

EVALUAREA FORMATIVĂ – DEZIDERAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Nina BÎRNAZ, Valeria SPÎNU

Universitatea de Stat din Moldova

În ultimul timp au luat amploare cercetările cu referire la evaluarea formativă. Prezența constantă a evaluării formative în învățământul universitar explică, fără îndoială, locul central al acesteia în procesul instructiv-educativ. Evaluarea formativă apare ca o strategie nouă în educația postmodernă, care permite studenților să-și dezvolte competențe pentru a deveni autonomi în învățare. Evaluarea formativă prezintă valoare în învățământul universitar, reieșind din caracterul ei de diagnoză, remediere și corecție a procesului de predare-învățare.

Fiind axată pe învățare, evaluarea formativă este importantă în învățământul universitar datorită feedback-ului realizat între profesori și studenți; în rezultat, evaluarea formativă reprezintă, pe de o parte, remedierea procesului didactic pentru atenuarea dificultăților întâmpinate de către studenți și, pe de altă parte, reglarea procesului de predare-învățare.

Evaluarea formativă în învățământul universitar cuprinde în centrul său de interes câteva momente-cheie / strategii: precizarea metodologiei de evaluare formativă (stabilirea sistemului de sarcini didactice în context taxonomic / a întrebărilor pertinente obiectivelor de evaluare; adaptarea metodelor corespunzătoare activității de evaluare), monitorizarea lucrului individual al studenților, evaluarea reciprocă și autoevaluarea, realizarea feedback-ului obiectiv-pozitiv.

Calitatea evaluării în învățământul universitar este determinată, într-o oarecare măsură, de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în stabilirea unui sistem de strategii practic-aplicative în procesul de evaluare formativă, aceasta din urmă fiind un instrument util ce permite adaptarea și reglarea procesului de predare-învățare.

Cuvinte-cheie: *evaluare, evaluare formativă, autoevaluare, evaluare reciprocă, lucrul individual al studenților, feedback, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.*

THE FORMATIVE ASSESSMENT – DESIDERATUM IN HIGHER EDUCATION

In recent time the researches focused on field of formative assessment are increasing. The regular presence of formative assessment in higher education defines the key role that it plays in the educational process. Formative assessment appears as a new strategy in the postmodern education that allows students to develop their skills in order to become self learners. Analysing the remediation, correction and the diagnosis of the teaching and learning process, the formative assessment represents a high value for higher education.

Being focused mainly on learning, the formative assessment is important in higher education as it establishes a good feedback between teachers and students; and as a result the formative assessment represents, on the one hand an improvement of educational process that helps to attenuate the difficulties faced by the students, and on the other hand, it helps to manage the teaching and learning process.

Formative assessment in higher education is focused on several key-strategies such as : establishing the methodology of formative assessment (establishing of the educational task system within the taxonomic context, establishing of the appropriate questions of assessment objectives, adaptation of appropriate methods for the assessment activity), monitoring students' individual work, achieving a peer and self assessment, reaching the objectives and the positive feedback.

The assessment quality in higher education is determined by the professional development of teachers in process of establishing a practically-applied strategy system that can be used in the formative assessment, this representing a useful tool that allows adjustment and readjustment of teaching and learning process.

Keywords: *assessment, formative assessment, self-assessment, peer assessment, students' individual work, feedback, the professional development of teachers.*

Introducere

O perioadă îndelungată de timp conceptul de evaluare a învățării se limita la examenul final, astfel încât atunci când se vorbea despre evaluare se subînțelegea un produs. Distincția dintre funcția formativă și cea sumativă a evaluării a fost evidențiată pentru prima dată de către B.Bloom, J.Hasting și G.Madaus în 1971 [1].

În ultimul timp au luat amploare cercetările referitoare la **evaluarea formativă**.

În educația postmodernă, evaluarea își lărgeste sfera de cuprindere. Ea nu se află la finele învățării, ci se integrează în procesul de învățare, unde studentul se implică activ în procesul de învățare și evaluare, devenind astfel actor al propriei formări prin învățare și evaluare.

Abordări conceptuale referitoare la evaluarea formativă

Conceptul de evaluare formativă este prezentat diferit în viziunea multor cercetători, dar aspectele comune se rezumă la caracterul ei de diagnoză, remediere și corecție a procesului de instruire.

Evaluarea se numește *formativă* atunci când se desfășoară în timpul demersului didactic și implică colectarea datelor referitoare la rezultatele/achizițiile studenților dobândite într-o secvență de învățare. În această ordine de idei, evaluarea formativă vizează următoarele aspecte:

- identifică punctele forte și punctele slabe ale studenților;
- ajută studenții să reflecteze asupra propriilor procese de învățare și să-și ghideze demersul de învățare în vederea obținerii progreselor;
- crește autonomia și responsabilitatea studenților pentru învățare;
- ghidează și monitorizează proiectarea demersului didactic.

Gérard Scallon, specialist recunoscut în evaluare, definește evaluarea formativă astfel: „Evaluarea formativă este o evaluare continuă, având obiectivul principal de a asigura progresul fiecărui formabil în procesul de învățare, cu intenția de a schimba situația de învățare sau ritmul progresului, pentru a ameliora sau corecta anumite aspecte (dacă este cazul)” [2, p.155].

Jacques Tardif afirmă că „studentul trebuie să fie informat sistematic, în raport cu modelul cognitiv de învățare, despre progresul său, despre nivelul cunoștințelor și al competențelor vizate. Esența evaluării formative este de a oferi sistematic studenților informații cu privire la progresul lor, adică raportul dintre rezultatele obținute la un moment dat și rezultatele anterioare” [3, p.105].

