

ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN MOLDOVA

Sergiu BACIU

**SUPPORT METODOLOGIC PENTRU
EVALUAREA ACADEMICĂ**

**Editura ASEM
Chişinău – 2010**

CZU 378.2
B 13

Lucrarea științifico-metodică „Suport metodologic pentru evaluarea academică” a fost examinată, aprobată și recomandată pentru editare de Consiliul Metodico-Științific al ASEM (proces-verbal nr.1 din 23 februarie 2010) și de Senatul ASEM la ședința din 24 februarie 2010 (proces-verbal nr.5)

Recenzenți:

ANDRIȚCHI Viorica – doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației;

VICOL Liliana – doctor în pedagogie, lector superior universitar, Academia de Studii Economice din Moldova.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Baciu, Sergiu

Suport metodologic pentru evaluarea academică /
Sergiu Baciu : Acad. de Studii Econ. din Moldova. – Ch.:
ASEM, 2010. – 95 p.

Bibliogr.: p.80-81. – 150 ex.

ISBN 978-9975-75-512-2.

378.2

B 13

© Autor: *Sergiu Baciu, conf. univ. dr.*

ISBN 978-9975-75-512-2

© Departamentul Editorial-Poligrafic al ASEM

CUPRINS

INTRODUCERE	4
I. EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	7
1.1. Funcțiile evaluării	8
1.2. Operațiile principale ale evaluării	10
1.3. Tipuri de evaluări și caracteristicile acestora	12
1.4. Strategii de evaluare	19
II. ETAPELE ȘI CERINȚELE PSIHOPEDAGOGICE ALE EVALUĂRII	22
2.1. Etapele evaluării	22
2.2. Cerințele psihopedagogice ale evaluării	24
III. METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE EFICIENTĂ	27
3.1. Metode tradiționale de evaluare	27
3.2. Metode alternative de evaluare	29
IV. EVALUAREA PRIN INTERMEDIUL TESTELOR DE CUNOȘTIȚE	49
4.1. Repere în construirea testelor	49
4.2. Tipuri de itemi	53
4.2.1. Itemi obiectivi	54
4.2.2. Itemi semiobiectivi	60
4.2.3. Itemi subiectivi	65
GLOSAR	71
BIBLIOGRAFIE	80
ANEXE	82

INTRODUCERE

Rolul învățământului superior în societatea cunoașterii este recunoscut atât la nivelul Uniunii Europene, cât și al statelor pornite pe calea integrării. De la educație se așteaptă o contribuție importantă la atingerea obiectivelor înscrise în Tratatul de la Lisabona, în privința creșterii, prosperității și coeziunii sociale.

“Educație și pregătire pentru 2010”, programul de lucru al Uniunii Europene, subliniază, în mod clar, importanța modernizării instituțiilor de învățământ superior și a reformelor încurajate de Procesul de la Bologna, având ca scop crearea unei Zone Europene pentru Învățământul Superior.

Pentru a face față acestor așteptări, învățământul superior trebuie să răspundă câtorva provocări majore:

- să atingă un nivel calitativ care să treacă testul comparării pe plan internațional;*
- să-și îmbunătățească conducerea și responsabilitatea,*
- să-și sporească finanțarea și*
- să-și diversifice sursele de finanțare.*

Aceste scopuri majore implică schimbări în învățământul superior, care trebuie trecute în topul priorităților pe agenda politică și în strategia națională a Republicii Moldova.

Măsurile de reformă a educației s-au impus ca adaptare a învățământului la schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă, în general, și ca răspuns la evoluția științelor educației și a psihologiei învățării, în special. Rapoartele Comisiei Europene și ale Biroului Internațional pentru Educație (UNESCO) reliefează tendințele majore ale reformelor curriculumului în plan european: educația pentru toți, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, predarea și învățarea centrate pe student, relevanța curriculumului

pentru individ, piața muncii și pentru societate, dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, dezvoltarea gândirii critice, spiritului antreprenorial și **evaluarea autentică** a performanțelor școlare.

La nivelul activităților didactice, aceste linii de politică educațională exprimă și necesitatea unei mai bune evaluări a performanțelor academice ale studenților. Evaluarea vizează eficacitatea procesului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către studenți în activitatea de învățare. Ea se realizează de către profesor și va viza nu numai cunoștințe, ci și competențe, capacități și atitudini.

Evaluarea are o funcție pedagogică complexă:

- *În perspectiva celui evaluat – de stimulare, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a propriilor posibilități, de orientare socială pozitivă;*
- *În perspectiva celui care evaluează – de apreciere a eficienței și eficacității celor întreprinse de el și a modificărilor necesare pentru realizarea plenară a obiectivelor disciplinei.*

Consider că asigurarea unui proces educațional de calitate nu poate fi realizat fără construirea unui sistem adecvat de evaluare. Din aceste considerente, am elaborat această lucrare, cu scopul de a ajuta cadrele didactice universitare să construiască strategii de evaluare obiective, eficiente, eficace și interesante pentru evaluatori și cei evaluați.

