

CZU: 37.091.279.7:378.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7405360>

ABORDĂRI METODOLOGICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

Valeria BOTEZATU, Nina BÎRNAZ

Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol sunt prezentate repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare structurate într-un model psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă (CEF). Acest model trasează linii directoare pentru dezvoltarea competenței de evaluare formativă. *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă* este construit pe fundamente filozofice (teoria experiențială, pragmatismul, funcționalismul), fundamente psihopedagogice (teoria umanistă a personalității, progresivismul, constructivismul, behaviorismul, pedagogia competențelor, teoria învățării depline, teoria proiectării centrată pe dovezi), fundamente cibernetice (teoria controlului prin feedback) și conceptualizează teoretic și practic dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Teoriile vizate evidențiază un sistem de principii care asigură eficiența activităților proiectate în cadrul programului formativ. Conform modelului de formare a competenței, formarea competenței de evaluare formativă presupune un proces complex, prin implicarea cadrului didactic în categorii specifice de situații de formare, care presupun cunoaștere și înțelegere, acțiune, autonomie.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, competență de evaluare formativă, măsurare, feedback, apreciere.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS

This article presents theoretical and methodological benchmarks for the development of formative assessment competence among university teachers, structured in a psycho-pedagogical model for the development of formative assessment competence. This model outlines guidelines for the development of formative assessment competence in higher education. The psycho-pedagogical model for the development of formative assessment competence is built on philosophical foundations (experiential theory, pragmatism, functionalism), psycho-pedagogical foundations (humanistic personality theory, progressivism, constructivism, behaviorism, competence pedagogy, full learning theory, evidence-based design theory), cybernetic foundations (feedback control theory) and conceptualizes theoretically and practically the development of formative assessment competence of teachers. According to the competence training model, the formation of formative assessment competence involves a complex process, by involving the teaching staff in specific categories of training situations, which require knowledge and understanding, action, autonomy.

Keywords: formative assessment, competence of formative assessment, measurement, feedback, appreciation.

Introducere

La etapa actuală în procesul didactic accentul este plasat pe realizarea evaluării formative, în cadrul căreia studenții își construiesc sisteme cognitive, își formează capacități și atitudini, își dezvoltă metacogniția și abilități de autoevaluare. În acest context, se conturează necesitatea dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. La începutul anilor 2000, evaluarea formativă presupunea interacțiunea profesor – student, accentul fiind plasat mai mult pe activitatea cadrului didactic. În acest sens, sunt evidențiate două tipuri de relații între profesor și student:

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

Cu toate acestea, ambele interacțiuni sunt unidirecționale, deoarece îl poziționează pe profesor ca fiind singurul cu posibilitatea de a lua inițiativa și de a participa la procesul de evaluare. Mai târziu, interacțiunea educațională implică participarea studentului, relația fiind de tipul *Evocare – Răspuns – Interpretare – Utilizare*, în care evaluarea formativă este integrată în procesul de predare – învățare cu scopul de a obține informații și de a utiliza aceste informații pentru a îmbunătăți învățarea [5].

Aspecte definitorii ale competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Design-ul evaluării formative în învățământul universitar presupune proiectarea procesului educațional prin îmbinarea următoarelor componente didactice: *profesor – conținut – student* și componente de evaluare: *măsurare – feedback – apreciere*.

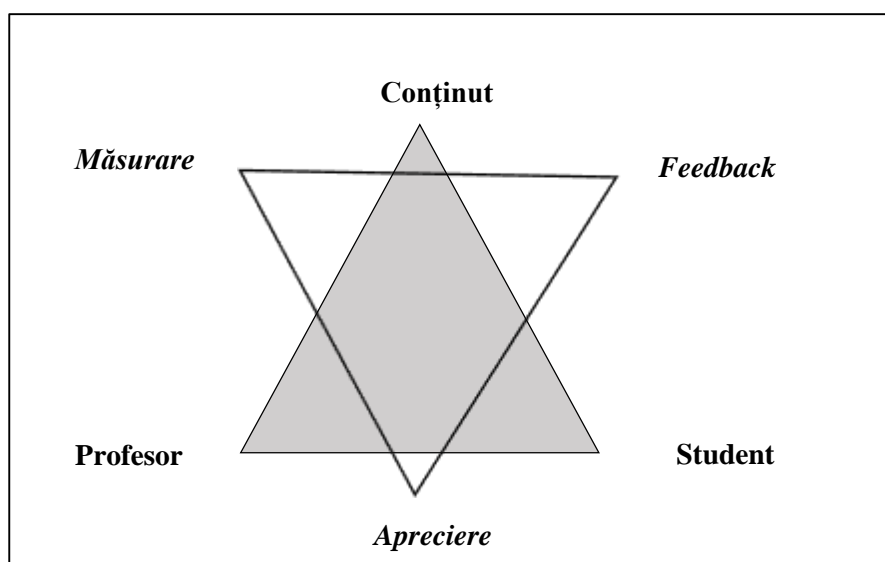


Fig.1. Modelul grafic al designului evaluării formative în învățământul universitar (Bîrnaz, Botezatu, 2019).

