

CZU: 37.091.3

DOI: 10.36120/2587-3636.v41i3.17-33

EVALUAREA-SPRIJIN AL ÎNVĂȚĂRII: POSIBILITĂȚI DE TEHNOLOGIZARE

Valeriu CABAC, doctor, profesor universitar

<https://orcid.org/0000-0002-2125-2974>

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Corina NEGARA, doctor, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0002-5272-3724>

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Valeria BORȘ, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

<https://orcid.org/0009-0000-5951-4709>

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău

Rezumat. În articol este analizată evoluția noțiunii de evaluare formativă, este explicată semnificația termenului englez „assessment for learning” și a corespondentului francez „évaluation-soutien d'apprentissage” și descrie posibilitatea de tehnologizare a evaluării formative cu ajutorul sarcinilor sub formă de test.

Cuvinte-cheie: evaluare, evaluarea formativă, evaluare-sprijin al învățării, evaluarea pentru învățare, tehnologizarea evaluării, sarcini sub formă de test.

ASSESSMENT FOR LEARNING: POSSIBILITIES FOR TECHNOLOGIZATION

Summary. The article discusses the evolution of the concept of formative assessment, explains the meaning of the English term “assessment for learning” and its French counterpart “évaluation-soutien d'apprentissage” and describes the possibility of technologizing formative assessment with the help of tasks in the form of tests.

Keywords: assessment, formative assessment, assessment to support learning, assessment for learning, technologization of assessment, tasks in the test form.

Introducere

Schimbările care s-au produs (și continuă să se producă) în lume: dezvoltarea rapidă a tehnologiilor, rezultatele obținute în domeniul Inteligenței Artificiale, mobilitatea socială, globalizarea, cât și înțelegerea mai profundă a modului în care se produce învățarea (progresul neuroștiințelor), impun schimbări de fond în modul în care este proiectată, realizată și folosită evaluarea: accentul se deplasează de pe evaluarea rezultatelor pe evaluarea procesului de instruire. „Evaluarea, afirmă cercetătoarele T. Șova și D. Putină, trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării” [1, p. 9].

1. Procesul de instruire și evaluarea

Procesul de învățământ este un proces cu autoreglare, în care informația circulă în ambele sensuri: de la comandă (profesor, mijloc didactic) spre elev și invers. Drumul invers, de la elev spre profesor, care realizează conexiunea inversă (engl. *feedback*), face ca procesul de învățământ să fie atât un proces reglabil, cât și unul autoreglabil. Prin feedback profesorul poate obține varii informații despre componentele procesului de învățământ: cunoștințe, abilități, atitudini. Profesorul poate interveni prin intermediul reglării sau autoreglării pentru a îmbunătăți *calitatea* procesului de instruire. Informațiile obținute prin feedback sunt informații de *evaluare*. Ele confirmă sau infirmă rezultate, performanțe, comportamente, strategii și reglează desfășurarea ulterioară a procesului [2, p. 8].

Vom folosi în continuare definiția evaluării propusă de D. Stufflebeam: „*Evaluarea în educație este procesul prin care sunt delimitate, obținute și furnizate informații utile pentru a formula o judecată, care permite luarea unei decizii*” [3, p. 369]. Noțiunea de judecată ne conduce la ideea confruntării a două tipuri de informații: *informația de constatare* și *informația de referință*. Menționăm că finalitatea procesului evaluativ nu constă în „a formula o judecată de valoare”, ci în „a fundamenta o luare de decizie”. Această decizie servește, cel mai frecvent, pentru a stabili un plan de acțiuni de *reglare*. Reglarea servește fie pentru a asigura corespunderea caracteristicilor elevilor exigențelor și constrângerilor sistemului (în acest caz, vorbim despre *funcția socială* a evaluării), fie pentru a face ca mijloacele de instruire să corespundă caracteristicilor elevilor (în acest caz, vorbim despre *funcția didactică* a evaluării) [4]. „Dacă definim judecata ca act care permite luarea unei decizii, atunci se poate afirma că „a judeca procesul și produsul învățării” este conceptul care se află astăzi în centrul definiției evaluării” [5, p. 24].

Analiza surselor documentare și a practicii educaționale permite de a identifica următoarele tipuri de activități de bază ale profesorului și ale elevilor, care constituie activitatea de instruire:

- (a) profesorul concepe și proiectează o secvență de învățare (consultă curriculumul, proiectul de lungă durată, manualul; stabilește propriul scop și obiectivele elevilor);
- (b) profesorul elaborează/selectează materia de studiu proiectată;
- (c) profesorul prezintă materia de studiu elevilor și organizează activitatea lor cu această materie;
- (d) elevii percep, înțeleg și memorizează materia de studiu și realizează activitatea cu materia de studiu cerută de către profesor;
- (e) profesorul organizează activitatea elevilor orientată spre elaborarea produsului didactic;
- (f) elevii elaborează produsele didactice în baza materiei de studiu prezentate de profesor;

(g) profesorul analizează și evaluează produsele didactice elaborate de elevi.

În această secvență clasică, care se repetă, evaluarea apare explicit tocmai la sfârșitul secvenței. Acest tip de evaluare, numit *evaluare sumativă*, servește pentru a face bilanțul învățării (determinarea calității produselor elaborate de elevi).

