel elaborate și gradate, încât să asigure reușita și să evite eșecul;
- principiul verificării imediate – presupune posibilitatea studentului de a compara propriul răspuns cu răspunsul corect, aspect ce creează stare de satisfacție în cazul răspunsului corect;
- principiul progresului gradat – conform căruia dificultățile trebuie gradate într-o succesiune care să-i dea studentului posibilitatea să meargă de la simplu la complex, de la ușor la greu;
- principiul ritmului individual de lucru – care impune cerința asigurării posibilității ca fiecare student să lucreze și să parcurgă programul în ritmul său, fără limitări în ceea ce privește timpul.

Sintetizând ideile teoriei behavioriste, evidențiem ideea că procesul didactic se bazează pe conexiunea inversă și feedback-ul operativ, oferind posibilitatea de a dirija și monitoriza învățarea studenților. Evaluarea formativă, în acest sens, permite identificarea rapidă și exactă a tipurilor de dificultăți pe care le-au întâmpinat studenții, pe baza cărora profesorul poate lua deciziile potrivite constând în reformularea sarcinilor de învățare la care majoritatea studenților au întâmpinat dificultăți și repetarea conținuturilor respective.

### ***Delimitări conceptuale ale evaluării formative din perspectiva constructivismului***

După anii 2000, evaluarea formativă este abordată ca fiind controlul progresului fiecărui student în raport cu criteriile stabilite, urmat de o secvență de remediere a rezultatelor obținute. Această perspectivă este influențată de paradigma constructivistă, care se orientează pe încercările studentului de a construi un sens în formarea sa profesională. În teoria constructivismului se conturează două direcții majore: constructivismul cognitiv reprezentat de către J.Piaget și constructivismul social reprezentat de către Л.С. Выготский.

Constructivismul cognitiv se bazează pe ipoteza că procesul de cunoaștere este o construcție și o reconstrucție a realității. Astfel, procesul de predare-învățare este unul activ, în care experiența directă și căutarea soluțiilor sunt primordiale în construirea noilor priceperi, deprinderi și capacități. Construirea cunoașterii, în opinia autoarei M.Bocoș [5, p.55], înseamnă că „subiectul se informează, explorează, selectează, analizează critic informațiile, reformulează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, formulează concluzii și generalizări etc. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități”.

Din perspectiva constructivistă, cadrul didactic nu mai este perceput ca sursă unică de cunoaștere, deoarece studenții pot învăța din interacțiunea cu colegii lor și/sau din alte surse. În acord cu această idee este viziunea autorilor J.Pryor și B.Crossouard, care afirmă că evaluarea formativă reprezintă o formă de interacțiune și

negociere între profesor și studenți, în care studenții sunt încurajați să-și autoevalueze și să-și monitorizeze propria învățare [6].

Perspectiva socioconstructivistă înaintea teza, deosebită de cea piagetiană, conform căreia învățarea anticipează și chiar determină dezvoltarea. Constructivismul social se bazează pe două concepte fundamentale:

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

Scopul eșafodajului este de a oferi suport, strategii, modele, tipuri de întrebări, restructurări pentru ca studentul să fie capabil de construirea propriei cunoașteri. Conform opiniei lui J.Van de Pol, M.Volman și J.Beishuizen [7], eșafodajul realizează următoarele obiective în procesul de evaluare formativă:

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

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

- 1) evaluarea reciprocă – presupune evaluarea de către membrii grupului a diferitor abordări de soluționare a problemei. Studenții examinează reciproc răspunsurile și oferă feedback structurat, pentru a monitoriza punctele forte și slabe ale performanțelor lor, astfel încât aspectele pozitive să fie consolidate, iar cele negative – modificate sau îmbunătățite;
- 2) autoevaluarea – presupune evaluarea propriului răspuns de către student. Autoevaluarea este un mecanism de corectare, creează condiții, în care apare situația-stimul, permițând studentului să se autodetermine și să-și construiască propriul traseu de realizare a activităților.