Conform modelului grafic prezentat în Figura 1, profesorul și studentul sunt actorii principali în procesul de evaluare formativă, fiind într-o relație de interdependență.

Implicarea studenților în procesul de evaluare, inclusiv proiectarea instrumentelor de măsurare, decizia asupra criteriilor de evaluare, autoevaluarea sarcinilor, furnizarea de feedback cu privire la performanță, oferă studenților posibilitatea de a îmbunătăți abilități, cum ar fi luarea deciziilor, creativitatea și rezolvarea problemelor. Figura 2 ilustrează situațiile de implicare atât a profesorului, cât și a studenților în procesul de evaluare formativă, context educațional care evidențiază cooperarea dintre profesor și studenți. Profesorul în acest caz are rolul de facilitator al procesului de învățare, plecând de la premisa că evaluarea realizează funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare a greșelilor.

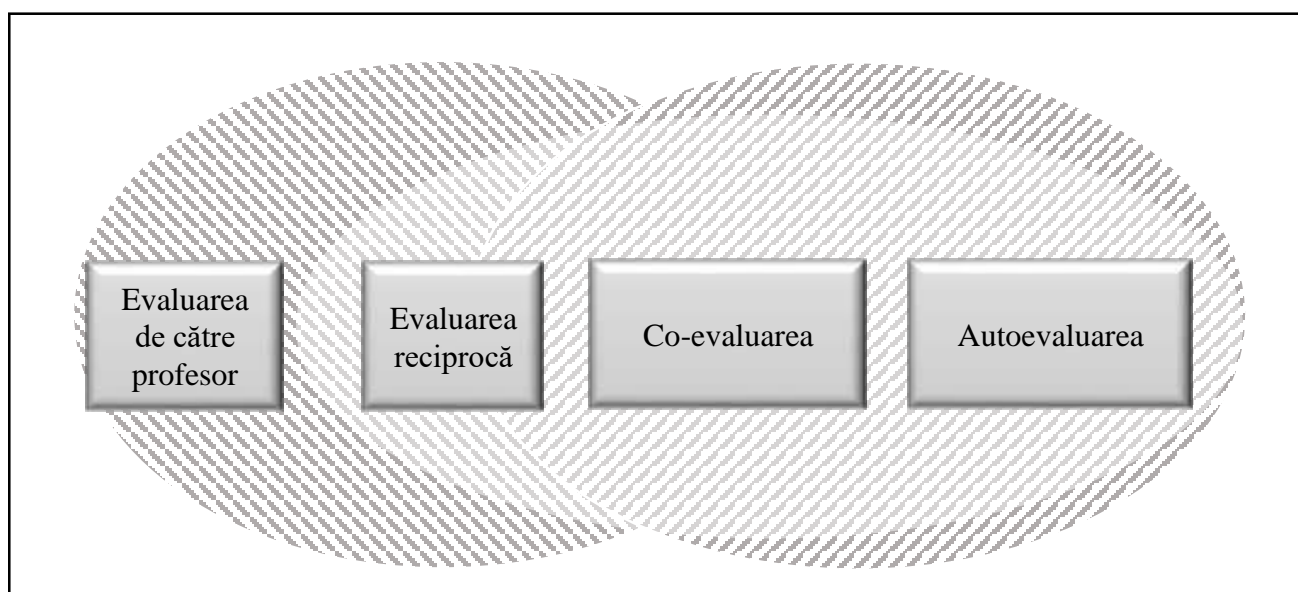


Fig.2. Modalități de evaluare formativă cu implicarea studenților (adaptat după V.Quesada, E.Jimenez și M.A. Gomez-Ruiz [6, p.228]).

Astfel, evaluarea reciprocă vizează implicarea studenților în oferirea reciprocă de feedback constructiv, centrat pe aspectele pozitive observate. Evaluarea reciprocă presupune evaluarea de către un student sau un grup de studenți a unui produs care aparține unui alt coleg. Autoevaluarea presupune ca studentul să reflecteze asupra propriului comportament, a învățării și a dezvoltării personale. Co-evaluarea implică confruntarea autoevaluării realizate de către un student cu referire la un produs concret cu evaluarea realizată de către profesor sau de o persoană cu statut de evaluator (de către alt student). Autoevaluarea presupune ca studentul să-și evalueze produsul realizat în baza unor criterii de evaluare, formulate de el sau furnizate de către profesor.