A fost nevoie de mult timp pentru a conștientiza faptul că calitatea produsului depinde, în mare parte, de corectitudinea/calitatea elaborării produsului. Astfel, în instruire a apărut încă un tip de evaluare – *evaluarea formativă*. „Evaluarea formativă este un proces de evaluare continuă, conceput pentru a asigura progresul fiecărui elev într-un proces de învățare, cu intenția de a modifica situația de învățare sau ritmul acestui progres, pentru a aduce (dacă este necesar) ameliorări sau corecții adecvate” [6, p. 155]. Interesul față de evaluarea formativă poate fi explicat prin faptul că orice acțiune de învățare se consideră încheiată numai dacă există un feedback, care informează elevul cu privire la relevanța și eficacitatea acțiunii sale [7]. Evaluarea formativă bine concepută și corect realizată asigură înțelegerea noțiunilor predate de la bun început, de la primul contact al elevului cu noțiunea în cauză. În consecință, probabilitatea ca elevul să ajungă în procesul învățării direct la punctul de destinație (finalitatea educațională) va crește, dacă în calea spre destinație elevul va fi asistat de profesor.

Se consideră că noțiunea de evaluare formativă a fost propusă în anii '70 a secolului trecut de către M. Scriven [8]. Cercetătorul din S.U.A. a atribuit încă o funcție evaluării: dacă prin intermediul evaluării sumative se urmărește adaptarea caracteristicilor elevilor la cerințele curriculumului (funcția socială a evaluării), atunci prin intermediul evaluării formative se urmărește adaptarea curriculumului la caracteristicile elevului (funcția didactică a evaluării).

Ideea lui M. Scriven a fost preluată și dezvoltată în S.U.A. (B. S. Bloom și colaboratorii) sub forma viziunii „restrânse” a evaluării formative și într-un șir de țări europene. Cercetătorii din S.U.A. au dezvoltat modelul „pedagogiei învățării depline”, în care studierea fiecărei unități de învățare presupune parcurgerea a trei faze succesive; (a) predare-învățare; (b) evaluare; (c) corectare [9]. După finalizarea fazei (a) are loc obligatoriu faza (b) sub forma unei evaluări formative, rezultatele căreia generează un feedback, care permite trecerea la faza (c) – activități de corecție (numai pentru elevii care nu au atins obiectivele fazei (a)). Fazele descrise se repetă până când majoritatea elevilor ating obiectivele unității de învățare.

Grație aportului a mai multor specialiști, în special a L. Allal și Ph. Perrenoud (Elveția), J.-M. de Ketele (Belgia), în Europa conceptul de evaluare formativă a căpătat o semnificație mai largă (o viziune extinsă) decât cea propusă de B. S. Bloom.

În perspectiva „clasică” (B. S. Bloom) evaluarea formativă se realizează la finele fiecărei etape de predare-învățare pentru a verifica dacă elevii au atins obiectivele preconizate. În viziunea „extinsă” evaluarea formativă este integrată în fiecare secvență

de instruire. O asemenea integrare necesită lărgirea spectrului de mijloace de colectare a informației. Pe lângă testele „creion-hârtie” clasice, care imprimă evaluării un caracter formal, instrumental, evaluarea formativă se realizează prin observarea directă a profesorului când elevii lucrează individual sau în grupuri mici, dar și prin observarea interacțiunilor colective prin care elevii demonstrează cum ei au înțeles sarcina sau cum realizează o activitate [10, p. 269]. Prin aceasta evaluarea formativă devine mai informală și poate fi caracterizată drept una non-instrumentală. Acest set lărgit de mijloace a permis de a trece de la activitățile de remediere la reglarea procesului de instruire [11].

În viziunea „clasică” subiectul evaluării este profesorul. El proiectează evaluarea, administrează testele, analizează rezultatele, apoi propune activități de remediere. În viziunea „extinsă” a evaluării formative elevii sunt implicați în procesul evaluativ în trei modalități:

- (a) autoevaluare.
- (b) evaluare mutuală (în perechi).
- (c) co-evaluare (realizată de elev împreună cu profesorul).

În tabelul 1 sunt indicate diferențele principale între viziunea clasică și cea extinsă/modernă asupra noțiunii de evaluare formativă.

Tabelul 1. Viziunea clasică și viziunea extinsă/modernă asupra evaluării formative

<i>Viziunea clasică (B. S. Bloom)</i>	<i>Viziunea modernă (extinsă)</i>
Practicarea evaluării formative după fiecare fază de predare-învățare.	Integrarea evaluării formative în fiecare situație de învățare.
Utilizarea testelor formative [12].	Utilizarea diverselor mijloace de culegere a informației.
Feedback + acțiuni corective. Remediere.	Feedback + adaptarea predării. Reglare.
Gestiunea evaluării formative de către profesor.	Participarea activă a elevilor în evaluarea formativă (autoevaluare, evaluare mutuală, co-evaluare).

Pe parcursul ultimelor două decenii, mai mulți autori, în mare parte – francofoni, s-au pronunțat pentru o lărgire a tipurilor de evaluare în dependență de scopurile și funcțiile evaluării, considerând că divizarea în două categorii (formativă și sumativă) este reductivă. Au fost propuse diferite tipologii ale evaluării pe care cititorul interesat le poate găsi în sursa [13], dar care prezintă un interes pur teoretic. O parte considerabilă de profesori școlari (nu ne referim numai la Republica Moldova) nu face distincții între funcțiile evaluării, rămânând fideli notei cu funcțiile ei de clasare, selecție și orientare. În același timp, un șir de autori (D. Laveault, L. Allal, L. Motiez Lopes, P. Black, D. Wiliam, M. Crahay) pledează pentru o viziune integrativă a evaluării, prin conjugarea evaluării formative cu anumite aspecte ale evaluării sumative.

Vom explica succint semnificația unor termeni noi, utilizați în publicațiile recente consacrate evaluării. Se are în vedere termenul englez „assessment for learning” – *evaluarea pentru învățare* și termenul francez „evaluation-sutien d'apprentissage” –

evaluarea-suport al învățării. Se consideră că „evaluation-sutien d'apprentissage” este cea mai adecvată traducere din limba engleză în limba franceză a termenului „assessment for learning” [14].

