

EVALUAREA FORMATIVĂ: ESENȚĂ, FUNCȚII, APLICARE

*FORMATIVE EVALUATION:
ESSENCE, FUNCTIONS AND APPLICATION*



Valeriu CABAC,
doctor în fizică și matematică, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article contains the definition of the concept of formative evaluation. It also focuses on the analysis of the evolution of this concept in the latest twenty years. The author points out the ways of applying formative evaluation during the lessons.

Unul din obiectivele majore ale reformei ce se desfășoară în sistemul de învățământ din Republica Moldova constă în formarea unui nou sistem național de evaluare – un obiectiv ambițios, dar absolut necesar și dificil în realizare. În „calendarul” reformei componenta „Evaluare” a rămas întrucitva în „umbră”, avînd o acoperire financiară modestă. Or un sistem educațional nu poate fi schimbat fără a modifica procedurile de evaluare. Evaluarea, la rîndul său, modifică practicile educaționale.

Schimbările care s-au produs în sistemul național de evaluare se referă mai mult la așa-numita evaluare externă. Rezultatele evaluărilor externe sunt făcute publice și se află în atenția mai multor categorii ale populației: părinți, elevi, manageri în învățământ, politicieni. Evaluarea internă, realizată/care trebuie să fie realizată de profesor în clasă, rămîne mai mult o chestiune personală a profesorului, fiind, mai degrabă o „cenușăreasă” în lumea evaluării.

Definiția conceptului „evaluare”

Din numărul impunător de definiții existente a conceptului „evaluare”

propunem atenției următoarele trei definiții:

1. *Evaluarea semnifică:*

§ culegerea unui ansamblu de informații suficient de pertinente, valide și fidele,

§ examinarea gradului de adecvare între acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii adecvate obiectivelor fixate la început sau ajustate pe parcurs

§ în vederea luării unei decizii [1].

2. *Evaluarea este un proces prin care sunt definite, obținute și furnizate informații utile, care permit a se pronunța asupra deciziilor posibile* [2].

3. *Evaluarea este un act de confruntare între o situație reală și așteptările referitoare la această situație* [3].

Din definițiile de mai sus desprindem că evaluarea se reduce la confruntarea unor informații care se referă la unul și același obiect – *obiectul evaluării*. Aceste informații, după cum indică prima definiție, sunt de două tipuri: informație *obiectuală* sau **de constatare** și informație **de referință** (așteptările). Informația de referință este o informație

prescriptivă (cum trebuie să fie obiectul evaluării). Informația de constatare este o informație *descriptivă* (cum este obiectul evaluării). Informația de constatare este confruntată cu informația de referință și prin această confruntare se conferă o **valoare** aspectelor constatate (sunt ele, de exemplu, satisfăcătoare sau dezamăgitoare în raport cu așteptările).

Informația de referință în unele cazuri deja există; evaluatorul trebuie numai să o selecteze. Astfel, în calitate de informație de referință pot fi utilizate: *standardele educaționale*, formulate în termeni de *competențe*; ansambluri de *obiective* curriculare; *norme* statistice (de exemplu, media clasei); *norma individuală* (rezultatele evaluării precedente a elevului).

În alte cazuri informația de referință nu există ca atare și trebuie elaborată de către evaluator. În acest scop evaluatorul își formează o reprezentare, un model ideal al obiectului evaluării. Această reprezentare se numește *referent*.

Vom face o scurtă trecere în revistă a etapelor procesului de evaluare. Detaliile pot fi consultate în [4].

La prima etapă se precizează *scopul* evaluării. Scopul evaluării răspunde, de fapt, la întrebarea: pentru ce fel de decizii se realizează evaluarea? Pentru profesorul școlar sunt importante următoarele scopuri: (a) de a **estima** șansele de reușită a elevului într-un ciclu de învățămînt, an de studii, la o disciplină de studii, într-o secvență de instruire; (b) de a **înțelege** modalitățile de învățare ale elevului și cauzele insucceselor; (c) de a **verifica (controla)** achizițiile elevului. După formularea scopului se determină obiectul evaluării, adică se răspunde la întrebarea: ce evaluăm? Obiect al evaluării poate fi **procesul** de

achiziționare a cunoștințelor, formare a capacităților și atitudinilor, dobîndire a competențelor, dar și **produsul** învățării.