G. de Landsheere expune ideea că unicul scop al evaluării formative este să identifice situațiile în care studentul întâmpină o dificultate și să fie informat în ce constă ea și cum poate fi depășită. Acest tip de evaluare nu se exprimă în note și cu atât mai puțin în scoruri. Este vorba despre un feedback pentru student și pentru profesor. Dat fiind caracterul ei diagnostic, evaluarea formativă necesită o acțiune corectivă, fără de care nu există, de altfel, un învățământ adevărat [4].

Conform opiniei lui R.Tousignant, evaluarea formativă reprezintă o succesiune de intervenții periodice care verifică eficacitatea metodelor de predare, îl informează pe student în legătură cu progresele realizate și îl susține în eforturile lui de a atinge obiectivele propuse [5]. Autorul remarcă faptul că evaluarea formativă este și diagnostică, deoarece îl ajută pe profesor să aleagă activitățile de învățare adecvate pentru nevoile studenților, astfel ca să remedieze dificultățile întâmpinate de către studenți.

Gregory J. Cizek indică 10 caracteristici ale evaluării formative [6, p.8]:

- 1) cere studenților să ia responsabilitatea pentru propria învățare;
- 2) comunică obiective clare și specifice de învățare;
- 3) se concentrează pe obiective care reprezintă rezultate educaționale valoroase cu aplicabilitate dincolo de contextul învățării;
- 4) identifică competențele actuale ale studenților și pașii necesari pentru a ajunge la obiectivele prestabilite;
- 5) necesită elaborarea unor planuri pentru atingerea obiectivelor dorite;
- 6) motivează studenții pentru automonitorizarea progresului spre obiectivele de învățare;
- 7) oferă exemple de obiective de învățare, inclusiv, dacă este cazul, criteriile sau grilele specifice care vor fi utilizate pentru a evalua lucrul studenților;
- 8) prevede frecvente momente de evaluare, inclusiv evaluarea reciprocă și autoevaluarea;
- 9) include feedback, care este non-evaluativ, specific, oportun, în legătură cu obiectivele de învățare, și prevede oportunități pentru studenți să revadă și să îmbunătățească produsele muncii lor și să aprofundeze înțelegerea;
- 10) promovează metacogniția și reflecția studenților față de lucrul lor individual.

Informația din accepțiunile de mai sus evidențiază două procese esențiale ale evaluării formative:

- ✓ colaborarea dintre studenți și profesor, în vederea evaluării studenților la fiecare secvență de învățare;
- ✓ intervenția în suportul didactic în vederea ameliorării acestuia.

Fiind privită din perspectiva acestor două procese, evaluarea formativă reprezintă, pe de o parte, remedierea procesului didactic pentru atenuarea dificultăților întâmpinate de către studenți (feedback + corecție), pe de altă parte – reglarea procesului didactic (feedback + adaptare), care se referă la o ajustare, modificare a procesului de predare-învățare.

Aceste două procese concomitente determină metodele/modalitățile utilizate în cadrul procesului de evaluare formativă: chestionarea orală, chestionarea scrisă, observația, portofoliul, discuția în grup, proiecte și sarcini complexe, oferire de feedback colegilor/evaluare reciprocă, implicarea în procese de autoevaluare etc.

Colaborarea dintre studenți și profesor poate cuprinde trei tipuri de reglare:

✓ *reglare proactivă* – constă în activități de pregătire sau o serie de întrebări adresate studenților, care permit profesorului să adapteze planificarea activităților de învățare în funcție de nevoile identificate;

✓ *reglare interactivă* – constă din schimbul de informații, comentarii și discuții dintre profesor și studenți pe parcursul activităților de predare-învățare;

✓ *reglare retroactivă* – constă în efectuarea unei „întoarceri” la sarcinile nereușite ale unei secvențe de învățare, fiind însoțită de intervenții din partea profesorului pentru a înlătura dificultățile de învățare observate la studenți [7].

Astfel, evaluarea formativă este interpretată ca un proces de colaborare și comunicare dintre profesor și studenți, un rol important fiind prezența feedback-ului. În colaborarea dintre studenți și profesor, feedback-ul este un instrument didactic de comunicare, profesorul având scopul de a susține progresul studenților.

În acest context, esența evaluării formative evidențiază un șir de caracteristici, și anume:

- este integrată în mod constant și operativ pe tot parcursul procesului didactic și intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- permite profesorului să cunoască în orice moment la ce nivel se află studenții și-i ghidează în procesul de învățare, făcându-i conștienți de propria lor formare;
- prevede stimularea studenților pentru a face apel la metacogniție, determinându-i să-și modifice comportamentul de învățare pe parcursul procesului de instruire;
- permite studenților să analizeze clar propriul demers de învățare;
- reglează „din mers” procesul didactic;
- presupune o diagnoză a factorilor ce creează studenților dificultăți de învățare;
- prevede compararea performanțelor studenților cu un nivel de reușită stabilit din timp;
- dezvoltă capacitățile studenților de autoevaluare și evaluare reciprocă.

Prin urmare, în procesul de evaluare formativă se intervine atât la nivel individual, cât și la nivel de grup cu scopul de a sprijini învățarea, realizându-se astfel o instruire diferențiată.

Publicațiile științifice din ultimul timp în domeniul evaluării relevă faptul că accentul se pune, în mod special, pe evaluarea formativă, evidențiindu-se, în acest context, trei aspecte esențiale:

- feedback-ul,
- punctul de vedere al studenților,
- dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Feedback-ul este o reacție la un comportament, prin care putem evalua legătura dintre intenție și efect.