Din această optică constructivistă, evaluarea formativă constituie un proces de măsurare și ameliorare a rezultatelor, precum și un proces de dezvoltare a capacităților metacognitive, de autorefecție și autoreglare a propriei învățări. Astfel, rolul cadrului didactic se rezumă nu doar la furnizarea informațiilor despre rezultatele învățării, ci și la utilizarea acestor informații pentru a influența pe viitor și a îmbunătăți învățarea studenților.

Mai mulți teoreticieni susțin că remediarea procesului didactic și îmbunătățirea învățării este determinată de ghidarea studenților către atingerea obiectivelor prin aprecierea aspectelor pozitive ale studenților și a potențialului acestora [8]. În literatura psihopedagogică, această capacitate a cadrului didactic este denumită *intelență apreciativă*.

Prin prisma constructivismului, inteligența apreciativă a cadrului didactic reprezintă abilitatea de a comunica eficient cu studenții și de a vedea aspectele pozitive indiferent de situație; de a-i ghida pe traseul dezvoltării propriului potențial în termeni de cunoștințe, capacități și aptitudini; de a le dezvolta atitudinea optimistă și pozitivă în abordarea dificultăților în procesul de învățare.

G.R. Bushe afirmă că în cadrul evaluării formative sunt implicate două procese importante [9]:

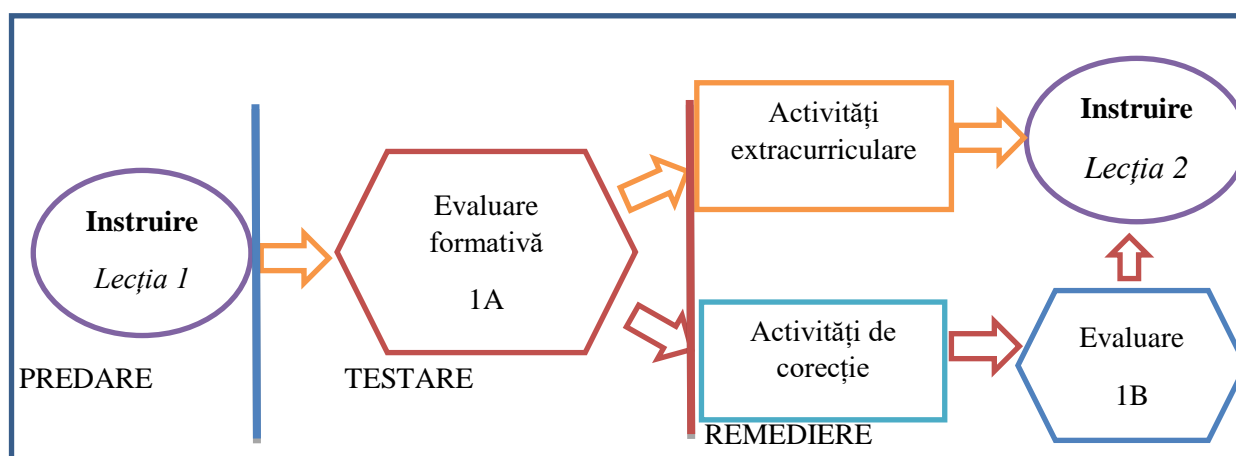
- conectarea – presupune un dialog colaborativ și se caracterizează prin angajamentul emoțional reciproc față de acțiunea educațională;
- aprecierea – presupune căutarea, descoperirea, identificarea posibilităților și potențialităților studentului și valorificarea lor.

Din perspectivă socioconstructivistă, conectarea este un factor important în procesul de construire a cunoștințelor. Aceasta vizează crearea unui cadru armonios și constructiv de colaborare între profesor și student, bazat pe încredere mutuală. În cadrul evaluării formative profesorul utilizează datele obținute în vederea influențării instruirii, apreciază pozitiv situația de învățare, se autoinstruiește și învață studenții să lucreze cooperativ. Aprecierea vizează ghidarea studenților în identificarea celor mai relevante și mai eficiente strategii și tactici cognitive și metacognitive în procesul de evaluare formativă corespunzător potențialului fiecărui student.