Triunghiul evaluării reflectă o abordare complexă a procesului de evaluare formativă, proces constituit din măsurare, feedback și apreciere.

Măsurarea determină cunoașterea terminologiei, procedeele, tehnicilor, instrumentelor de măsurare a performanței studenților din perspectiva estimării, înțelegerii și verificării rezultatelor obținute. Măsurarea este operația de evaluare care asigură consemnarea unor caracteristici observabile exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare.

Măsurarea implică procesul de cuantificare, aceasta indicând în ce măsură un anumit atribut sau caracteristică este prezentă într-un anumit obiect. Operațiile măsurării sunt:

- 1) identificarea și definirea atributului sau variabilei care trebuie măsurată;
- 2) determinarea setului de metode, tehnici, procedee, instrumente prin care atributul sau variabila poate fi făcută perceptibilă;
- 3) transferarea observațiilor realizate în informații cantitative.

În contextul teoriei proiectării centrate pe dovezi ("ECD Evidence Centered Design"), R.Bennett evidențiază principiile măsurării: proiectarea măsurării în vederea colectării dovezilor, ceea ce înseamnă proiectarea de situații, activități, sarcini, întrebări care generează dovezi observabile; colectarea dovezilor și interpretarea acestora în vederea emiterii judecăților despre ceea ce știe și poate face studentul astfel încât să se poată realiza pașii de instruire; colectarea noilor dovezi, în urma acțiunilor de interpretare a vechilor dovezi, inclusiv a acțiunilor de ajustare a instruirii [1].

În acest sens, cadrul didactic va efectua măsurarea în virtutea interesului pentru rezolvarea problemelor reale, bazate pe produs (eseul, portofoliul, documentarea, proiectul de cercetare, simulările etc.). Măsurarea necesită a se sprijini, în direcția perspectivei cognitivist-constructiviste, pe sarcini și contexte reale socio-profesionale, a căror autenticitate justifică tocmai sensul evaluării.

Feedback-ul determină capacitatea de comunicare și învățare în toate situațiile posibile. Conform teoriei lui D.Fisher și N.Frey [apud 2], feedback-ul este un sistem constituit din câteva componente principale:

- *Feed-Up* – stabilirea scopului instructiv și motivarea studentului de a realiza acest scop;
- *Feed-Back* – identificarea reacțiilor profesorului la activitatea de învățare a studenților în corespundere cu obiectivele prestabilite;
- *Feed-Forward* – strategia de îmbunătățire a feedback-ului prin care sunt oferite soluții practice și indicații clare cu privire la modul de soluționare a problemelor sau/și la impactul asupra evoluției capacității de învățare și comunicare a studenților.

Prin urmare, în timp ce *Feed-Up* este focusat pe scop, *Feed-Back-ul* – pe dinamica procesului didactic, *Feed Forward-ul* se axează pe acțiunile de viitor ale tuturor actorilor procesului didactic. Scopul sistemului de feedback este reducerea discrepanțelor dintre nivelul inițial în învățare al studenților și obiectivele de evaluare propuse. Capacitatea cadrului didactic de a oferi feedback eficient presupune integrarea elementelor de *Feed-Up*, *Feed-Back* și *Feed-Forward* într-un sistem și aplicarea acestuia în procesul de evaluare formativă.

Aprecierea determină abilitatea de a vedea potențialul pozitiv și a acționa obiectiv pentru a transforma potențialul în rezultate [2]. Aprecierea se referă la emiteria unei judecăți de valoare asupra procesului de învățare și a rezultatelor obținute prin măsurare, cu raportarea la criterii date sau la o scală de valori. Dacă măsurarea răspunde la întrebări de tipul „cât de mult?”, „ce cantitate?”, „ce calitate” etc., aprecierea răspunde la întrebări de felul: „cum este?”, „ce valoare are?”. Reieșind din abordarea inteligenței apreciative expusă de către autorii T.Tatchenkery și C.Metzker, *a aprecia* presupune a identifica potențialul pozitiv prin selecție și judecare a valorii și a acționa obiectiv pentru a transforma potențialul în rezultate [apud 3]. În contextul evaluării formative, aprecierea vizează descoperirea și valorificarea aspectelor pozitive ale studenților în vederea îmbunătățirii rezultatelor învățării.

Metodologia dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Componentele structurale ale competenței de evaluare formativă constituie un sistem de fundamente epistemologice bazate pe abordări filozofice, psihopedagogice și cibernetice.