Datorită feedback-ului, formabilul învață să-și dezvolte și să-și îmbunătățească performanța. Astfel, feedback-ul a devenit o strategie a evaluării formative; acesta se înscrie în cadrul relațional pedagogic ce se construiește între studenți și profesor.

Cele două sensuri ale feedback-ului, de la profesor la student și de la student la profesor, implică o viziune asupra procesului de învățare, în care înțelegerea este construită în mod activ de către studenți.

Feedback-ul de la profesor la student oferă studenților informații pentru a-i ajuta să ia măsurile necesare pentru a-și îmbunătăți înțelegerea sau performanța. În acest sens, e necesar ca feedback-ul să fie oferit cu mare atenție de către profesor.

Cel mai eficient feedback este feedback-ul obiectiv-pozitiv, prin care profesorul evidențiază corectitudinea comportamentului, calitatea și gradul de realizare a sarcinii. Feedback-ul este considerat obiectiv-pozitiv atunci când este precis și specific, când stimulează și motivează studenții/masteranzii. Acest tip de feedback, spre deosebire de cel obiectiv-negativ, consolidează sentimentul de competență, servește ca stimulent, astfel crește motivația de a învăța.

Feedback-ul obiectiv-pozitiv este foarte important în evaluarea formativă, fiind manifestat prin acord, aprobare; critica și învinuirea (forme ale feedback-ului negativ) nu ajută studenții să înțeleagă ce au învățat și ce trebuie să facă pentru a avansa. Cel mai bun feedback este cel descriptiv, obiectiv și pozitiv. Realizând sarcinile didactice, lucrul individual, studenții/masteranzii au nevoie de feedback pentru a progresa în procesul de învățare.

Feedback-ul de la student la profesor ajută cadrelor didactice să regleze provocările intervenite în situațiile educaționale, să echilibreze demersul de învățare al studenților; el trebuie să intervină la momentul oportun, să fie precis și să conțină sugestii pentru ameliorarea performanțelor studenților/masteranzilor. Un feedback

eficient necesită definirea criteriilor pentru determinarea performanțelor așteptate, ceea ce face procesul de învățare mai transparent și arată studenților cum să folosească abilitățile de „a învăța să înveți”.

În opinia lui J.Rodet, feedback-ul eficient răspunde la un set de condiții:

- ✓ feedback-ul oferit de profesor este un răspuns vis-à-vis de rezultatele învățării;
- ✓ feedback-ul propune o corecție a procesului didactic;
- ✓ feedback-ul exprimă o judecată de valoare ce trebuie să fie rațională și argumentată;
- ✓ feedback-ul permite studentului să regleze procesul de învățare [8].

Punctul de vedere al studenților referitor la feedback a fost cercetat de B.Cowie, care a evidențiat faptul că studenții necesită un feedback mai mult la nivel de „sugestii” decât prescriptiv și normativ, fapt care le-ar oferi libertate și inițiativă în gândire și acțiune [9].

Cadrele didactice au rolul de a adapta modalitățile de implicare a studenților în procese de evaluare reciprocă și autoevaluare. În acest proces, pentru studenți este importantă oferirea feedback-ului, deoarece influențează asupra motivației și rezultatelor academice.

Punctul de vedere al studenților vis-à-vis de evaluare a fost evidențiat și în cercetările lui Bachmann și Grossen [10], care afirmă că studenții pot să-și regleze procesul de învățare în cadrul interacțiunilor dintre studenți și colaborării dintre studenți și profesor.

Reglarea procesului de învățare se realizează și în contextul evaluării reciproce, prin intermediul căreia studenții oferă și primesc feedback despre performanțele/achizițiile lor.

Implicarea studenților/masteranzilor în procesul de evaluare formativă poate fi realizată prin intermediul a trei modalități, afirmă L.Allal:

- 1) *autoevaluarea* – studentul își evaluează propriul produs și/sau procedeele de realizare, folosindu-se de instrumente de referință (grilă de control, notițe etc.);
- 2) *evaluarea reciprocă* – doi sau mai mulți studenți evaluează produsele lor sau procesul de realizare, folosind referențial extern (listă de criterii);
- 3) *coevaluarea* – studentul confruntă autoevaluarea sa cu evaluarea realizată de profesor, folosind referențial extern [11, p.35-56].

În ce privește **dezvoltarea profesională a cadrelor didactice** în contextul evaluării formative, sunt importante aspecte referitoare la stabilirea unui sistem de strategii aplicate în cadrul procesului de evaluare formativă.

În acest context prezentăm în continuare un set de strategii, pe care e necesar să le dețină cadrul didactic pentru a proiecta și desfășura eficient procesul de evaluare formativă:

- ✓ formularea obiectivelor de evaluare în concordanță cu finalitățile curriculare;
- ✓ observarea studenților/masteranzilor în procesul de instruire și oferirea feedback-ului;
- ✓ precizarea metodologiei de evaluare formativă: stabilirea sistemului de sarcini didactice în context taxonomic / a întrebărilor pertinente obiectivelor de evaluare; adaptarea metodelor corespunzătoare activității de evaluare;
- ✓ implicarea studenților în procesul de evaluare reciprocă și autoevaluare;
- ✓ implicarea studenților în activități individuale/lucrurile individuale.

În prezent, dezvoltarea profesională ca și aspect esențial al evaluării formative se extinde în contextul cercetării pe trei direcții, după cum afirmă J.Morrisette:

1. Parteneriatul dintre profesori, „*coaching-ul*”, ca o modalitate de analiză, reflectare, schimb de păreri vis-à-vis de practicile evaluării formative;
2. Evoluția preocupărilor pentru evaluarea formativă în timpul carierei didactice;
3. Efectul unei practici cotidiene de evaluare formativă asupra dezvoltării profesionale [12, p.31].