La etapa a doua se definesc informațiile care vor fi culese. Informația de referință – referentul va conține un șir de criterii. **Criteriul** este o *caracteristică calitativă* sau o *proprietate* a obiectului evaluării care permite a formula asupra lui o *judecată de valoare*. Dacă obiectul evaluării este procesul învățării, atunci referentul va conține descrierea **criteriilor de realizare**, iar dacă obiectul evaluării este produsul învățării, atunci referentul va conține descrierea **criteriilor de reușită**. Informația de constatare va fi culeasă în procesul evaluării. În acest scop, evaluatorul trebuie să proiecteze, să construiască și să valideze dispozitive speciale pentru extragerea informației, numite **instrumente de evaluare**. În unele cazuri, informația de constatare poate fi colectată în condițiile *situațiilor* obișnuite de *învățare*, iar în alte cazuri, pentru colectarea informației de constatare trebuie create situații speciale, numite *situații de evaluare*. **Situația de evaluare** este un ansamblu constituit din enunțul unei *sarcini*, enunțul unui *consemn* și *obiectul evaluării*. **Sarcina** este o activitate prescrisă elevului în vederea atingerii unui obiectiv într-un cadru dat cu ajutorul unor acțiuni sau operații. **Consemnul** reprezintă totalitatea indicațiilor care explicitează cerințele evaluatorului / profesorului și condițiile de realizare a sarcinii.

La etapa a treia sunt elaborate (sau selectate din cele existente) instrumentele de evaluare. Elaborarea instrumentelor de evaluare este un exercițiu dificil și impune, de obicei, implicarea altor persoane (colegi de lucru, experți).

La etapa a patra are loc colectarea informației de constatare. Operația respectivă se numește *măsurare*. Menționăm că noțiunea de măsurare în științele despre om se deosebește de noțiunea respectivă în științele fizice. Într-un sens foarte general, **măsurarea** este procesul de atribuire de numere obiectelor sau evenimentelor, în conformitate cu niște reguli bine precizate. Definiția de mai sus a fost propusă de S. Stevens în anul 1951. Precizăm că, de fapt, nu se măsoară obiectele sau evenimentele, ci caracteristicile (însușirile, proprietățile, trăsăturile) lor. Aceste caracteristici, de la caz la caz, pot fi constante sau variabile.

Vom preciza noțiunea de măsurare, utilizând în continuare următoare definiție:

“Măsurarea prezintă determinarea gradului de manifestare a unei proprietăți oarecare a obiectului. Măsurarea se efectuează prin stabilirea unei legături între numere și obiectele care sunt suporturi ale proprietăților ce urmează a fi măsurate. Procesul de măsurare se bazează pe transformarea omeoformă (care păstrează structura) a unui sistem empiric cu relații într-un sistem numeric cu relații ... Prezența acestei transformări omeomorfe servește drept criteriu al faptului, poate fi considerată "măsurare" stabilirea legăturii dintre numere și obiecte sau nu...” [5].

Baza măsurării o constituie *diferența observabilă*. Diferența observabilă este o relație de tipul “mai mare-mai mic”, care relevă situația în care, în unul și același timp, în aceleași circumstanțe, o caracteristică oarecare este mai pronunțată la obiectul A în comparație cu obiectul B. Măsurarea unei caracteristici se bazează întotdeauna pe anumiți *indicatori* ai acesteia. Un **indicator** este un fapt observabil, care permite să se aprecieze prezența sau absența caracteris-

ticii, eventual gradul în care această caracteristică se manifestă. Datele căpătate prin măsurare se fixează în diferite moduri.

La etapa a cincea are loc interpretarea datelor și formularea unei judecăți de valoare și a recomandărilor pentru o posibilă decizie. *Interpretarea datelor* constă în compararea datelor culese cu un criteriu de referință ales. Sunt posibile trei modalități de interpretare:

§ normativă;

§ criterială;

§ în raport cu o performanță anterioară a elevului.

Judecata de valoare constă în examinarea meticuloasă a datelor culese cu ajutorul instrumentelor de evaluare, ținând cont de situația particulară a elevului, momentul evaluării, varietatea de resurse disponibile etc. și formularea unei opinii relative la progresul elevului sau la nivelul realizării obiectivelor de învățare.

La etapa a șasea evaluatorul analizează eficacitatea etapelor precedente. Realizarea acestei etape are drept scop influențarea evaluărilor ulterioare din perspectiva îmbunătățirii calităților lor.