Începând cu anul 1989, specialiștii de la Assessment Reform Group din Marea Britanie dezvoltă conceptul „evaluare pentru învățare”. Vom accepta următoarea definiție a acestui concept: *Evaluarea pentru învățare este un proces de căutare și interpretare a dovezilor pentru a fi utilizate de către elevi și profesorii lor pentru a decide unde se află elevul în procesul de învățare, unde trebuie să ajungă și cum să ajungă cel mai bine acolo* [15, p. 2].

Deși termenii „evaluare formativă”, „evaluare pentru învățare” și „feedback” sunt similari și, în unele cazuri, în mod eronat, sunt utilizați în mod interschimbabil, între ei există anumite asemănări, dar și anumite diferențe [16].

- (a) Evaluarea formativă și evaluarea pentru învățare implică noțiunea de evaluare, înțeleasă drept un efort intenționat de a afla unde se află un elev în procesul de învățare. Evaluarea formativă provine din teoria măsurării și din instruirea în clasă și implică astfel de noțiuni, cum ar fi fiabilitatea și validitatea, construirea testelor. Evaluarea pentru învățare provine dintr-o perspectivă constructivistă și chiar socioconstructivistă (cum ar trebui să aibă loc instruirea).
- (b) Feedback-ul poate implica evaluarea, dar nu este obligatoriu.
- (c) Furnizarea către elev a informației cu privire la progresul lui este o parte definitorie a evaluării pentru învățare și a feedback-ului, dar nu neapărat al evaluării formative. Deși evaluarea formativă implică frecvent comunicarea cu elevul, ea poate fi utilizată doar pentru a furniza informații profesorului cu privire la următorii pași în procesul de instruire.
- (d) Feedback-ul provine din psihologie prin intermediul fizicii și este un concept, care se extinde mult dincolo de instruire. În procesul de instruire feedback-ul este unul din cele mai puternice instrumente, care influențează învățarea și performanța elevilor. Feedback-ul, pe bună dreptate, poate fi comparat cu un cadou: poate fi oferit sau primit cu o anumită ocazie, este așteptat, poate să placă sau să nu placă, nu poate fi returnat, dacă nu place, elevul decide singur cum să-l folosească. Importantă pentru acceptarea feedback-ului este orientarea elevului. Elevul orientat spre obținerea rezultatului, nu este tentat să acționeze în urma feedbackului, spre deosebire de elevul orientat spre dezvoltarea propriilor competențe.

Care sunt argumentele în favoarea utilizării cât mai frecvente a evaluării pentru învățare? Primul argument este de ordin *cognitiv*: evaluarea pentru învățare asigură o învățare adecvată și bine stăpânită. Prin învățarea bine stăpânită se înțeleg două lucruri: aprofundarea înțelegerii și memorizarea pe un termen lung. Al doilea argument în favoarea realizării frecvente a evaluării pentru învățare este de ordin *afectiv* și se referă la

diverse aspecte ale motivației. Evaluarea pentru învățare îi permite elevului care a înțeles greșit ceva, să-și identifice și să corecteze greșelile. Elevul care a înțeles totul corect prin evaluare pentru învățare își consolidează învățarea. Elevul care își recunoaște neajunsurile sau care conștientizează succesul este liniștit, deoarece știe exact ce are și ce mai trebuie să dobândească.

În publicațiile anglofone din ultimele decenii sunt descrise trei tipuri de evaluare (tab. 2).

Tabelul 2. Tipurile de evaluare în publicațiile anglofone [17, p. 553]

<i>Tipul de evaluare</i>	<i>Descrierea</i>
Evaluarea învățării (<i>engl. assesment of learning</i>)	Face referință la utilizarea evaluării pentru a decide în ce măsură elevii au atins obiectivele de învățare.
Evaluarea pentru învățare (<i>engl. assesment for learning</i>)	Corespunde acțiunilor profesorului de a utiliza rezultatele evaluării pentru a se informa (și a regla) procesul de instruire.
Evaluarea ca învățare (<i>engl. assesment as learning</i>)	Este utilizată într-un sens foarte specific pentru a descrie rolul elevului în monitorizarea și dirijarea propriei învățări.

Menționăm că tipologia anglofonă, deși pare, la prima vedere, clarificatoare, este criticată din mai multe motive:

- expresia „evaluarea ca învățare” este potențial confuză, deoarece evaluarea este într-adevăr evaluare și nu poate fi confundată cu învățarea în sine;
- tipologia nu ia în considerație rolul colegilor în evaluare;
- termenii propuși, în loc să clarifice lucrurile, le fac mai obscure [17].

Înlocuirea de către unii autori a termenului „evaluare formativă” cu termenul „evaluarea pentru învățare” și a termenului „evaluare sumativă” cu termenul „evaluarea învățării” poate fi înțeleasă ca exceptarea evaluării sumative de responsabilitatea în materie de sprijin al învățării. Or, o evaluare sumativă corect concepută și raportată la criterii ar trebui să ofere profesorului informații utile pentru detectarea nevoilor de învățare ale elevilor, iar o evaluare formativă corect realizată ar trebui să completeze aprecierile informale generale ale profesorului referitoare la rezultatele elevilor.