Teoriile care fundamentează conținutul competenței de evaluare formativă prin prisma abordărilor epistemologice sunt:

- Abordări filozofice – existențialismul și teoria experiențială, pragmatismul, funcționalismul;
- Abordări psihopedagogice – teoria umanistă a personalității, progresivismul, behaviorismul, constructivismul, teoria învățării depline, pedagogia competențelor, teoria proiectării centrată pe dovezi;
- Abordări cibernetice – teoria cibernetică a controlului prin feedback.

Abordările epistemologice generează un sistem de principii (Tab.1) care guvernează proiectarea, organizarea și desfășurarea evaluării formative.

Tabelul 1**Sistemul de principii în procesul de evaluare formativă**

Abordări teoretice	Principii	Esența principiului în procesul de evaluare formativă	Cerințe metodologice de dezvoltare a CEF prin prisma principiilor
<i>Teoria experiențială</i>	Principiul individualizării	Exprimă cerința ca procesul de evaluare să se focuseze pe individualitatea studenților, să se țină cont de caracteristicile individuale ale studentului (învățarea și experiența lor de viață, modalitățile dominante de percepere a informațiilor, stilul de învățare, caracteristicile psihologice etc.) la stabilirea instrumentelor de evaluare.	Proiectarea și aplicarea modalităților de măsurare a învățării studenților conform particularităților individuale (ritm de învățare, stil de învățare etc.); Realizarea sarcinilor didactice în context taxonomic, cu accent pe analiză, sinteză, evaluare; Aprecierea rezultatelor studenților prin oferirea feedback-ului individualizat.
<i>Pragmatismul</i>	Principiul utilității	Exprimă cerința proiectării conținutului și a sarcinilor de evaluare care sunt necesare pentru dezvoltarea competențelor utile în cadrul profesional și în viața de zi cu zi.	Elaborarea sarcinilor de evaluare autentice și relevante, sarcini didactice axate pe rezolvare de probleme, observare, experimente; utilizarea metodelor activ-participative: simulări, studii de caz, joc de rol etc. Implicarea studenților în activități de evaluare reciprocă, cu oferire de Feed-Back și Feed-Forward.
<i>Funcționalismul</i>	Principiul interdependenței Principiul consensului	Principiul interdependenței exprimă cerința ca evaluarea formativă să asigure un cadru de învățare prin cooperare între studenți, feedback-ul reciproc acționând spre schimbări cognitive și comportamentale. Principiul consensului exprimă cerința ca studentul să participe activ la procesul de evaluare; nego-	Crearea situațiilor de învățare individuale și de grup, dezvoltarea abilităților studenților de a se autoaprecia și de a oferi feedback reciproc în baza rezultatelor obținute. Realizarea evaluării convergente (monitorizată de către profesor prin furnizarea de feedback continuu) în consens cu evaluarea divergentă

		cierea și consensul constituind elemente importante, iar profesorul-evaluator să discute cu studenții rezultatele și să intervină cu recomandări.	(implicarea studentului în aprecierea rezultatelor învățării, cu utilizarea metodelor metacognitive și de autorefecție).
<i>Teoria umanistă a personalității</i>	Principiul învățării centrat pe student	Exprimă cerința ca evaluarea formativă să fie astfel organizată și proiectată, încât să asigure participarea activă a studentului în procesul de învățare, să se axeze pe scopul didactic și personalizat al studentului în formarea sa inițială, pe interesele și nevoile cognitive ale fiecărui student.	Asigurarea de către profesor a Feed-Up-ului la fiecare secvență de învățare, prin motivarea studenților și setarea scopului didactic și/sau personalizat. Realizarea sarcinilor de evaluare și autoevaluare bazate pe autonomia intelectuală și acțională a studenților, stimularea gândirii critice, a gândirii divergente. Oferirea feedback-ului centrat pe personalitatea studentului și utilizarea tehnicilor de motivare a acestuia în învățare.
<i>Progresivismul</i>	Principiul continuității dintre experiența individuală și experiența socială	Accent se pune pe studiul individual, fiecare având posibilitatea să progreseze în ritmul său. Evaluarea se bazează pe experiența studentului.	Învățarea prin acțiune, rezolvare de probleme, proiecte, cercetare. Implicarea studenților în activități de autoevaluare și reflecție asupra experienței lor de învățare, prin oferirea de Feed-Back și Feed-Forward.
<i>Behaviorismul</i>	Principiul reușitei	Principiul reușitei exprimă cerința ca sarcinile de evaluare să fie astfel elaborate și gradate, încât să asigure reușita și să evite eșecul.	Implicarea studenților în activități de evaluare care să le dea posibilitatea să meargă de la simplu la complex, de la particular la general.
<i>Constructivismul</i>	Principiul eșafodajului	Principiul eșafodajului exprimă cerința ghidării studentului spre construirea cunoașterii în zona proximei dezvoltări și atingerea nivelului potențial al cunoștințelor și capacităților.	Oferirea explicațiilor suplimentare, a modelelor și exemplelor de realizare a sarcinilor didactice mai complexe. Oferirea tipurilor de întrebări „ajutătoare” în vederea restructurării și stimulării cognitive.
<i>Teoria învățării depline</i>	Principiul monitorizării progresului individual	Principiul monitorizării progresului individual exprimă necesitatea realizării controlului continuu, sistematic al progresului obținut de către student.	Verificarea sistematică a implicării studentului în realizarea sarcinilor de învățare, fie individual, fie în grup și oferirea Feed-Back-ului și Feed-Forward-ului în mod constant privind rezultatele sale.
<i>Pedagogia competențelor</i>	Principiul evaluării axate pe competențe	Principiul evaluării în bază de competențe presupune activități de măsurare în care studentul să manifeste cunoștințele, aptitudinile, atitudinile, valorile	Elaborarea sarcinilor didactice de evaluare autentice care implică măsurarea atât a cunoștințelor, cât și a aptitudinilor, valorilor și atitudinilor.