Funcțiile evaluării. Strategiile de evaluare

Lucrările de specialitate evidențiază mai multe funcții ale evaluării. De exemplu, în lucrarea [6] sunt enumerate următoarele funcții ale evaluării:

- (a) funcția praxiologică sau operațională;
- (b) funcția axiologică;
- (c) funcția constatativă sau de diagnoză;
- (d) funcția de reglare;
- (e) funcția de prognoză;
- (f) funcția morală interferentă cu cea axiologică;
- (g) funcția socială sau de selecție și status.

În alte lucrări sunt evidențiate și alte funcții ale evaluării. Considerăm că

evaluarea are o singură funcție– funcția **informațională**. Informația căpătată în rezultatul evaluării servește pentru luarea deciziilor. Deciziile luate se pot referi fie la reglarea procesului de învățămînt, fie la formularea unei prognoze, fie la realizarea unei selecții etc.

Strategia de evaluare denotă modul de *integrare* a acțiunii de evaluare în structura de funcționare a activității de predare-învățare.

În structura strategiilor de evaluare pot fi evidențiate următoarele componente:

§ *tipurile* de evaluare, care vizează modalitățile de *organizare* a acțiunii de evaluare în raport cu activitatea de predare-învățare;

§ *formele* de evaluare, care vizează modalitățile de *exprimare* a acțiunii de evaluare într-un cadru *formal* (examene, colocvii, examinări curente) și *neformal* (aprecieri, observații etc.);

§ *metodele* de evaluare, care vizează modalitățile de *demonstrare* de către cel evaluat a achizițiilor sale;

§ *tehnicile* de evaluare, care vizează modalitățile de *realizare* a acțiunii de evaluare.

Clasificarea strategiilor de evaluare poate fi realizată în raport cu câteva criterii relevante.

În raport cu *momentul* în care acțiunea de evaluare este integrată în activitatea de predare-învățare, pot fi identificate trei strategii de evaluare:

(a) *inițială*, angajată la început de: ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, secvență de instruire, lecție;

(b) *dinamică/continuuă*, angajată pe tot parcursul unui ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, respectiv pe tot parcursul unei ac-

tivități (lecție, realizarea unei sarcini de învățare);

(c) *finală*, angajată la sfîrșit de: ciclu de învățămînt, an de studii, capitol, secvență de instruire.

În raport cu *funcția pedagogică specifică, realizabilă predominant* pot fi identificate următoarele strategii de evaluare: *predictivă, diagnostică, formativă și sumativă*.

Evaluarea *predictivă* este o evaluare inițială, are drept scop *estimarea* șanselor de reușită a educatului într-o secvență de instruire și drept obiect al evaluării – produsul învățării anterioare. Evaluarea *diagnostică* poate fi realizată în orice moment oportun al activității de predare-învățare, are drept scop *reperarea* punctelor forte și a celor slabe ale educatului și *înțelegerea* cauzelor insucceselor sale. Obiectul evaluării diagnostice poate fi atât procesul, cât și produsul învățării. Evaluarea *formativă* este o evaluare (cvasi)continuuă, are drept scop *înțelegerea* modalităților de învățare a educatului și drept obiect al evaluării – procesul învățării. Evaluarea *sumativă* este o evaluare finală, are drept scop *aprecierea* achizițiilor educatului într-o secvență mai mare de predare-învățare și drept obiect al evaluării – produsul învățării. Ne vom referi în continuare la evaluarea formativă.

Evoluția conceptului „evaluare formativă”

Există dovezi că evaluarea era utilizată pe larg din cele mai vechi timpuri [7]. De exemplu, în Babilonul Antic aproximativ cu 5.500 ani în urmă se realizau probe finale în școlile care pregăteau copiiști. În aceeași perioadă, în China Antică se organizau concursuri pentru ocuparea posturilor de funcționar de stat. Se poate face concluzia că evaluarea sumativă și cea predictivă au fost

primele strategii de evaluare utilizate practic. Evaluarea diagnostică și cea formativă au apărut cu mult mai târziu.

Conceptul de evaluare formativă a fost introdus în anul 1967 de către M. Scriven într-un articol referitor la programele de formare (curriculum) [8]. În accepțiunea lui Scriven, evaluarea formativă se utilizează pentru furnizarea datelor ce ar permite adaptarea succesivă a unui program nou pe parcursul fazei de concepere și implementare a lui.