Începând cu anul 2010, în literatura francofonă s-a încetățenit termenul „evaluare-sprijin a învățării” care este definit drept colectarea și interpretarea informațiilor de evaluare, a căror utilizare intenționată permite profesorilor și elevilor, care acționează individual sau interactiv, să ia decizii care au un impact pozitiv asupra predării și învățării [18]. Termenul este apropiat termenului de evaluare formativă, fiind chemat să-l dinamizeze pe ultimul, punând accentul pe implicarea activă a elevilor în activitatea de învățare și lărgind domeniul de aplicare în sensul că anumite metode de evaluare sumativă (de ex., interviurile profesor-elev în baza unui portofoliu) pot, în funcție de modul în care sunt realizate, să contribuie la sprijinul învățării elevilor.

„Evaluarea-sprijin al învățării este un proces de identificare a aspectelor relevante ale învățării pe măsură ce aceasta se dezvoltă, prin toate mijloacele informale și formale

care pot facilita această identificare, cu scopul de a promova învățarea în sine. Evaluarea-sprijin al învățării constă în căutarea, analiza și reflecția asupra informațiilor provenite de la elevii înșiși, de la colegii lor și de la profesori, fiind exprimate în dialoguri, în răspunsurile elevilor la sarcini și întrebări, precum și în observațiile profesorului. Evaluarea ca sprijin pentru învățare este integrată în procesul de predare și în viața de zi cu zi a clasei în situații școlare cotidiene” [14, p. 102].

În viziunea autorilor anglofoni, evaluarea formativă este definită în felul următor: „O practică de clasă este formativă în măsura în care informația referitoare la reușita elevilor este colectată, interpretată de profesori, elevi sau colegii lor pentru a lua decizii referitoare la următorii pași în învățare, care par a fi mai potriviți (sau mai bine fundamentați) decât cele luate în absența informațiilor colectate” [19, p. 9]. Procesul de instruire, sprijinit de evaluarea formativă comportă trei etape-cheie:

1. Stabilirea locului unde elevii urmează să ajungă (obiectivele de învățare). Profesorul va avea grijă ca toți elevii să înțeleagă corect obiectivele și criteriile care vorbesc despre atingerea lor.
2. Stabilirea locului unde elevul se află în procesul de învățare prin conversații evaluative sau propunerea unor sarcini/activități diverse.
3. Stabilirea a ceea ce elevii trebuie să facă pentru a atinge obiectivele vizate. Profesorul va furniza un feedback și își va ajusta activitatea de predare pentru a răspunde la nevoile de învățare a elevilor identificate la etapa a doua.

În viziunea autorilor francofoni, bazată în mare parte pe lucrările L. Allal [4], în centru se află modelul de autoreglare. Autoreglarea derivă din participarea elevului în situații de predare/învățare și este susținută de trei surse de reglare, care se întrepătrund:

1. Reglarea ce ține de structura situației de predare/învățare. Această structură include obiectivele vizate, activitățile și materialele didactice legate de curriculum.
2. Reglarea ce ține de intervențiile profesorului și interacțiunile lui cu elevii (cu clasa întreagă, cu un grup de elevi, cu un singur elev) prin oferirea sprijinului.
3. Reglarea ce ține de interacțiunile dintre elevi.

2. Reglarea instruirii prin evaluări formative

După cum în triada predare-învățare-evaluare activitatea de învățare tinde să ocupe locul central, la fel, între toate tipurile de evaluare, evaluării formative îi revine un rol din ce în ce mai important [20]. Aplicarea evaluării formative readuce în învățământ *principiul pozitiv* al educației. Într-o accepțiune foarte largă, *formativă* este acea evaluare care îl *ajută* pe elev să învețe, iar pe profesor – să instruiască.

Într-un demers de evaluare *formativă*, deosebim următoarele *etape*:

1. *culegerea informației* referitoare la progresul și obstacolele de învățare întâlnite de elevi.

2. *interpretarea* informației culese conform unor criterii stabilite în prealabil și *diagnosticarea*, în măsura posibilităților, a factorilor care se află la originea dificultăților de învățare observate la elev.
3. *adaptarea* activităților de instruire și de învățare în funcție de interpretarea informației culese.

Cele trei etape, descrise mai sus, pot fi privite drept o condiție necesară a individualizării instruirii în vederea atingerii obiectivelor educaționale de majoritatea elevilor. Totodată, etapele descrise constituie de fapt, o definiție a evaluării formative în termeni de acțiune pedagogică.

Pentru a realiza o evaluare formativă eficientă, profesorul trebuie să cunoască răspunsurile la următoarele întrebări:

1. Ce aspecte ale învățării vor fi observate și cum anume?
2. În baza căror principii vor fi interpretate datele culese și stabilite cauzele problemelor de învățare?
3. Cum anume vor fi reglate activitățile de instruire?

Un aport esențial în cercetarea evaluării formative îi aparține L. Allal [4], care a extins noțiunea respectivă. Cercetătoarea elvețiană a propus de a interpreta evaluarea formativă drept un proces de reglare a procesului de instruire, dezvoltându-l în etapele descrise mai sus: culegerea informației; interpretarea informației și diagnosticarea originii dificultăților de învățare; modificarea/adaptarea activității de instruire în funcție de rezultatele interpretării informațiilor culese.

L. Allal a propus trei forme distincte de reglare a procesului de instruire: proactivă, retroactivă, interactivă.

În cazul *reglării proactive* (proactiv – care se aplică unor fapte în viitor) procesul de instruire începe cu o evaluare. Informația obținută permite de a anticipa potențialul elevilor (cunoștințe, dispoziția de învățare), dar și nevoile lor de învățare. În continuare, profesorul proiectează instruirea, pornind de la aceea ce elevul știe deja și este capabil să facă. Psihologul D. Ausubel afirmă: „... dacă ar trebui să reduc toată psihologia școlară la un singur principiu, aş spune așa: „Cel mai important factor care influențează învățarea este ceea ce elevul știe deja. Verificați aceste cunoștințe și predăți-i ținând cont de ele” [21].