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice poate fi realizată prin stabilirea unui parteneriat dintre profesori, fiind o modalitate de ameliorare a strategiilor didactice utilizate în procesul de evaluare formativă.

Cercetătorii S.Z. Atanases și B.Achinstein au examinat procesul de evaluare formativă a profesorilor tineri. Ei au ajuns la concluzia că profesorii tineri în primii ani de carieră acordă atenție mai mult pregătirii materialelor didactice, planificării didactice, managementului grupei de studenți și mai puțin evaluării, inclusiv – evaluării formative. Astfel, o modalitate de dezvoltare profesională a cadrelor didactice tinere este instituirea mentoratului, unde aceștia pot să observe procesul de evaluare formativă la profesorii experimentați [13].

D.Ash și K.Levitt susțin aceeași idee – practicarea mentoratului; colaborarea dintre profesori vis-à-vis de evaluarea formativă are un impact pozitiv asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice tinere, le permite să reflecteze asupra metodelor de evaluare a rezultatelor studenților [14].

Astfel, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă un moment-cheie spre îmbunătățirea calității evaluării formative.

Demers constatativ referitor la evaluarea formativă în învățământul superior.

Analiza și interpretarea datelor

În vederea constatării calității procesului de evaluare formativă în învățământul superior a fost aplicat un chestionar pe un eșantion de 131 de cadre didactice de la Universitatea de Stat din Moldova.

Datele analizei denotă că majoritatea cadrelor didactice (86%) realizează activități de evaluare formativă în cadrul activităților didactice (Fig.1).

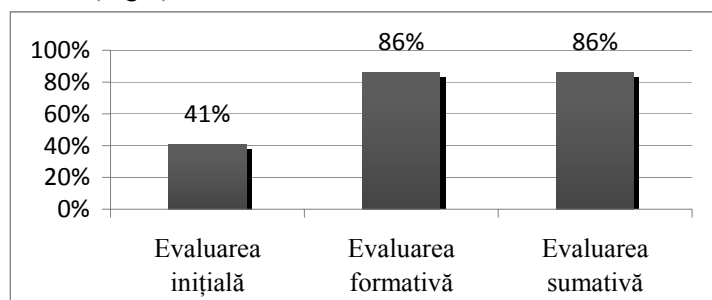


Fig.1. Frecvența procentuală a tipurilor de evaluare realizate în activitatea didactică.

În același context, evidențiem faptul că profesorii apreciază importanța evaluării formative, aspect reflectat în Figura 2 și în analiza acestor date.

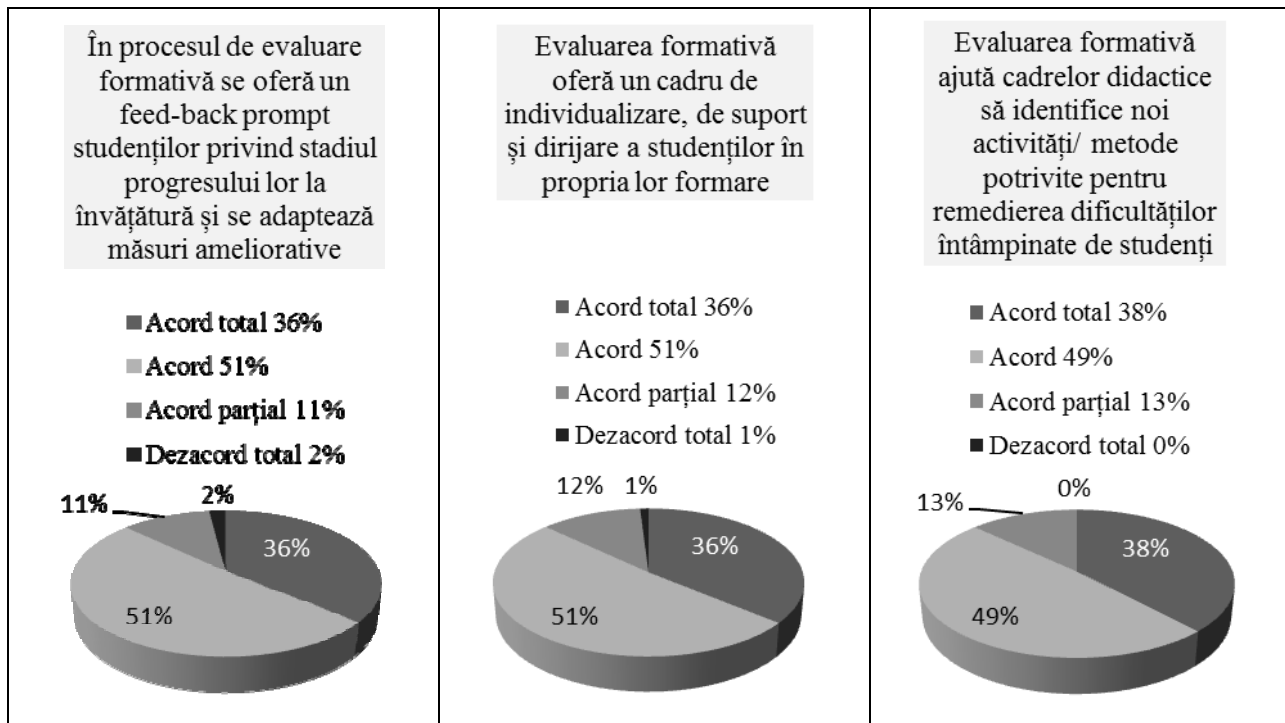


Fig.2. Importanța evaluării formative.