Conceptul a fost preluat de către B. S. Bloom [9] cu referire la învățarea elevilor în modelul „pedagogiei învățării depline”. Conform acestui model, o unitate de formare este divizată în mai multe faze succesive. În prima fază se realizează activități de predare-învățare în conformitate cu obiectivele unității de formare. După finisarea acestei faze are loc o evaluare formativă a elevilor sub forma unui test „creion-hîrtie”. Rezultatele evaluării produc o informație în retur (feed-back) care este utilizată pentru conceperea unor demersuri de corecție pentru elevii care nu stăpînesc încă obiectivele unității de formare. Acțiunile corective se pot realiza sub diferite forme: exerciții suplimentare, redarea materiei de studii sub o altă formă (de exemplu, grafică), discuții în grupe mici, utilizarea mijloacelor informatice, lucru individual dirijat. În toate cazurile scopul este de a depăși obstacolele de învățare care au fost identificate prin evaluarea formativă. Fiecare din cele trei faze (predare-învățare, evaluare, corecție) este planificată, pregătită și condusă de profesor.

Grație aportului mai multor specialiști, în special a Lindei Allal, a lui Ph. Perrenoud (Elveția), J.-M. de Ketele (Belgia), în Europa conceptul de evaluare formativă a căpătat o semnificație mai largă decît cea propusă de B. S.

Bloom. Evaluarea formativă nu mai este privită ca o activitate ce urmează după faza de predare-învățare, dar ca o activitate *integrată* în procesul de predare-învățare. Integrarea presupune diversificarea mijloacelor/instrumentelor de evaluare. În afară de testele „creion-hîrtie” cu itemi cu alegere multiplă destinate verificării înțelegerii conținutului lecției de către elevi, în evaluarea formativă se utilizează și metode neformale: observarea directă a elevului, evaluarea mutuală a elevilor la diferite etape ale lecției etc.

În semnificația lărgită a conceptului de evaluare formativă ideea *remedierii* dificultăților de învățare (informație în retur + corecție) este înlocuită cu ideea *reglării* învățării (informație în retur + adaptarea procesului de predare-învățare).

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. Aplicarea evaluării formative readuce în învățămînt *principiul pozitiv* al educației.

Într-o accepțiune foarte generală, *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 dificultățile / obstacolele de învățare înînlinate de elevi;
2. **interpretarea** informației culese din perspectivele 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.

Etaple descrise constituie o condiție necesară a *individualizării* modurilor de acțiune și interacțiune pedagogică necesare pentru atingerea obiectivelor esențiale de către un număr maximal de elevi.

Descrierea celor trei etape constituie o *definiție a evaluării formative* în termeni de *acțiune pedagogică*. Înainte de a realiza evaluarea formativă, este necesar de a preciza:

- (1) aspectele învățării elevului care trebuie observate, procedurile utilizate pentru culegerea informației;
- (2) principiile care vor ghida interpretarea datelor culese și diagnoza problemelor de învățare;
- (3) demersurile ce urmează a fi realizate în vederea adaptării activităților de instruire și învățare.

Linda Allal a contribuit la evidențierea a trei forme de reglare a procesului de predare-învățare asociate cu evaluarea formativă.

Evaluarea formativă punctuală, reglarea proactivă

Înainte de a începe instruirea, este rezonabil de a se interesa ce cunosc deja elevii, care sunt dispozițiile lor de învățare, de care resurse dispun ei, care sunt dificultățile pe care ei riscă să le întâmpine. În acest scop se realizează un control în scris. În principiu, profesorul poate utiliza în acest caz testul/lucrarea de control de la finele secvenței de instruire precedente. Informația culeasă în acest mod este folosită de profesor pentru *ajustarea sarcinilor și situațiilor de învățare* la diferențele individuale ale elevilor. Un principiu al pedagogiei postmoderne spune: Ceea ce influen-

țează cel mai mult învățarea, este ceea ce știe elevul la plecare. Profesorul trebuie, mai întâi, să afle ce știe elevul, ca apoi să-l instruiască. Reglarea în acest caz are un caracter *proactiv* (*proactiv* – care se aplică unor fapte în viitor).