În cazul *reglării retroactive*, evaluarea formativă este realizată (în scris) după o secvență de instruire pentru a determina care din obiectivele secvenței au fost atinse și care nu. Altfel spus, prin evaluare formativă, în acest caz, sunt determinate „petele albe” în achizițiile elevilor. Informația obținută de profesor (dar și de elevi) este utilizată pentru organizarea unor activități de remediere/îmbunătățire a situației. În consecință, secvența de instruire este divizată în activități succesive: predare/învățare, evaluare formativă, adaptarea predării/învățării (remediere), reevaluare, adaptare nouă etc.

Menționăm faptul că în acest caz prin evaluare numai se constată performanțele elevilor în raport cu obiectivele secvenței de instruire, dar nu se explică cauza apariției „petelor albe” (nu se face o diagnoză). Totodată, elevii cu aceleași rezultate ale învățării (cu același set de „pete albe”) realizează aceleași activități de remediere. Denumirea acestei forme de reglare – retroactivă, sugerează „returul”/reîntoarcerea la obiectivele de instruire, care nu au fost stăpânite în prima secvență de instruire.

Modalitatea descrisă de aplicare a evaluării formative nu rezolvă toate problemele ce țin de reglarea predării și învățării. În condițiile reale de organizare a procesului de învățământ (efectivul de elevi în clasă, rigiditatea programelor și orarului școlar, lipsa literaturii metodice referitoare la evaluare, nivelul de competențe a profesorului), este dificil de a realiza activități de evaluare care ar avea o eficiență mai ridicată decât evaluarea formativă punctuală, urmată de o reglare retroactivă. De altfel, *introducerea* acestei modalități de evaluare *constituie* deja un *progres* apreciabil în funcționarea unităților școlare în care domină numai evaluarea sumativă.

În cazul *reglării interactive*, profesorul urmărește individualizarea instruirii, prin integrarea evaluării formative în activitatea de instruire. Dacă în cazul reglării proactive evaluarea formativă este realizată până la începerea primei secvențe de instruire, iar în cazul reglării retroactive evaluarea formativă este realizată după finalizarea primei secvențe de instruire, atunci în cazul reglării interactive evaluarea este realizată pe parcursul secvenței de instruire. Propunând elevilor o sarcină de învățare, profesorul observă activitatea lor, căutând să identifice dificultățile de învățare, să determine operativ factorii care stau la originea dificultăților. Pentru elevi aflați în dificultate profesorul propune un sprijin individualizat.

Să analizăm posibilitățile profesorului în cadrul fiecărui tip de reglare. În cazul reglării interactive, profesorul observă elevii care realizează sarcini de instruire. Chiar dacă numărul de elevi în clasă este mare, aceasta încă nu înseamnă că profesorul va trebui să observe activitatea fiecărui elev. Va fi observată (și sprijinită) activitatea elevilor, care potențial pot întâmpina dificultăți. Evident, se cer eforturi suplimentare de la profesor, dar această activitate este realizabilă. În cazul reglării proactive și interactive realizarea evaluării formative se ciocnește de limitările de timp. Aceste limitări fac imposibilă realizarea evaluării orale. Rămâne posibilitatea evaluării în scris, care este mai puțin tempofagă, deși cere timp pentru verificarea testelor/lucrărilor de control. Nu s-ar putea automatiza verificarea? Practica demonstrează că acest lucru devine posibil dacă evaluarea este realizată prin probe cu sarcini sub formă de test. Vom descrie în continuare aceste sarcini.

Caracteristicile esențiale ale evaluării formative

- (a) Evaluarea formativă schimbă statutul erorii, care, în principiu, este acceptată și devine o sursă a învățării. În procesul învățării elevul abia își formează anumite

reprezentări, abilități și poate comite erori. Însă aceste erori nu pot fi apreciate cu note negative, deoarece aceasta ar conduce la demotivarea elevului. În consecință, *evaluarea formativă și notarea elevilor sunt lucruri incompatibile*.

- (b) Evaluarea formativă este *continuă*, adică este realizată pe tot parcursul secvenței de instruire.
- (c) Evaluarea formativă elimină caracterul de *sondaj* al evaluărilor sumative.
- (d) Evaluarea formativă *dinamizează* procesul de învățământ, oferindu-i elevului o informație în retur (feed-back) despre atingerea sau neatingerea unui obiectiv și propunându-i activități de învățare, dacă obiectivul nu a fost atins. Deciziile luate în baza evaluării formative sunt numite *reechilibrări*: în baza informației în retur fiecare elev își reechilibrează, reajustează mijloacele cognitive de care dispune pentru a stăpâni competențele vizate.
- (e) Evaluarea formativă este *discriminantă*, deoarece permite identificarea problemelor de învățare în momentul apariției lor.
- (f) Evaluarea formativă este *econoamă*, deoarece se referă la secvențe mici de instruire, scurtând returul în caz de eșec.
- (g) Evaluarea formativă este *perturbantă*, ea conduce la o individualizare a instruirii, la respectarea ritmului de învățare a fiecărui elev, completând esențial activitatea și rolurile pe care le îndeplinește profesorul școlar: cel de organizator și cel de facilitator al învățării elevilor.
- (h) Pornind de la ideea că majoritatea elevilor pot și trebuie să atingă obiectivele instruirii, evaluarea formativă contribuie la democratizarea și umanizarea educației.

Menționăm că factorul „oferirea de evaluare formativă” intră în numărul celor 10 factori, care influențează cel mai mult performanțele școlare, mărimea efectului fiind de 0,9 [22, p. 390].