În condițiile tranziției de la mediul educațional centrat pe profesor la mediul de învățare centrat pe student, aprecierea reprezintă un proces bilateral, ambii actori educaționali fiind implicați în atingerea obiectivelor stabilite și obținerea succesului. Perspectiva apreciativă este una constructivistă, aceasta însemnând că reglementarea în evaluarea formativă este rezultatul unei negocieri permanente între cadrul didactic și studenți. Inteligența apreciativă a profesorului determină o comunicare eficientă cu studenții în vederea valorificării potențialului acestora în formarea inițială.

### **Delimitări conceptuale ale evaluării formative din perspectiva teoriei învățării depline**

O nouă orientare în psihopedagogie se referă la teoria învățării depline, o contribuție remarcabilă în dezvoltarea teoriei fiind adusă de cercetătorii J.B. Carroll și B.S. Bloom. Termenul „învățare deplină” este enunțat, pentru prima dată, în studiul „Learning for mastery” al cercetătorului american B.S. Bloom [10], unde propune modelul învățării cu elemente de evaluare formativă (Fig.1).



**Fig.1.** Modelul învățării cu elemente de evaluare formativă (adaptat după B.S. Bloom, 1971)

Modelul descrie procesul de instruire individualizat, în vederea îmbunătățirii învățării. Conform modelului, materia didactică predată este urmată de evaluarea răspunsului studentului. Evaluarea formativă este succedată de activități extracurriculare și activități de corecție pentru studenți. Prin urmare, dacă studentul a răspuns corect la materia predată, va fi inclus în anumite activități extracurriculare, iar dacă răspunsul este incorect, atunci i se vor propune activități didactice suplimentare, după care se va aplica un nou test de evaluare. Următoarea lecție este oferită numai după ce au fost realizate activitățile propuse și a fost obținut feedback pozitiv [11]. Astfel, dacă profesorii ar putea oferi timpul necesar și condițiile de învățare adecvate, aproape toți studenții ar putea atinge un nivel înalt de performanță.

Principiul pedagogiei învățării depline (în eng. *mastery learning*), opinează B.S. Bloom, ar putea fi enunțat în felul următor: „[...] cu condiția de a avea timp și de a merge pas cu pas, fiecare poate să sosească; dificultatea în învățare nu este decât o chestiune de ritm” [apud 12]. L.Allal argumentează importanța principiului învățării depline în cadrul evaluării formative, menționând că procedurile de evaluare trebuie să permită adaptarea învățământului în funcție de diferențele individuale în învățare [13]. În acest context, studentul nu mai este evaluat prin raportare la o normă, ci după criterii ce țin de ritmul și stilul propriu în învățare. Astfel, evaluarea își asumă o funcție formativă, scopul ei fiind de a furniza informații care să-i permită cadrului didactic adaptarea instruirii la diferențe individuale în învățare. În optica evaluării formative, este necesar ca profesorul să determine obiectivele și criteriile de evaluare, acestea devenind jaloane ale învățării studenților. În consens cu viziunea lui B.S. Bloom, evaluarea formativă susține învățarea prin oferirea de feedback și corective la fiecare etapă a procesului de predare – învățare.

În viziunea ambilor autori, J.B. Carroll și B.S. Bloom, instruirea se desfășoară pornind de la diagnosticul ritmurilor de învățare, continuă cu învățarea în ritm individual și se finalizează cu evaluarea formativă. Astfel, evaluarea formativă se realizează cu scopul de a identifica eventualele dificultăți întâmpinate de către studenți, de a regla ritmul instruirii și de a introduce modificările cerute de rezultatele obținute.