		în situații autentice de evaluare, fiind descrise și apreciate în baza criteriilor de evaluare stabilite.	
<i>Teoria proiectării centrată pe dovezi</i>	Principiul coerenței	Principiul coerenței exprimă cerința asigurării unității dintre următoarele componente: obiective de învățare, sarcini de evaluare, interpretare a rezultatelor și feedback.	Raportarea sarcinilor de evaluare la obiectivele de învățare stabilite, a rezultatelor obținute și feedback-ul la cerințele/criteriile de evaluare propuse.
<i>Teoria cibernetică a controlului prin feedback</i>	Principiul unității dintre reglarea retroactivă și reglarea interactivă	Acest principiu exprimă cerința reglării învățării în mod retroactiv (adaptarea activităților de învățare la nivelul întregului grup de studenți) și interactiv (ajustarea sarcinilor și situațiilor la diferențele individuale ale studenților).	Aplicarea modalităților de remediere după constatarea rezultatelor în raport cu cerințele de evaluare. Constatarea dificultăților pentru fiecare student (aflat în dificultate) și formularea adaptărilor individualizate ale activității pedagogice.

Procesul de dezvoltare a competenței de evaluare formativă se bazează pe *modelul tridimensional de formare a competenței* (Fig.3), propus de către J.M. De Ketele și F.M. Gerard [4]. Conform acestui model, formarea competențelor se realizează în trei etape: structurare, integrare, adaptare.

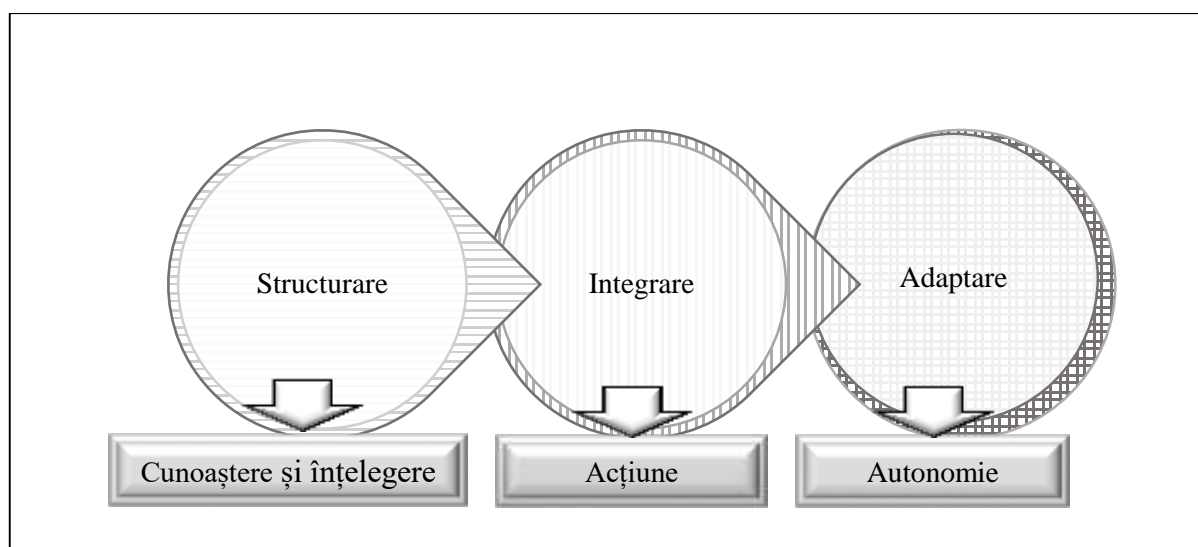


Fig.3. Modelul tridimensional de formare a competenței.