3. Sarcini de evaluare sub formă de test

În evaluarea curentă și în autoevaluare se recomandă a utiliza nu teste, ci sarcini cu denumirea „sarcini sub formă de test” (engl. *tasks in the test form*). Diferența dintre noțiunile „test” și „sarcini sub formă de test” este esențială. Cu ajutorul testelor se verifică nivelul și structura achizițiilor elevilor la finalizarea unei secvențe de instruire (unitate de învățare, modul, disciplină). Sarcinile sub formă de test permit de a dezvolta la elevi acest nivel.

Cercetătorul B. C. Аванесов [23, p. 127] definește sarcinile sub formă de test drept un mijloc tehnologic de dezvoltare, formare și instruire inteligentă, care contribuie la activizarea învățării, implicarea fiecărui elev în activitatea de învățare, creșterea calității cunoștințelor și eficienței activității profesorului. Cheia spre elaborarea unor sarcini sub formă de test calitative constă în formularea lor nu sub formă de întrebări, ci sub formă

de enunțuri (ceea ce poate fi calificat drept adevărat sau fals). Avantajul sarcinilor sub formă de test constă în aceea că adevărul sau falsitatea enunțurilor se stabilește conform legilor logice, în timp ce întrebările în sine nu sunt nici adevărate, nici false. Formularea sarcinilor din test sub formă de *afirmații logice* este un mijloc universal și econom de exprimare clară a gândului. După ce elevul răspunde la sarcină, ea se transformă într-o afirmație adevărată sau falsă. Menționăm că determinarea faptului dacă răspunsul este adevărat sau fals poate fi făcută fără participarea cadrului didactic. Astfel, tehnologizarea permite de a minimiza cheltuielile de energie intelectuală a profesorilor.

Specialiștii au formulat următoarele cerințe față de formularea sarcinilor sub formă de test:

- concizia;
- caracterul tehnologic;
- corectitudinea formei;
- corectitudinea conținutului;
- forma logică a enunțului;
- aceleași reguli de evaluare a răspunsurilor;
- prezența unui loc anume pentru răspunsuri;
- amplasarea corectă a elementelor sarcinii;
- adecvarea consemnelor la forma și conținutul sarcinii [24].

Una din cerințele importante față de formularea unei sarcini sub formă de test este *concizia* (formularea scurtă). O sarcină concisă apare în urma selectării minuțioase a cuvintelor, simbolurilor, graficii în vederea obținerii unei clarități maxime a conținutului sarcinii. Din formulare se vor exclude repetările, cuvintele rare, necunoscute elevilor, care fac dificilă perceperea semnificației sarcinii. Concizia este o consecință a *avantajelor* utilizării afirmațiilor în formă logică:

- (a) Din punct de vedere *logic*, avantajul constă în aceea că după ce elevul răspunde la sarcină ea se transformă într-un enunț adevărat sau fals.
- (b) Din punct de vedere *tehnologic*, avantajul constă în aceea că sarcinile sub formă de test se pretează ușor cerințelor de automatizare a administrării sarcinilor și a evaluării lor. Sarcinile sub formă de test se introduc ușor în calculator și se proiectează compact pe ecranul monitorului.
- (c) Din punct de vedere *semantic*, avantajul sarcinilor sub formă de test constă în faptul că semnificația lor se înțelege mai ușor.

Pentru a beneficia de avantajele enumerate, sarcinile sub formă de test trebuie prezentate într-o anumită formă. Teoria modernă a testelor recomandă (sau chiar impune) utilizarea a patru (și numai a patru) forme de bază a sarcinilor sub formă de test [25]:

1. de selectare a răspunsului;
2. de completare;

3. de stabilire a corespondenței;
4. de ordonare/reordonare.

Oricare nu ar fi forma sarcinii, ea începe cu un *consemn* (ce trebui să facă elevul), urmat de *textul sarcinii* și *răspunsul* corect sau așteptat.

Sarcinile de selectare a răspunsului (prima formă de bază) implică alegerea de către elev a răspunsului corect din mai multe variante de răspuns. Dificultatea cu care se ciocnește elevul constă în aceea că variantele de răspuns, în afară de răspunsul corect, conțin răspunsuri plauzibile, numite *distractori*. Distractorul „distrage” atenția elevului la alegerea răspunsului corect. Menționăm că elaborarea distractorilor reușiți este o *activitate creativă* destul de *dificilă*; ea cere cunoașterea adâncă a conținutului, cunoașterea elevilor, a răspunsurilor greșite frecvente.

Specialiștii recomandă utilizarea sarcinilor de selectare a răspunsului, care conțin mai multe răspunsuri corecte. Prin aceasta se micșorează drastic probabilitatea de ghicire a răspunsului corect. Consemnul pentru sarcinile de selectare a răspunsului sună în felul următor: „Încercuiește numărul răspunsului corect”, respectiv, „Încercuiește numerele răspunsurilor corecte” (pentru sarcinile „creion-hârtie”) și „Fă clic pe numărul răspunsului corect”, respectiv „Fă clic pe numerele răspunsurilor corecte” (pentru sarcinile în format digital).

Exemple:

1. *Încercuiește numărul răspunsului corect*

Paralelogramul cu un unghi drept este un

1. pătrat
2. dreptunghi
3. trapez dreptunghic
4. romb.

Răspuns corect: 2.

2. *Încercuiește numerele răspunsurilor corecte*

Tetraedrul regulat

1. are 4 fețe triunghiulare congruente
2. toate unghiurile diedre sunt drepte
3. are 6 muchii congruente
4. orice secțiune plană este un triunghi.

Răspunsurile corecte: 1, 3, 4.