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

- comunicarea obiectivelor de învățare și a criteriilor de evaluare, în baza cărora studenții cunosc ce trebuie să cunoască și să facă la finalul activității de instruire;
- oferirea studenților a feedback-ului prescriptiv și specific după fiecare secvență de predare-învățare în vederea reducerii dificultăților de învățare;
- implicarea studenților care nu au reușit să atingă rezultatele așteptate în activități didactice suplimentare (activități corective), cu scopul de a remedia problemele în învățare;
- implicarea studenților care au realizat obiectivele de instruire prestabilite în activități de extindere, în care competențele formate sunt aplicate și integrate în situații noi;
- realizarea evaluărilor sub forma unor teste de progres, pentru a constata dacă fiecare student a ajuns să însușească deplin unitatea de învățare, respectiv, să remedieze și să atenueze dificultățile de învățare.

### ***Delimitări conceptuale ale evaluării formative din perspectiva teoriei proiectării centrate pe dovezi***

Teoria proiectării centrată pe dovezi (în engleză "evidence – centered design", ECD) presupune proiectarea evaluării centrată pe argumentarea bazată pe dovezi. ECD oferă cadrul conceptual pentru proiectarea unei evaluări coerente și valide. Teoria proiectării centrate pe dovezi este dezvoltată în 1997 la *Educational Testing Service*, de către R.Mislevy și colaboratorii săi. Proiectarea centrată pe dovezi se bazează pe viziunea inițială a lui S.Messick, care afirma că esența „construcției” care urmează a fi evaluată trebuie să ghideze identificarea sarcinilor relevante, precum și dezvoltarea criteriilor de evaluare. H.Ф. Ефремова consideră că teoria *Evidence Centered Design* este o nouă abordare fundamentală a proiectării evaluării bazată pe dovezi și dezvoltării instrumentelor de evaluare bazată pe argumente și concluzii de justificare a rezultatelor obținute în procesul evaluativ [14].

Proiectarea centrată pe dovezi constă în activități și cercetări multiple [15]:

- Analiza domeniului (*domain analysis*) constă în identificarea, analiza și organizarea conținutului și competențelor, pentru a facilita proiectarea evaluării.
- Modelarea domeniului (*domain modeling*) rezultă din identificarea conținutului și competențelor și constă în stabilirea obiectivelor de învățare și a criteriilor de evaluare.
- Construirea cadrului de evaluare (*construction of the assessment framework*) presupune elaborarea sarcinilor de evaluare.
- Implementarea evaluării (*assessment implementation/delivery*) constă în aplicarea propriu-zisă a procedurii de evaluare.
- Distribuția rezultatelor evaluării (*assessment delivery*) presupune aprecierea calității realizării sarcinilor de învățare în concordanță cu criteriile de evaluare și oferirea feedback-ului.

Astfel, proiectarea evaluării formative centrate pe dovezi presupune conexiunea mai multor componente într-un sistem integrat:

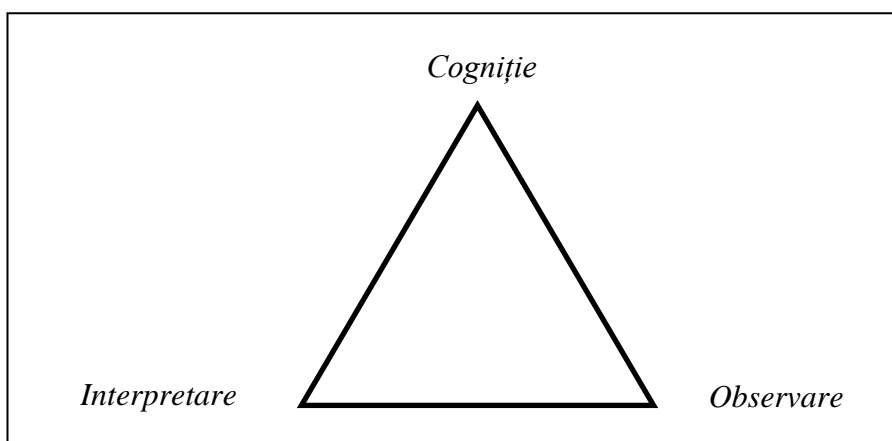
- 1) componenta *Student* (cunoștințe, capacități, aptitudini care trebuie evaluate);
- 2) componenta *Cerințe de evaluare* (cerințe de măsurare și notare, criterii de evaluare);
- 3) componenta *Sarcini de evaluare* (tipuri de sarcini de evaluare);
- 4) componenta *Rezultate* (prezentarea rezultatelor evaluării).