Conform datelor prezentate în Figura 2, constatăm următoarele:

- 51% din respondenți sunt de acord cu ideea că în procesul de evaluare formativă se oferă un feedback prompt studenților privind stadiul progresului lor la învățatură și se adaptează măsuri ameliorative, 36% au bifat acord total, 11% – acord parțial și doar 2% – dezacord total;

- referitor la faptul că evaluarea formativă oferă un cadru de individualizare, de suport și dirijare a studenților în propria lor formare, 51% din respondenți sunt de acord, 36% – acord total, 12% – acord parțial și 1% – dezacord total;
- în ceea ce privește ideea că evaluarea formativă ajută cadrele didactice să identifice noi activități/metode potrivite pentru remedierea dificultăților întâmpinate de studenți, 49% au fost de acord, 38% – acord total și 13% – acord parțial.

Cu toate acestea, răspunsurile oferite la itemii ulteriori pun la îndoială calitatea evaluării formative desfășurate în cadrul procesului educațional.

Astfel, fiind rugați să noteze termenii corespunzători evaluării formative, dintr-un șir enumerat, răspunsurile respondenților au fost următoarele: 3% nu au răspuns la acest item, 5% au răspuns incorect, 91% – parțial corect și doar 1% au identificat corect termenii corespunzători evaluării formative, și anume: *diagnosticare, formare, remediare, secvență de învățare, motivare, monitorizare, mobilizare, corecție, ameliorare* (Fig.3).

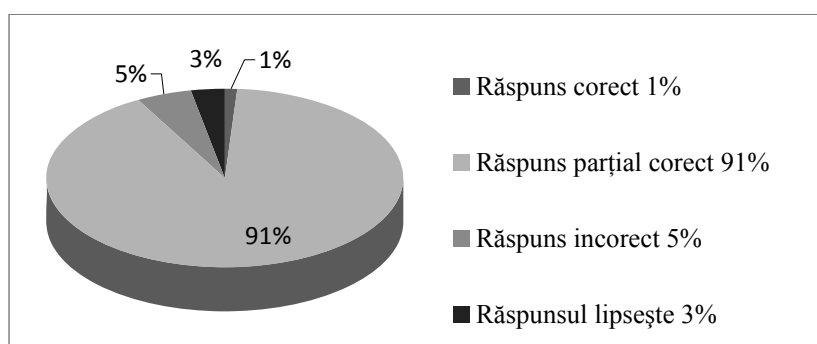


Fig.3. Termeni specifici evaluării formative.

Calitatea procesului de evaluare formativă este determinată de strategiile educaționale aplicate în cadrul acestui proces. Una dintre aceste strategii este **precizarea metodologiei de evaluare formativă**, și anume: *stabilirea sistemului de SD în context taxonomic / a întrebărilor pertinente obiectivelor de evaluare; adaptarea metodelor corespunzătoare activității de evaluare.*

În acest context, respondenții au fost solicitați să indice cât de des utilizează această metodologie în procesul de evaluare formativă.

Rezultatele obținute demonstrează că majoritatea cadrelor didactice aplică această strategie în activitatea didactică.

Astfel, 43% din respondenți au indicat că aplică în mare măsură această strategie, 47% – în măsură medie, 9% – în mică măsură și doar 1% nu aplică această strategie (Fig.4).

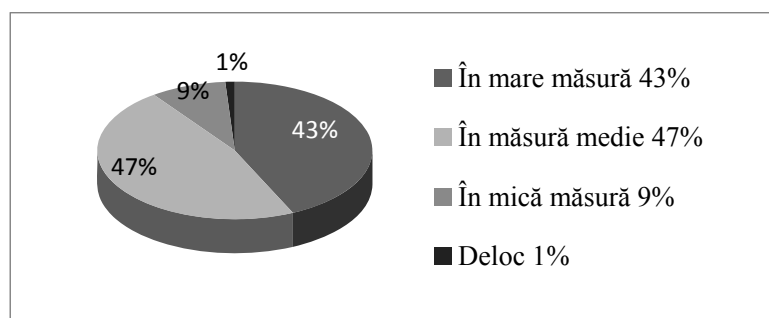
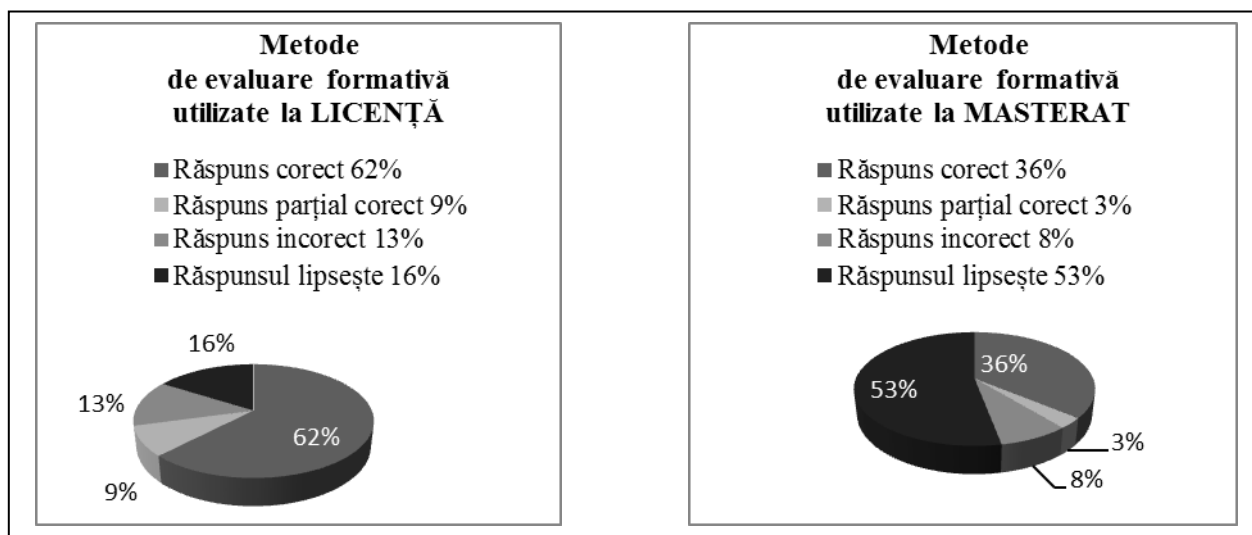