1. *Structurarea resurselor* este orientată spre asimilarea tuturor resurselor necesare pentru abordarea unei anumite situații. La această etapă are loc o structurare a cunoștințelor.
2. *Integrarea* este orientată spre formarea capacității de a acționa într-un anumit context. La început, aceasta este o competență potențială, acțiunile formabilului fiind însoțite de multiple erori.
3. *Adaptarea* presupune exersarea competenței în situații diferite de situația de învățare.

Conform modelului prezentat, formarea competenței de evaluare formativă presupune un proces complex, prin implicarea cadrului didactic în categorii specifice de situații de formare, care presupun *cunoaștere și înțelegere, acțiune, autonomie*. Așadar, etapele modelului tridimensional corelează cu componentele competenței: *a ști, a ști să faci și a ști să iei atitudini* (Fig.4).

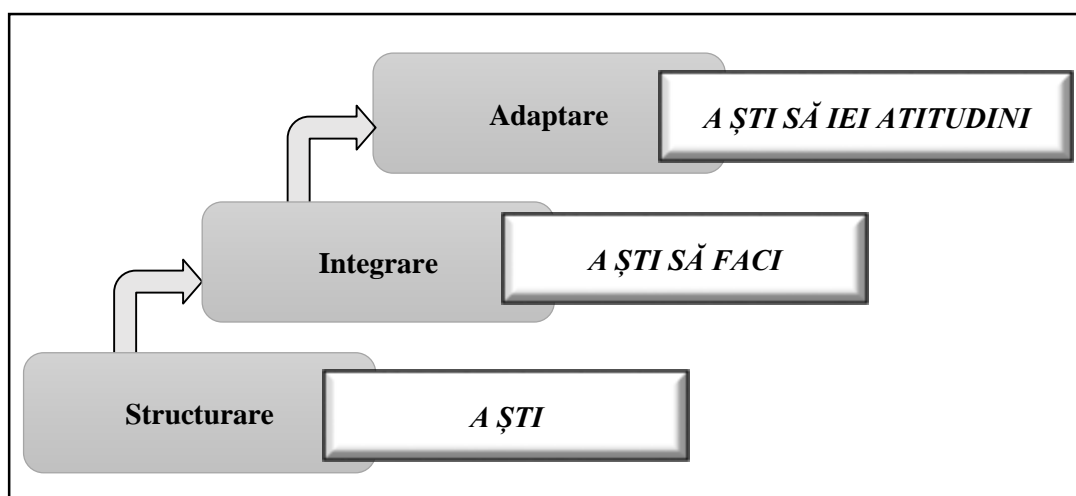


Fig.4. Corelația etapelor de formare/dezvoltare a competenței – niveluri cognitive.

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la conținutul structural al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Tabelul 2

Conținutul structural al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Componentele evaluării formative	Dimensiunile competenței		
	Cunoștințe „A ști”	Capacități „A ști să faci”	Valori și atitudini „A ști să ieși atitudini”
Măsurare	<ul style="list-style-type: none"> posedă cunoștințe referitor la varietatea metodelor și instrumentelor de măsurare a învățării și la modul de aplicare a acestora; identifică conținuturile specifice activității de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> aplică metode/ tehnici/ instrumente de măsurare a învățării studenților; selectează instrumente de măsurare conform obiectivelor de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> manifestă obiectivitate în aplicarea metodelor și instrumentelor în procesul de măsurare în cadrul evaluării formative; exprimă consecvență în procesul de măsurare în cadrul evaluării formative a studenților.
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> posedă cunoștințe despre structura feedback-ului; interpretează informațiile despre progresul și dificultățile în învățare a studenților; distinge tipurile de feedback în comunicarea cu studenții. 	<ul style="list-style-type: none"> furnizează feedback în timp potrivit; oferă soluții cu privire la modul de rezolvare a problemelor parvenite în procesul de învățare și de îmbunătățire a învățării; proiectează situații de evaluare reciprocă/ și autoevaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> manifestă atitudine tolerantă, critică și acceptarea de opinii diferite; asigură dezvoltarea unor relații de colaborare deschise și oneste cu și între studenți; dă dovadă de corectitudine, obiectivitate și relevanță.
Aprecieri	<ul style="list-style-type: none"> sesizează studenții cu potențial; conștientizează potențialul propriu și aspectele pozitive ale studenților; 	<ul style="list-style-type: none"> observă și comunică despre ceea ce este bine și constructiv în procesul de evaluare; 	<ul style="list-style-type: none"> dă dovadă de flexibilitate și adaptare la situațiile noi în procesul didactic; valorifică aspectele pozitive ale studenților.