Evaluarea este un proces de observare a comportamentului studenților și de producere a datelor care pot fi utilizate pentru a realiza inferențe rezonabile despre ceea ce știu și pot să facă studenții. Deci, evaluarea reprezintă un proces de formulare a raționamentelor, plecând de la dovezi și probe.

Reieșind din teoria proiectării centrate pe dovezi, J.Pellegrino, N.Chudowsky și R.Glaser [16] propun modelul *Triunghiul evaluării*. În Figura 2 este reprezentat tringhiul evaluării, care constă din conexiunea celor trei componente-cheie care stau la baza oricărei evaluări: un model al *cognițiilor* studentului în domeniu, un set de tipuri de *observare* care vor oferi date/dovezi despre competențele studentului și un proces de *interpretare* a datelor obținute.

Conform viziunii lui J.Pellegrino și coautorii săi, cogniția se referă la procesul prin care studenții își construiesc cunoștințele și își dezvoltă competențele. Autorii susțin că evaluarea este mai eficientă dacă cadrul didactic începe proiectarea de la identificarea unui model de învățare, care reflectă modul prin care studenții își formează și își dezvoltă competențele [17].

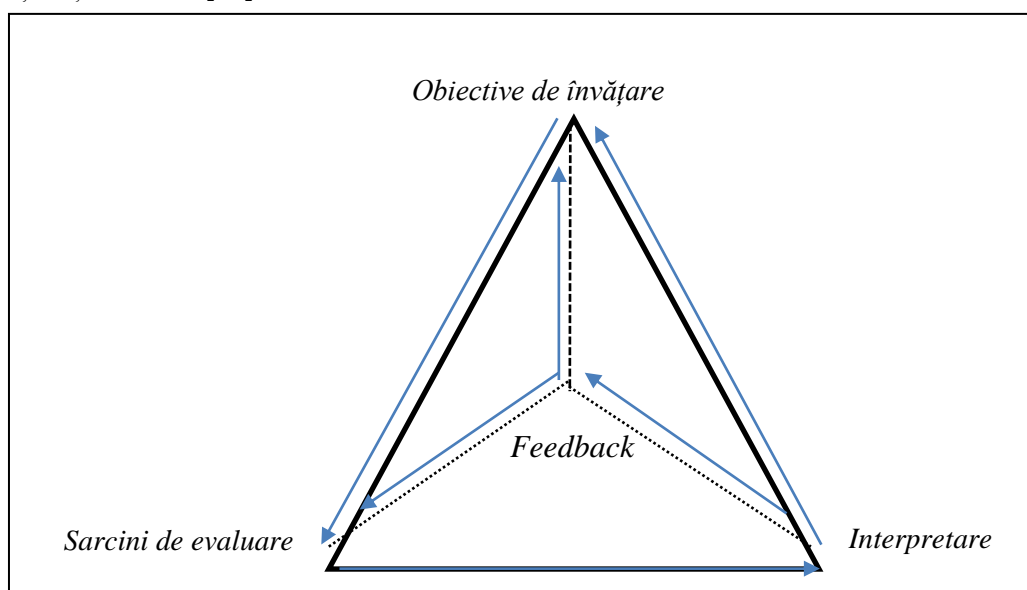




**Fig.2.** Triunghiul evaluării (după J.Pellegrino et al., 2001).

Astfel, evaluarea începe de la cogniție, care înseamnă stabilirea obiectivelor de învățare și a modului în care se așteaptă să se dezvolte învățarea, adică progresia învățării, și continuă cu observarea, reprezentată de sarcini adecvate prin care se verifică înțelegerea studentului și finalizează cu interpretarea și analiza performanțelor studenților, realizându-se inferențe explicite.

Mai târziu, reieșind din teoria proiectării centrate pe dovezi, J.Herman, expert în evaluare, propune un model de evaluare, care se referă la *coerența evaluării formative* (Fig.3) ca fiind o condiție fundamentală în procesul de învățare și evaluare [18].