Lucrarea pune la dispoziția celor interesați noțiuni teoretice, metode și tehnici de evaluare. Domeniul de tratare a problemelor este larg, cuprinzând aspecte pedagogice, manageriale, psihologice, docimologice și etice.

În întregul ei, lucrarea, prin „umanizarea” procesului de evaluare și prin introducerea proceselor manageriale în

esența evaluării, orientează eforturile de formare profesională spre o nouă cultură a calității. Încercăm, în felul acesta (prin management), să creăm condiții pentru ieșirea din zona de opacitate îndărătnică, în care se află astăzi procesul de evaluare academică.

Vă invităm să porniți într-o călătorie pe tărâmurile evaluării academice, explorând critic această lucrare, adaptând-o la nevoile personale de autorealizare și la necesitățile de dezvoltare ale discipolilor.

Doar sinergia activităților de predare – învățare – cercetare – evaluare poate produce plusvaloare academică maximă și crea excelență!

Autorul

I. EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Evaluarea, în învățământul superior, constituie o problemă veche cu conotații noi, un subiect controversat, datorită, în special, încărcăturii sale morale (deoarece, prin evaluare, se realizează clasificări și selecții, se dau „verdicte”, cu alte cuvinte, se hotărăște soarta unor oameni). În general, *scopul* evaluării pregătirii studenților este înțeles în sensul că, prin evaluare, li se atrage atenția acestora, de către cadrele didactice, că nu știu ceea ce li s-a explicat foarte clar. Nimic mai greșit, întrucât, în realitate, evaluarea la acest nivel trebuie să le arate atât studenților, cât și profesorilor, unde se află față de ceea ce și-au propus în interesantul drum de formare profesională. Scopul evaluării este de a preveni eșecul școlar sau de a-l diminua la minimum, asigurând o evoluție ascendentă a tuturor studenților în dezvoltarea personală și formarea profesională.

„Evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime.” [5, p.129]

Docimologia – domeniu al pedagogiei care tratează organizarea examenelor, analiza științifică a modalităților de examinare și notare, la variabilitatea notării, precum și la mijloacele menite să contribuie la asigurarea obiectivității evaluării.

Ioan Jinga [7] definește evaluarea ca pe un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului). Putem observa că:

- Evaluarea este un proces (nu un produs), deci, o activitate etapizată, desfășurată în timp.
- Ea nu se rezumă doar la notarea studenților (care este expresia numerică a aprecierii performanțelor școlare ale acestora), ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv curricula sau sistemul de învățământ, în ansamblu).
- Evaluarea implică un șir de măsuri, comparații, aprecieri (deci, judecăți de valoare), pe baza cărora se pot adopta anumite decizii, menite să optimizeze activitatea din domeniile supuse evaluării.

Propunem următoare definiție a **evaluării academice** – o activitate educațională, constituită din obiective, conținuturi și tehnologii specifice, orientate la măsurarea, aprecierea și luarea de decizii cu privire la formarea / dezvoltarea studenților în baza standardelor educaționale.

1.1. Funcțiile evaluării

Evaluarea, folosită într-un sens cât mai larg, „nu se reduce la prezentarea unei simple constatări; relevând disfuncționalitățile (...), ea facilitează analize comparate, permite înțelegerea diversității situațiilor și modificarea activităților pentru îmbunătățirea activității”. [6]

Într-o piață concurențială a muncii, instituția de învățământ are obligația să-l ajute pe fiecare dintre studenții săi să-și formeze o imagine corectă despre sine și să-și stabilească scopuri în viață (în carieră, îndeosebi) în raport cu posibilitățile lui reale. În aceste condiții, evaluarea se face pe parcursul activităților de predare și învățare pentru a cunoaște (atât profesorii, cât și studenții) care este stadiul formării profesionale și la ce nivel se situează ea, în raport cu obiectivele proiectate și cu așteptările.

Prin funcțiile îndeplinite, ea realizează „un dublu rol: de facilitare a procesului de învățare și predare, deopotrivă, a

activității didactice”. [4, p.301] Evaluarea îndeplinește următoarele **funcții**:

- **diagnostică**, în sensul că permite nu numai constatarea stării de fapt a unei situații, ci sunt analizați și făcuți cunoscuți factorii care conduc la obținerea anumitor rezultate de către studenți, în vederea ameliorării sau restructurării demersului pedagogic; „realizează o reflectare cât mai obiectivă și mai exactă cu putință a rezultatelor, activității, proceselor în cauză, însoțită de determinarea sau explicarea cauzelor sau factorilor care au generat situația existentă” (Idem);
- **prognostică**, în sensul posibilității de a emite presupuziții și a anticipa performanțele viitoare ale studenților, luând în considerație rezultatele înregistrate. Această funcție este necesară pentru organizarea și planificarea secvențelor didactice următoare, asociindu-se celei de diagnoză, fiind complementare;
- **de certificare** a nivelului de cunoștințe și abilități ale studenților la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ);
- **de selecție** a studenților pentru accesul la o treaptă superioară de învățământ sau la un program specific de instruire;
- **motivațională**, de stimulare a învățării, bazându-se pe rezultatele oferite de realizarea operativă și eficientă a conexiunii inverse care ajută la îmbunătățirea demersurilor instructiv-educative;
- **de feed-back**, asigurând conexiunea inversă rapidă, facilitând reglarea proceselor de învățare și predare;
- „**de ameliorare, de perfecționare, dar și de optimizare** a activității” (Idem), prin clarificarea ideilor și adoptarea celor mai bune modalități de ameliorare și de recuperare;
- „**de supraveghere (de control sau monitorizare)**, prin efectuarea de verificări obiective, sistematice și riguroase

privind îndeplinirea obiectivelor, progresele înregistrate, eficiența acțiunilor (timp, resurse și energii consumate)” (Idem);