	<ul style="list-style-type: none"> • conștientizează modalitățile de dezvoltare a potențialului studenților. 	<ul style="list-style-type: none"> • identifică dificultățile în învățare și punctele forte ce necesită valorificate; • oferă suport studenților să elaboreze strategii individuale pentru a se confrunta cu dificultățile de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> • manifestă atitudine optimistă și pozitivă în abordarea dificultăților în procesul de instruire; • apreciază critic, constructiv rezultatele învățării.
--	---	---	---

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

Modelul reflectă organizarea internă a sistemului de învățământ, a procesului educațional. În literatura pedagogică, modelul este abordat ca o construcție simplificată a unei realități, a unui fenomen științific ce are ca finalitate delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică în scopul verificării relațiilor dintre variabilele care contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei. Din perspectiva postmodernistă, există mai multe posibilități și viziuni de modelare a aceluiași sistem sau proces.

În contextul cercetării noastre, modelul prezentat în Figura 5 este unul flexibil, care vizează dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice din învățământul universitar, având la bază repere teoretice fundamentale filozofice, psihopedagogice, cibernetice. De asemenea, pe acest fundament teoretic, am evidențiat o serie de principii care reglementează desfășurarea programului de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Principiile reflectate au un caracter normativ, sistemic, dinamic. Caracterul normativ al principiilor rezidă în funcția lor orientativă și reglatoare în formularea obiectivelor programului de formare a competenței de evaluare formativă, în selectarea și structurarea conținutului, în alegerea formelor de realizare a procesului de instruire, în stabilirea și aplicarea strategiilor didactice. Caracterul sistemic este determinat de faptul că principiile intră în relație unele cu altele, condiționându-se reciproc. Caracterul dinamic (deschis) este determinat de nevoia continuă de adaptare a activităților educaționale la realitatea mereu în schimbare.

Modelul psihopedagogic determină direcțiile de bază în dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Astfel, modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare realizează funcția cognitivă și cea formativă. Din perspectiva holistică, componentele modelului psihopedagogic sunt considerate sisteme ce au o anumită structură, elementele căreia se află în relații determinate unele față de altele și formează împreună o unitate. Abordarea holistică prezintă sistemul în integritatea sa, analizând modul în care părțile se înserează în întreg potrivit unei perspective finale. În cercetarea noastră, finalitatea reflectă competența de evaluare formativă a cadrelor didactice universitare.

În această ordine de idei, *Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă* este construit pe fundamente filozofice (teoria experiențială, pragmatismul, funcționalismul), fundamente psihopedagogice (teoria umanistă a personalității, progresivismul, constructivismul, behaviorismul, pedagogia competențelor, teoria învățării depline, teoria proiectării centrată pe dovezi), fundamente cibernetice (teoria controlului prin feedback) și conceptualizează teoretic și practic dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice din învățământul superior. Teoriile vizate evidențiază un sistem de principii, care asigură eficiența activităților proiectate în cadrul programului de formare.

În cadrul unui model psihopedagogic este importantă dimensiunea funcțională a fenomenului abordat, ceea ce ne-a permis să identificăm etapele dezvoltării competenței de evaluare formativă – *Structurare – Integrare – Adaptare*, în baza modelului tridimensional de formare a competenței, și să le corelăm cu componentele competenței de evaluare formativă: *componenta cognitivă „A ști”*, *componenta praxiologică „A ști să faci”*, *componenta axiologică „A ști să iei atitudini”*. Finalitatea formulată în cadrul modelului prezentat ține de exprimarea rezultatelor învățării descrise în termeni de *competență de evaluare formativă a cadrelor didactice universitare*.