Sarcinile de completare (forma a doua de bază), prin înseși denumirea sa, sugerează completarea de către elev a unui enunț neterminat. Completarea trebuie să fie scurtă (un cuvânt, un număr). Dacă în cadrul sarcinilor de prima formă de bază răspunsul este deja formulat și elevul trebuie numai să-l identifice, atunci în sarcinile de completare răspunsul trebuie generat. În consecință, elevii consideră sarcinile de completare mai

dificile decât sarcinile de selectare a răspunsului. Consemnul la sarcinile de completare este scurt: „Completează”.

Exemplu:

Completează

Evenimentul cu probabilitatea egală cu 1 se numește

O categorie importantă a cunoștințelor o constituie așa-numitele *cunoștințe asociative*. Ele se referă la cunoașterea legăturilor/relațiilor între esență și fenomene, formă și conținut, definiții și fapte. Pentru evaluarea acestui tip de cunoștințe sunt utilizate sarcinile de cel de al treilea tip – sarcinile de stabilire a corespondenței, numite și „sarcini de tip pereche”. Corespondența este stabilită între elementele a două mulțimi. Elementele mulțimii din partea stângă pot fi privite drept constante, iar elementele mulțimii din partea dreaptă pot fi privite drept variabile, din care elevul trebuie să selecteze numai răspunsurile (corespondentele) corecte. Consemnul pentru acest tip de sarcini arată astfel: *Stabilește corespondența între elementele corespunzătoare prin indicarea în paranteze a perechilor (număr, literă)*.

Exemplu:

Stabilește corespondența între elementele corespunzătoare prin indicarea în paranteze a perechilor (număr, literă):

<i>Termenul</i>	<i>Semnificația</i>
1. Mediana	A. Măsoară variabilitatea datelor
2. Modul	B. Valoarea din mijloc a unui șir ordonat
3. Media aritmetică	C. Diferența dintre valoarea maximă și minimă
4. Dispersia	D. Suma valorilor împărțită la numărul lor
	E. Valoarea cea mai frecventă

Răspunsuri corecte: (1, B), (2, E), (3, D), (4, A).

La elaborarea sarcinilor de stabilire a corespondenței, o greșală frecventă constă în egalarea numărului de elemente din cele două mulțimi. Dacă acesta este cazul, atunci de la elev se cere, de fapt, ca el să asocieze corect doar $n-1$ elemente, ultima împerechere stabilindu-se automat. Pentru a evita asemenea situații, se recomandă ca mulțimea din dreapta să conțină cel puțin cu un element mai mult decât mulțimea din partea stângă.

În cadrul mai multor discipline școlare (matematica, informatica, chimia etc.) elevii se confruntă cu niște cunoștințe specifice; algoritmice, procedurale, tehnologice. Pentru evaluarea unor asemenea cunoștințe sunt utilizate sarcinile de forma a patra. De exemplu, pașii unui algoritm sunt înscrisi într-o ordine arbitrară, iar elevului i se cere să indice consecutivitatea corectă a pașilor. Indicarea ordinei se face prin înscrierea unor cifre în pătrățelele care prefăteză fiecare pas. Consemnul pentru astfel de sarcini: *Indică prin cifre în pătrățelele din stânga ordinea corectă*.

Exemplu:

Indică prin cifre în pătrățelele din stânga consecutivitatea corectă

Pașii pentru studiul funcției de gradul II

☐	Reprezentarea grafică
☐	Determinarea axei de simetrie
☐	Scrierea ecuației asociate funcției
☐	Stabilirea concavității funcției
☐	Calculul coordonatelor vârfului parabolei
☐	Determinarea punctelor de intersecție cu axele de coordonate

Răspuns: 3-6-5-2-4-1.

Sarcinile de prima, a treia și a patra formă se numesc *sarcini închise*. În aceste sarcini elevul fie că alege unul sau mai multe răspunsuri, fie că stabilește corespondența dintre două mulțimi de elemente, fie că indică consecutivitatea corectă a operațiilor, acțiunilor. Menționăm că sarcinile sub formă de test sunt după formă potențiale sarcini de test, dar care nu sunt sarcini de test după proprietățile lor statistico-matematice.

La elaborarea sarcinilor de evaluare sub formă de test, se va ține cont de principiile unei evaluări formative eficiente:

1. Precizarea obiectivelor învățării și corelarea evaluării și a feedback-ului cu acestea.
2. Realizarea frecventă a evaluărilor.
3. Furnizarea unui feedback diagnostic.
4. Implicarea elevilor în procesul evaluativ; elevul trebuie să identifice decalajul între starea dorită (determinată de obiectiv) și starea actuală și să întreprindă măsuri pentru a reduce acest decalaj.
5. Luarea în considerație a percepțiilor și a credințelor elevilor și profesorilor (referitor la învățare, predare, evaluare).
6. Menținerea unui climat psihologic pozitiv în clasă, inclusiv revederea (dacă este cazul) contractului didactic [15].

Caracteristicile unui feedback eficient:

1. A nu se concentra numai pe punctele tari și cele slabe ale elevului; a furniza sugestii pentru ameliorare.
2. A evita laudele sau reproșurile, a oferi un feedback centrat pe proces; a se concentra mai mult pe răspunsul corect și pe pașii care trebuie urmați, decât pe răspunsul greșit.
3. A comunica elevilor (a elabora împreună cu ei) criteriile de evaluare și a furniza feedback în raport cu aceste criterii.
4. A nu întârzia cu furnizarea feedback-ului.

Există mai multe aplicații care permit administrarea sarcinilor sub formă de test. Aducem descrierea a două din ele.