**Fig.3.** Componentele evaluării formative (după J.Herman, 2013).

Conform modelului propus, procesul de evaluare formativă este constituit din coerența, adică interrelația dintre următoarele componente: obiectivele de învățare, sarcinile de evaluare, interpretarea și feedback-ul. Un aspect important al evaluării formative este coerența dintre obiectivele de învățare și sarcinile de evaluare. Astfel, profesorul stabilește în mod clar obiectivele de învățare și implică studenții în realizarea sarcinilor de evaluare selectate corespunzător obiectivelor propuse. Studenții au nevoie de criterii explicite, uneori denumite criterii de succes, astfel încât aceștia să aibă o viziune clară despre ceea ce se așteaptă să învețe. Interpretarea este faza de diagnostică în care profesorul oferă informații studenților cu privire la performanțele obținute în procesul de învățare. Această fază este importantă pentru a ajusta și remedia situația de învățare, reducând decalajul dintre rezultate și obiective. Feedback-ul este o componentă esențială în procesul de evaluare, furnizându-se informații despre activitatea de învățare a studenților în corespundere cu obiectivele prestabilite.

### **Delimitări conceptuale ale evaluării formative din perspectiva pedagogiei competențelor**

Pedagogia competențelor este o nouă concepție privind educația și formarea profesională. Această concepție abordează teoria obiectivelor pedagogice într-o viziune integratoare, în acord cu dezideratele și așteptările social-economice moderne față de învățământ și se acordă cu cerința creșterii autonomiei în viața personală și profesională.

În accepțiunea mai multor autori, profilul de competență al cadrului didactic semnifică o configurație/structură, care cuprinde capacități/abilități și trăsături de personalitate structurate pe niveluri diferite, solicitate de standardele de formare profesională inițială și precizate în funcție de rolurile exercitate de cadrul didactic pe parcursul carierei profesionale.

Literatura pedagogică ne oferă definiții variate ale conceptului de competență. În continuare sunt expuse cele mai reprezentative definiții, puncte de vedere și opinii ale diferitor autori. Cea mai simplă și laconică definiție este cea a cercetătorului belgian, X.Roegiers, conform căruia competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități [19]. Această definiție ilustrează esența competenței: structura triadică; natura integratoare și dinamismul.

Pentru cercetătorul belgian M.Minder [20, p.28], competența se constituie dintr-un ansamblu de resurse: savoir, savoir-faire și savoir-être. În opinia lui M.Minder, definirea competenței printr-un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini reprezintă doar prima parte a conceptului, baza statică a competenței, resursele ei. Iar ca aceste resurse să se transforme în competență, ele trebuie să devină dinamice, mobilizabile într-un număr mare de situații/contexte de același tip. Or, tocmai această mobilizare de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini) definește competența.

În prezent, competența este considerată capacitatea de a aplica cunoștințe și abilități la un anumit nivel de independență și autonomie [21]. Actualmente, conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanța și eficiența. Atribuind acest concept cadrului didactic, el reprezintă un indice al calității instruirii și succesului profesional. Astfel, când se impune în sistemul educațional axarea pe competențe, devine tot mai necesară abordarea competenței profesionale a cadrului didactic.

În contextul studiului dat, competența de evaluare formativă reprezintă o competență specifică care se înscrie în categoria competențelor profesionale. Competența profesională este o achiziție necesară unei profesii manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, în stare să treacă la un nivel superior de dezvoltare. În această ordine de idei, Vl.Guțu argumentează: „Competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care permit individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atitudinal” [22, p.4].