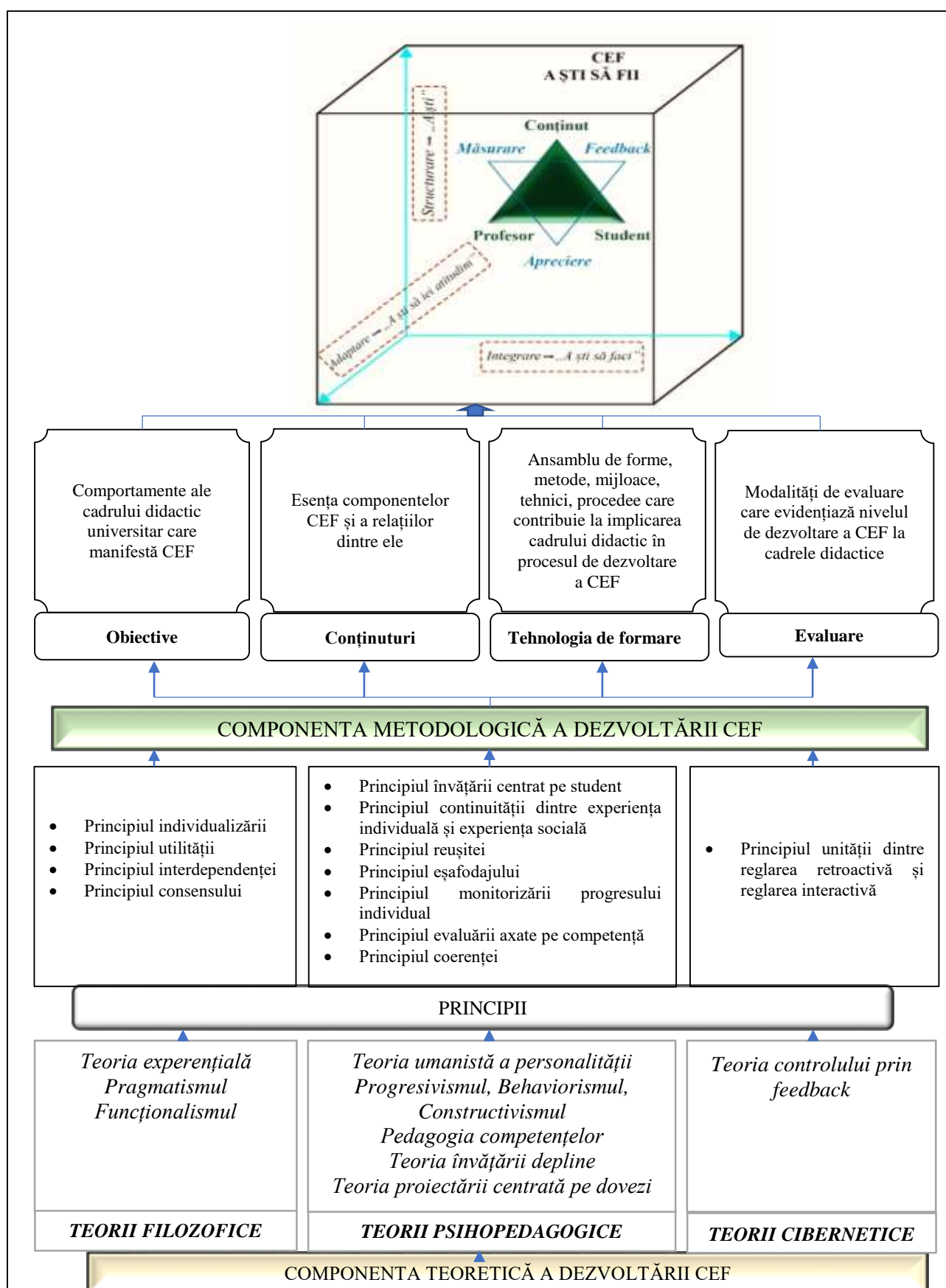


Fig.5. Modelul psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Concluzii

În concluzie afirmăm că dezvoltarea competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare se bazează pe abordări teoretice din filozofie, psihopedagogie, cibernetică, care au permis identificarea unui set de principii funcționale pentru proiectarea și desfășurarea eficientă a procesului de evaluare formativă în cadrul procesului educațional.

Referințe:

1. BENNETT, R.E. Integrating measurement principles into formative assessment. In: H.L. Andrade, R.E. Bennett, & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. New York: Routledge. 2019, p.20-31.
2. BIRNAZ, N., BOTEZATU, V. Assessment and Meta-Assessment: The Theoretical Model of Ecodesign of Formative Assessment in Higher Education. In: E. Railean (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
3. BIRNAZ, N., BOTEZATU, V. Formative Assessment in Higher Education: Particularities of Appreciative Intelligence of University Teachers in Formative Assessment Process. In: E.Railean (Ed.). *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global, 2020, p.107-131,
4. DE KETELE, J.M., GERARD, F.M. La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. In: *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, no28(3), p.1-26.
5. RUIZ-PRIMO, M.A. Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. In: *Studies in Educational Evaluation*, 2011, no37(1), p.15-24.
6. QUESADA, V., GARCIA-JIMENEZ, E., GOMEZ-RUIZ, M.A. Student Participation in Assessment Processes: A Way Forward. In: *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. IGI Global, 2020, p.226-247.

Date despre autori:

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

E-mail: valeriaspinu19@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9034-8825

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

ORCID: 0000-0002-2543-6949

Prezentat la 26.10.2022