Testmoz este o aplicație online care permite crearea și administrarea probelor cu sarcini de tip test, fiind ideală pentru evaluarea formativă, dar și sumativă a elevilor. Aceasta permite profesorilor să creeze întrebări de tip alegere multiplă, completare, asociere etc., oferind un feedback instantaneu elevilor. După completarea testului, elevii

primesc un rezumat al rezultatelor, iar profesorii le pot analiza detaliat pentru fiecare sarcină. Un exemplu de probă cu sarcini sub formă de test la subiectul *Definiția clasică a probabilității* poate fi accesat pe link-ul: <https://testmoz.com/q/14380562>.

Quizizz este o platformă educațională online care permite crearea de probe cu sarcini de tip test și quiz-uri interactive, ușor de utilizat de către profesori. Aceasta oferă o varietate de tipuri de întrebări, precum alegere multiplă, adevărat/fals și completare, și permite personalizarea acestora. Elevii primesc feedback imediat după completarea fiecărei întrebări, iar profesorii pot urmări progresul elevilor prin rapoarte detaliate. De asemenea, Quizizz include opțiuni de gamificare, transformând învățarea într-o experiență mai captivantă și interactivă.

Administrarea probelor ce conțin sarcini sub formă de test cu ajutorul calculatorului permite:

- (a) Automatizarea evaluării formative (reglarea proactivă și retroactivă).
- (b) Furnizarea fiecărui elev a unui feed-back operativ personalizat.
- (c) Elaborarea treptată a unor bănci de sarcini sub formă de test (care pot deveni ulterior sarcini de test).
- (d) Obținerea traiectoriei („urmei”) de învățare a fiecărui elev.

Practica demonstrează, că elaborarea sarcinilor sub formă de test poate fi accelerată, dar și realizată mai calitativ în cazul conlucrării mai multor profesori (lucrului în echipă).

Bibliografie

1. ȘOVA, T., PUTINĂ, D. *Evaluarea în învățământ: Suport de curs*. Bălți; S. N., 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
2. NEACȘU, I., STOICA, A. (coord.). *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Ministerul învățământului, 1996. 80 p.
3. STUFFLEBEAM, D. L. et col. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP, 1980. 464 p. ISBN 978-2920097094.
4. ALLAL, L. *Vers une pratique de l'évaluation formative: Matériel de formation continue des enseignants. Pédagogies en développement. Série 5, Nouvelles pratiques de formation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1991. 155 p. ISBN 978-2804115340.
5. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-973-749-952-3.
6. SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Québec: Les presses de l'université Laval, 1988. 263 p. ISBN 978-2763771588.
7. AYLWIN, U. Apologie de l'évaluation formative. In: *Pédagogie collégiale*, Vol. 8, n0 3, Mars 1995. pp. 24-32. ISSN 0835-8974.

8. SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: McNally, 1967.
9. BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book. Co, 1971. 923 p. ISBN 978-0070061149.
10. ALLAL, L., MOTIEZ LOPEZ, L. L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. In: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.). *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: Edition OCDE. 2005.
11. ALLAL, L. Evaluation: lien entre enseignement et apprentissage. In: V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 139-149). Paris: Presses Universitaires de France, 2007. 240 p. ISBN 978-2130558941.
12. CABAC, V. *Evaluarea prin teste în învățământ. Teorie – aplicații*. Bălți: USB, 1999. ISBN 9975-9555-1-7.
13. MOTTIER LOPEZ, L. Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe? In: *Conférence de consensus du Cnesco: L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves: Notes des experts* (pp. 13-22). Cnesco-Cnam, 2023. [online]. [citât 20.12.2024]. disponibil: https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf.
14. ALLAL, L., LAVEAULT, D. Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. In: *Mesure et évaluation en éducation*, n^o 32 (2), 2009. pp. 99–106. ISSN 0823-3993.
15. BLACK, P., WILIAM, D. Assessment and classroom learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 1998. pp. 7-74. ISSN 0969-594X.
16. SMITH, J., BERG, D., LIPNEVICH, A. A. Formative Assessment, Assessment for Learning: Distinctions, Mileposts, and a View of Future. In: A. O'Donnell (ed.), N.C. Barnes (ed.), J. Reeve (ed.). *The Oxford Handbook of Educational Psychology*. Oxford, UK: Oxford University, 2022.
17. BLACK, P., WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 2018. pp. 551-575. ISBN 0969-594X.
18. LAVEAULT, D., ALLAL, L. (ed.). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation*. Bâle, Suisse: Springer, 2016. 363 p. ISBN 978-3-319-39209-7.
19. BLACK, P., WILIAM, D. Developing the Theory of Formative Assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, n^o 21, 2009. pp. 5-31. ISSN 1874-8597.

20. BOTEZATU, V. *Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice din învățământul universitar*. Referatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024.
21. AUSUBEL, D. P., NOVAK, J., D., HANESIAN, H. *Educational psychology: A cognitive view*. New York, N. Y.: Holt, Rinehatr and Winston, 1978. 733 p. ISBN 978-0030899515.
22. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014. ISBN 978-606-719-058-8.
23. АВАНЕЦОВ, В. С. Применение тестовых форм в e-Learning проведением дистракторного анализа. In: *Образовательные технологии*, № 3, 2013. С. 125-135. ISSN 2307-7832.
24. АВАНЕЦОВ, В. С. Основы педагогической теории измерений. In: *Педагогические измерения*, Т. 1, № 1, 2004. С. 15-21. ISSN 2587-9375.
25. АВАНЕЦОВ, В. С. *Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Адепт, 1998. 217 с. ISBN 5-87833-064-4.

Receptionat / Received: 06.08.2025

Acceptat / Accepted: 19.09.2025

Email: viccabac@gmail.com

negara.corina@usarb.md

valeria.crudu@usarb.md