Evaluarea formativă punctuală, reglarea retroactivă

Tradițional, modalitatea de aplicare a evaluării formative este următoarea: după o primă perioadă de predare / învățare, a cărei întindere este determinată de obiectivele de învățare, se organizează o evaluare formativă a *tuturor* elevilor care prevede *testarea tuturor obiectivelor* preconizate. Evaluarea se realizează în formă scrisă (test, lucrare de control). Rezultatele acestei evaluări permit profesorului și elevilor de a identifica obiectivele de învățare care sunt atinse și cele care nu sunt atinse. În perioada următoare profesorul organizează activități de remediere (a *remedia* – a îndrepta, a îmbunătăți o situație, o stare etc.), definite în funcție de profilul de rezultate obținut de fiecare elev.

În consecință, secvența de instruire este divizată în activități succesive: predare/învățare, evaluare formativă, adaptarea predării/învățării (remediere), reevaluare, adaptare nouă etc.

Deoarece evaluarea intervine într-o manieră *punctuală* sub forma unui control scris, interpretarea se limitează la constatarea performanțelor elevului în raport cu obiectivele preconizate. Informația culeasă nu permite, în general, o diagnosticare a factorilor care se află la originea dificultăților de învățare. Adaptarea activităților pedagogice se realizează într-o manieră „standardizată”: doi elevi cu același profil de rezultate vor realiza aceleași activități de remediere. Deoarece dificultățile întâlnite de elev nu sunt reperate în procesul de în-

vățare, reglarea are un caracter *retroactiv*: are loc un „retur” la obiectivele care nu au fost stăpînite în prima perioadă de instruire (*retroactiv* – care se aplică unor fapte din trecut). La limită, evaluarea formativă punctuală, urmată de o reglare retroactivă, se confundă cu o evaluare *semisumativă*.

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 învățămînt (efectivul de elevi în clasă, rigiditatea programelor și orarului școlar, lipsa literaturii metodice respective), este dificil de a realiza activități de evaluare care ar avea o eficiență mai ridicată decît 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.

Evaluarea formativă continuă, reglarea interactivă

Axioma „Toți copiii sunt diferiți” impune căutarea unor modalități de organizare a procesului de învățămînt, care ar asigura o veritabilă *individualizare* a instruirii. O variantă promițătoare în rezolvarea acestei probleme constă în *integrarea* evaluării formative în activitatea de instruire și învățare. Organizînd o situație de învățare, profesorul propune elevilor o sarcină și observă elevii, căutînd să identifice dificultățile care apar, să diagnosticheze factorii care se află la originea dificultăților pentru fiecare elev (aflat în dificultate) și să formuleze adaptări individualizate ale activității pedagogice. Din această perspectivă, toate interacțiunile elev-profesor, elev-elev, elev-sarcină de realizat constituie ocazii de evaluare (sau de

autoevaluare), care permit adaptarea predării și învățării la particularitățile elevului. Reglarea acestor activități este de natură *interactivă*.

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, deprinderi și poate comite erori. A-l pedepsi (prin note) pentru aceste erori, ar însemna să-l demotivăm complet. În consecință, **evaluarea formativă și notarea elevilor sunt lucruri incompatibile**.
- (b) Evaluarea formativă elimină caracterul de *sondaj* al evaluărilor sumative.
- (c) Evaluarea formativă este *continuă*, adică este realizată pe tot parcursul secvenței de instruire.
- (d) Evaluarea formativă *dinamizează* procesul de învățămînt, oferindu-i elevului o informație în retur (feed-back) despre atingerea sau neatingerea unui obiectiv și propunîndu-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 stăpîni competențele vizate.
- (e) Evaluarea formativă este *discriminantă*, deoarece permite identificarea problemelor de învățare în momentul apariției lor.
- (f) Evaluarea formativă este *economică*, deoarece se referă la sec-

vențe mici de instruire, scurtând returul în caz de eșec.

- (g) Evaluarea formativă este *perturbantă*, conducând la o individualizare a învățămîntului, la respectarea ritmului de învățare a fiecărui elev, la complicarea rolului profesorului școlar, care trebuie să fie concomitent organizator și facilitator al învățării elevilor.
- (h) Fiind fondată pe principiul că marea majoritate a elevilor trebuie și poate atinge obiectivele preconizate, evaluare formativă *democratizează și umanizează* procesul de învățămînt.
- (i) Evaluarea formativă este o expresie a principiului *pozitiv* în educație.