Fig.4. Metodologia de evaluare formativă.

În vederea concretizării anumitor aspecte referitoare la utilizarea acestei metodologii au fost propuși următorii trei itemi referitori la: finalitățile educaționale specifice evaluării formative, taxonomia sarcinilor didactice și metodele utilizate în procesul de evaluare formativă.

Rezultatele referitoare la utilizarea metodelor în procesul de evaluare formativă relevă faptul că majoritatea profesorilor au oferit răspunsuri corecte pentru Ciclul Licență, circa 62% au indicat utilizarea unei game

largi de metode, printre care: proiectul, referatul, probe orale, probe scrise, probe practice, testarea, teste grilă, observarea, portofoliul, dezbaterea, convorbirea, jocul de rol etc. Se observă, însă, o discrepanță de procentaj al răspunsurilor corecte pentru evaluarea formativă la Masterat, acesta fiind de 36%. Metodele de evaluare utilizate sunt în mare parte cele menționate și pentru Licență. De asemenea, se atestă o pondere mare a răspunsurilor necompletate la Masterat, ceea ce poate însemna o reticență din partea profesorilor vis-à-vis de procesul de evaluare (Fig.5).



Dacă aspectul referitor la utilizarea metodelor este optimist (în special la Licență), atunci rezultatele referitoare la finalități și sarcini didactice evidențiază discrepanță între itemul anterior care relevă utilizarea *metodologiei de evaluare formativă* și itemii ulteriori referitor la finalități și sarcini didactice (Fig.6,7).

Fiind solicitați să noteze tipurile de finalități, pe care le evaluează prin evaluare formativă, doar 8% din cadrele didactice au răspuns corect, enunțând obiectivele operaționale, 60% au răspuns incorect și 32% nu au răspuns (Fig.6).

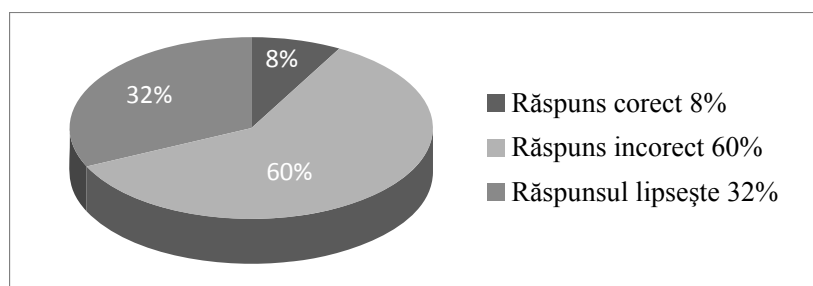


Fig.6. Finalități evaluate prin evaluare formativă.

În ceea ce privește utilizarea taxonomiei, pe care o utilizează în formularea sarcinilor didactice, constatăm că doar 1/3 din cadrele didactice (27%) au menționat utilizarea taxonomiei lui Bloom în formularea sarcinilor didactice (Fig.7).

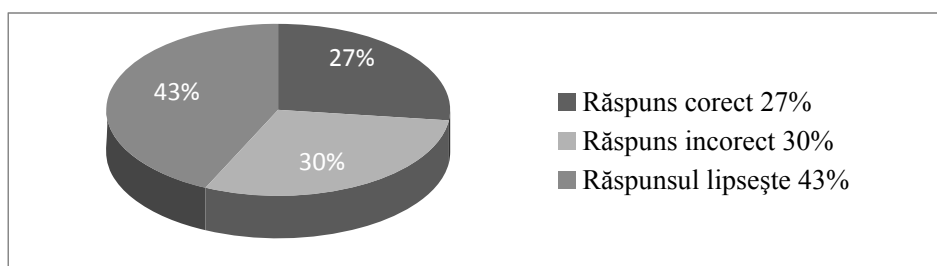


Fig.7. Taxonomia sarcinilor didactice aplicate în procesul de evaluare formativă.

O altă strategie esențială a procesului de evaluare formativă este formarea abilităților de autoevaluare și evaluare reciprocă la studenți. Și în acest caz cadrele didactice enunță utilizarea acestei strategii în procesul de evaluare formativă (Fig.8).

Rezultatele obținute demonstrează că majoritatea cadrelor didactice aplică această strategie în activitatea didactică.