### **Concluzii**

Analiza și sinteza abordărilor psihopedagogice au evidențiat faptul că evaluarea formativă vizează interacțiunea dintre cadrul didactic și student bazată pe comunicarea eficientă, reglementată de feedback, în vederea ameliorării și îmbunătățirii rezultatelor învățării. Acest fapt direcționează evaluarea formativă spre abordarea individuală a studentului, pe centrarea pe student a activităților de învățare și evaluare. Pe de o parte, rolul cadrului didactic în procesul de evaluare formativă este de a crea studentului posibilități de a se deplasa pe o traiectorie individuală de învățare, de a formula obiective de învățare, de a alege metodele eficiente pentru atingerea rezultatelor și de a ajusta activitățile pe parcurs. Pe de altă parte, cadrul didactic identifică erorile și dificultățile în învățare, realizează o diagnoză a aspectelor pozitive și a potențialului studenților, adaptează demersul didactic conform necesităților studenților și monitorizează procesul de evaluare în vederea obținerii succesului de către studenți.

### **Referințe:**

1. AUBREY, K., RILEY, A. *Understanding and Using Educational Theories*. London: SAGE, 2018. 312 p.
2. SKINNER, B. *Operant behavior*. Harvard University Press, 1963.
3. KELLER, F. Good Bye Teacher. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, no1(1), p.79-89.

4. NOVEANU, E.P. *Tehnica programării didactice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
5. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
6. PRYOR, J., CROSSOUARD, B. A sociocultural theorisation of formative assessment. In: *Oxford Review of Education*, 2008, no34(1), p.1-20.
7. VAN DE POL, J., VOLMAN, M., BEISHUIZEN, J. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. In: *Educational Psychology Review*, Springer, 2010, no22, p.271- 297.
8. BLOOM, J. L., HUTSON, L., HE, Y., KONKLE, E. Appreciative Education. Positive psychology and appreciative inquiry in higher education. In: *New Directions for Student Services*, Champaign, IL: Stipes Publishing. L.L.C, 2013, no143, p.5-18.
9. BUSHE, G.R. Appreciative Inquiry: Theory and Critique. In: D.Boje, B.Burnes, J. Hassard (Eds.). *The Routledge Companion to Organizational Change*, 2012, p.87-103. Oxford, UK: Routledge.
10. BLOOM, B.S. Learning for mastery. In: B.S. Bloom, J.T. Hastings, G.F. Madaus (Eds.). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971, p.43–57.
11. BÎRNAZ, N., BOTEZATU, V. Assessment and Meta-Assessment: The Theoretical Model of Ecodesign of Formative Assessment in Higher Education. In: Railean E. (Ed.) *Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication*, IGI Global, 2019, p.233-255. DOI: 10.4018/978-1-5225-7853-6
12. DeWEESE, S.V., RANDOLPH, J.J. *Effective Use of Correctives in Mastery Learning*. Paper presented at Association of Teacher Educators National Conference, Orlando, FL, 2011.
13. ALLAL, L. Evaluation: Un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In: M.Romainville, R.Goasdoué, M.Vantourout (Eds.). *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, 2013, p.21-40.
14. ЕФРЕМОВА, Н.Ф. Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации. В: *Педагогические измерения*, 2018, №3, с.8-15.
15. MISLEVY, R.J., HAERTEL, G. Implications for evidence-centered design for educational assessment. In: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2006, no25, p.6–20.
16. PELLEGRINO, J, CHUDOWSKY, N., GLASER, R. *Knowing what students know*. Washington, DC: National Academies Press, 2011.
17. *Ibidem*, p.45.
18. HERMAN, J. *Formative Assessment for Next Generation Science Standards: A Proposed Model*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Science Assessment, 2013, 28 p.
19. ROEGIERS, X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. În: *Didactica Pro*, 2001, nr.2(6), p.29-38. ISSN 1810-6455
20. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p. ISBN: 9975-79-39-1
21. MULDER, M. Conceptions of Professional Competence. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 2014, p.107-137.
22. GUȚU, VI. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”*, 2018, nr.5(115), p.3-12.

**Date despre autori:**

**Valeria BOTEZATU**, doctorandă, Școala doctorală *Psihologie și Științe ale Educației*, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** valeriaspinu19@gmail.com

**Nina BÎRNAZ**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

**E-mail:** ninabernazz@gmail.com

*Prezentat la 10.09.2019*