Reglarea socială și reglarea pedagogică: evaluarea sumativă și evaluarea formativă

În contextul învățămîntului evaluarea este, în primul rînd, un mijloc de *reglare*. Deosebim două forme de reglare: *reglarea socială* realizată prin gestiunea fluxului de elevi; *reglarea pedagogică* a sistemului predare-învățare.

Funcțiile de reglare a evaluării se pot manifesta în moduri diferite.

Asigurarea corespunderii caracteristicilor elevilor exigențelor prestabilite ale sistemului de învățămînt este o formă de reglare. În acest caz evaluarea este un *mijloc de control* al gradului de pregătire și al progresului elevilor în punctele de intrare (decizii de admitere sau de orientare), de trecere (decizii de promovare) și ieșire (decizii de certificare) din sistem. În cazul controlului accesului la un ciclu de învățămînt sau la un an de studii, evaluarea are o funcție **predictivă**; în cazul controlului operat la finele unei

perioade de studii, evaluarea are o funcție **sumativă**. Rezultatul evaluării cu funcție sumativă se traduce într-o **notă** sau într-o **formă de recunoaștere a achizițiilor** (*certificat*).

O altă formă de reglare constă în asigurarea *adaptării* operative a mijloacelor de formare propuse de sistemul școlar caracteristicilor elevilor. În acest caz, scopul evaluării este de a furniza informații care permit adaptarea instruirii la diferențele individuale de învățare și evaluarea are o funcție **formativă**. Această formă de reglare intervine în perioada de timp consacrată unei secvențe de instruire.

Aspectul sumativ se referă la funcția socială a evaluării. Aspectul formativ se referă la funcția pedagogică a evaluării. O evaluare formativă trebuie să fie, în primul rînd, *utilă*, iar evaluarea sumativă – *fidelă și obiectivă*.

Funcția *socială* orientează evaluarea, mai întîi, la *controlul rezultatelor* învățării, în timp ce funcția *pedagogică* relevă, în mod prioritar, *reglarea condițiilor* învățării.

Perspective

În sistemul de învățămînt din Republica Moldova evaluarea formativă adesea este substituită prin evaluări sumative. O posibilă cauză ar fi existența în reprezentările despre evaluare a profesorilor școlari a noțiunii de *notă*. Mulți profesori nu concep evaluarea fără *notă*. La substituirea amintită contribuie regulamentele ministerului de resort, care cer de la profesor cît mai multe note. Există un șir de obstacole obiective în aplicarea evaluării formative. Este dificil de a utiliza evaluarea formativă în clasele cu efective mari de elevi. Profesorul nu poate încetini, în caz de necesitate, ritmul de „parcurgere” a disci-

plinei predate, deoarece este obligat să parcurgă întreg programul.

Ce se poate face pentru a favoriza practica evaluării formative? Pistele posibile ar fi următoarele [10]:

- § acordarea priorității evaluării formative în documentele oficiale (legi, concepții, regulamente);
- § încurajarea exploatării datelor căpătate la evaluările sumative cu scop formativ la nivelul clasei / unității școlare;

§ conceperea și difuzarea instrumentelor eficace pentru evaluarea formativă;

§ investirea în programele inovative vizînd implementarea în clasă a demersurilor evaluative cu scop formativ;

§ investirea în programele de formare continuă a cadrelor didactice dedicate evaluării formative.

Referinte

1. De Ketele, J.M., Gerard, F.-M., Roegiers, X. *L'évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires*// Éducatio – Revue de diffusion des savoirs en éducation, n° 12, 1997.
2. Stufflebeam, D. I. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. – Ottawa: Edition NHP, 1980.
3. Hadji, C. *L'évaluation démystifiée*. – Paris: ESF, 1997.
4. Cabac, V. *Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea* // Didactica Pro..., nr. 5-6 (33-34), 2005.
5. Orth, B. *Einfurung in die Theorie des Messens*. – Stuttgart: Kohlhammer, 1974.
6. Strungă, C. *Evaluarea școlară*. – Timișoara: Editura de Vest, 1999.
7. Аванесов В. С. *История тестов* // <http://testolog.narod.ru/index.html>
8. Scriven, M. *The Methodology of Evaluation / Perspectives of Curriculum Evaluation* / R. Tyler, R. Gagne and M. Scriven, Eds. – 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.
10. *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. – Paris: Les Édition de l'OCDE, 2005.

Decembrie, 2005

Recenzenți:

Vladimir Gușu,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,

Aglaida Bolboceanu,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător