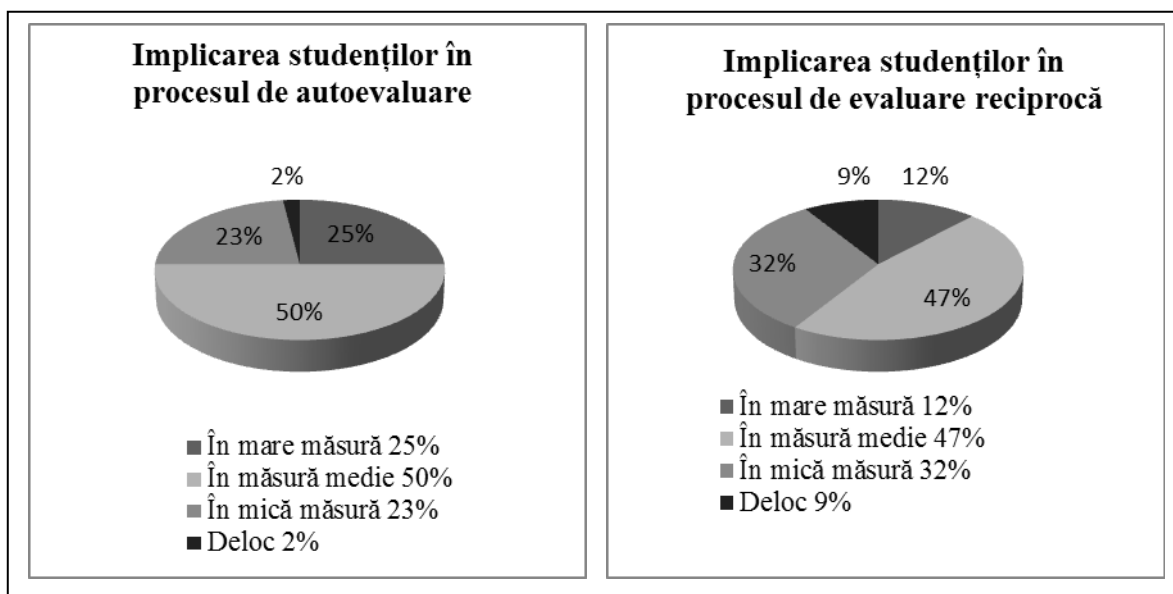


Fig.8. Implicarea studenților în procesul de autoevaluare și evaluare reciprocă.

Însă, fiind solicitați să enunțe reperate, pe care le oferă studenților și masteranzilor în procesul de autoevaluare și evaluare reciprocă, rezultatele denotă aspecte de incongruență, dat fiind că doar 14% din cadrele didactice au menționat reperate pentru autoevaluare și evaluare reciprocă, și anume: criterii, grile, indicatori, exerciții de autoevaluare, întrebări reciproce, exerciții de reflecție, rapoarte de autoevaluative (Fig.9).

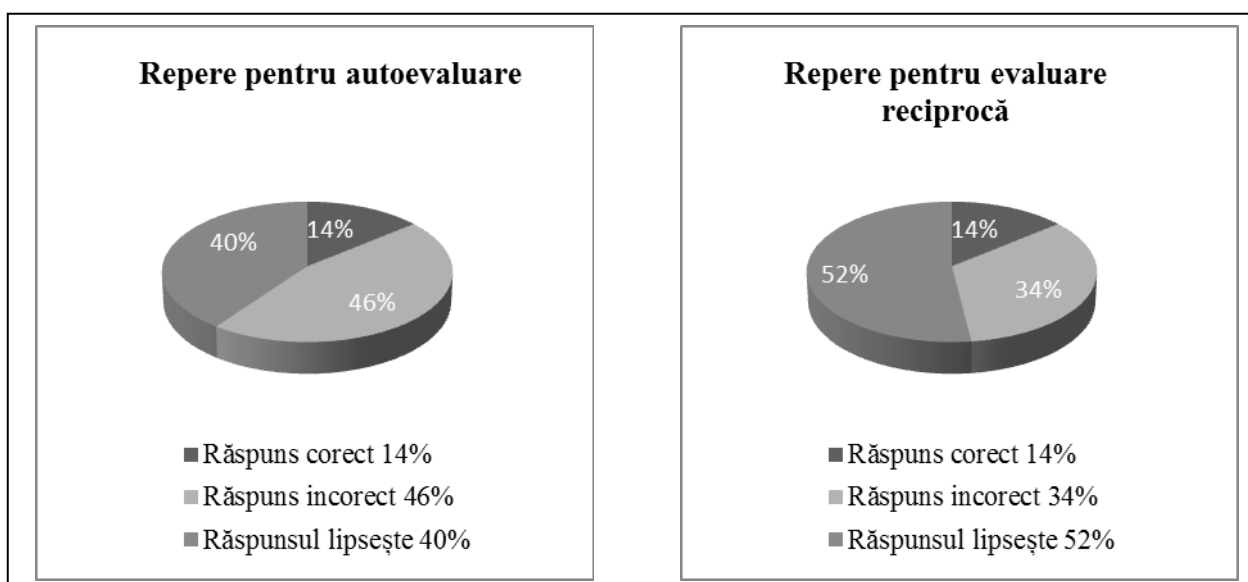


Fig.9. Repere pentru autoevaluare și evaluare reciprocă oferite studenților.

Mai puțin optimiste sunt și răspunsurile referitoare la identificarea specificului evaluării formative la ciclurile Licență și Masterat. În acest caz, respondenții au enumerat un șir de modalități utilizate în procesul de evaluare formativă. Astfel 15% (Licență) și 8% (Masterat) s-au referit la următoarele aspecte ale evaluării:

Licență – lucrări practice, proiecte, probe creative, probleme cu trei niveluri de complexitate, centrarea pe student, evaluarea sistematică, examene, atestări, lucrul individual, probe scrise, lucrări practice;

Masterat – studii de caz, proiecte de cercetare, probe creative, referate, portofolii, materiale analitice, lucrul individual.

– 52% (Licență) și 34% (Masterat) nu au prezentat un răspuns complex;

– 33% (Licență) și 58% (Masterat) nu au răspuns (Fig.10).

Astfel, datele obținute demonstrează o pondere destul de impunătoare de răspunsuri necompletate sau scunde (incomplete) în ceea ce privește specificul evaluării formative la ciclurile Licență și Masterat, iar răspunsurile oferite de către respondenți nu evidențiază specificul evaluării formative la aceste două cicluri.

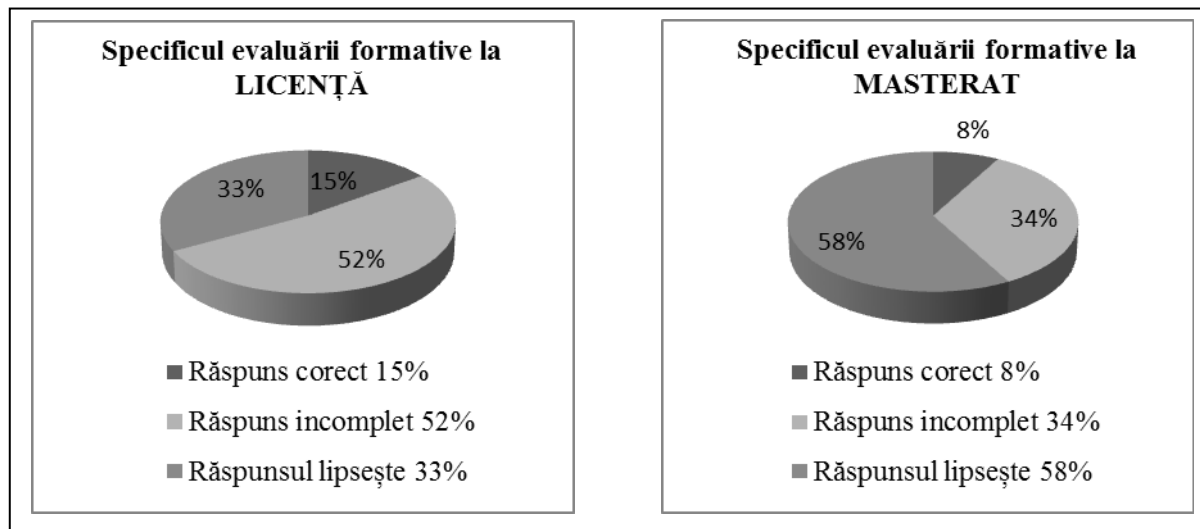


Fig.10. Specificul evaluării formative la ciclurile Licență și Masterat.

Concluzii

Generalizând informația elucidată în conceptul de evaluare formativă, deducem că noua paradigmă referitoare la evaluarea formativă este considerată mai eficientă, deoarece se axează nu doar pe produsul învățării, ci și pe procesul învățării, se extinde de la rezultate spre proces. În acest context, studentul și profesorul devin actori participativi în procesul de predare-învățare-evaluare; se pune accent pe rolul studentului în aprecierea propriului proces de cunoaștere. Evaluarea obține, astfel, calitățile unui proces activ și reflexiv, profesorul ghidează studentul spre atingerea obiectivelor de învățare, iar studentul își asumă responsabilitatea în traseul propriei formări.

În ceea ce privește analiza datelor realizate prin prisma demersului constatativ referitor la evaluarea formativă în învățământul superior, menționăm că evaluarea formativă, deși acceptată de către cadrele didactice, este minimalizată în cadrul activităților didactice. Actualizarea procesului de evaluare formativă în învățământul superior poate fi realizată prin implicarea cadrelor didactice universitare în activități formative durabile.

Referințe:

- BLOOM, B.S., HASTING, J.T, MADAUS, G.F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill, 1971. 923 p.
- SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I: *La réflexion*. Québec: P.U.L., 1988. 263 p.
- TARDIF, J. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation, 2006. 363 p.
- De LANDSHEERE, G. *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris: Editions Labor., 1992. 310 p.
- TOUSIGNANT, R. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Québec: Edition Préfontaine, 1982. 225 p.
- CIZEK, G.J. An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In: ANDRADE, H., CIZEK, G. *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor and Francis, 2010, p.3-18.
- DURAND, M.J., CHOUINARD, R. *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH, Collection Parcours pédagogiques, 2006. 374 p.

8. RODET, J. La rétroaction, support d'apprentissage? En: *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, CQFD. Québec, 2000, no.4(2), p.45-74. [Accesat 22.01.2016] Disponibil: <https://hal.inria.fr/edutice-00000482/document>
9. COWIE, B. Pupil commentary on assessment for learning. In: *The Curriculum Journal*, 2005, no.16(2), p.137-151.
10. BACHMANN, K., GROSSEN, M. Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In: ALLAL, L., MOTTIER LOPEZ, L. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007, p.129-147.
11. ALLAL, L. Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto évaluation. In: DEPOVER, C., NOËL, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck, 1999, p.35-56.
12. MORRISSETTE, J. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*: Thèse de doctorat non publiée. Québec: Université Laval, 2009. 369 p.
13. ATANASES, S.Z., ACHINSTEIN, B. Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor' s repertoire of practice. In: *Teachers College Record*, 2003, no.105 (8), p.1486-1520.
14. ASH, D., LEVITT, K. Working within the zone of proximal development: Formative assessment as professional development. In: *Journal of Science Teacher Education*, 2003, no.14 (1), p.23-48.

Prezentat la 25.03.2016