- **funcția de orientare școlară și profesională**, evaluarea școlară oferind informații despre performanțele studenților și direcția pe care aceștia o pot urma cu succes în concordanță cu propriile aptitudini.

1.2. Operațiile principale ale evaluării

Evaluarea constă într-o activitate complexă, care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații, aflate în interdependență. Structura activității de evaluare educațională include trei operații ierarhice la nivel de sistem și de proces: **măsurarea – aprecierea – decizia:**

1. **Măsurarea** reprezintă 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;
2. **Aprecierea** reprezintă operația de evaluare, care implică interpretarea faptelor consemnate (de operația de măsurare), în funcție de anumite criterii calitative specific pedagogice sau / și profesionale, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii;

Ca operație specifică, *aprecierea* valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituționalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

- criteriul raportului dintre calitatea resurselor existente la „intrare” – calitatea procesului / activității didactice – calitatea „produsului” / instituție sau student, la „ieșire” (la sfârșitul orei, capitolului, cursului, ciclului de instruire etc.);

- criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituționalizate la nivelul programelor – obiectivele concrete asumate și realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunității educative locale, universității, facultății, fiecărui student;
- criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel *minim-mediu-maxim* și obiectivele concrete atinse la sfârșitul activității în termeni de *performanțe* și de *competențe* minime-medii-maxime.
- criteriul raportului dintre nivelul de *performanță* și de *competență* atins de cadrul didactic și de student la ultima acțiune de evaluare și progresele / regresele pedagogice realizate între timp;
- criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea inițială și continuă, experiența didactică acumulată, gradul științific-didactic obținut) și nivelul de exigență pedagogică asumat.

Pe de altă parte, valorificarea integrală a acestor criterii permite emiterea unei *judecăți de valoare*, operabilă la nivel de *diagnoză pedagogică*, în termenii unei formule standardizate care descoperă calitățile și slăbiciunile obiectului evaluat (instituție de învățământ, facultate, student etc.).

- 3. Decizia** reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea aprecierii într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc., cu valoare de prognoză pedagogică sau / și profesională.

Această operație intră în categoria judecăților evaluative finale, de o mare complexitate psihologică și responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

- valorificarea integrală a caracteristicilor specifice obiectului evaluat (mediul sociocultural propriu instituției, facultății, fiecărui student), interpretabile la nivel general, particular, individual;

- ameliorarea permanentă a calității procesului de învățământ, în general, a activității didactice/educative, în mod special;
- transformarea diagnozei în prognoză cu funcție de anticipare pozitivă a evoluției instituției, facultății; fiecărui student, verificabilă managerial la diferite intervale de timp;
- asigurarea comunicării pedagogice a deciziei în termeni *manageriali* de îndrumare metodologică a celui evaluat în cadrul unei acțiuni deschise în direcția (auto) perfecționării.

1.3. Tipuri ale evaluării și caracteristicile acestora

Prin coroborarea a două criterii (cantitatea de informație sau experiența încorporată de către studenți și axa temporală), s-au conturat trei tipuri ale evaluării: inițială (predictivă), formativă (continuu) și sumativă (cumulativă) (Figura 1.1).

1. *Evaluarea inițială sau predictivă* realizată la începutul unui program de instruire (an școlar, semestru, unitate de învățare). Este destinată identificării capacităților de învățare ale studenților, nivelului de pregătire al acestora, motivația pentru învățare, nivelul la care s-au format deprinderile de muncă intelectuală și gradul de dezvoltare al acestora, vocabularul economic format (volumul și calitatea), capacitățile cognitive (analiza, sinteza), disponibilitățile de comunicare și relaționare etc.

2. *Evaluare formativă sau de progres*, constituie un fel de barometru pentru profesor și pentru student, deoarece se realizează pe tot parcursul instruirii, în pași mici și succesivi; asigură o periodicitate eficientă procesului de formare profesională, este destinată identificării punctelor tari și slabe ale instruirii, determinând o analiză suficient de obiectivă a mecanismelor și cauzelor eșecului sau succesului școlar. Scopul evaluării formative îl reprezintă optimizarea „din mers”

a demersurilor educaționale, ca urmare a analizării feedbackului produs), respectiv stabilirea nivelului la care se plasează rezultatele parțiale față de cele finale preconizate a se produce. De rezultatele evaluării formative iau act și reacționează atât profesorul, cât și studentul, procedând fiecare la adecvarea predării și învățării.

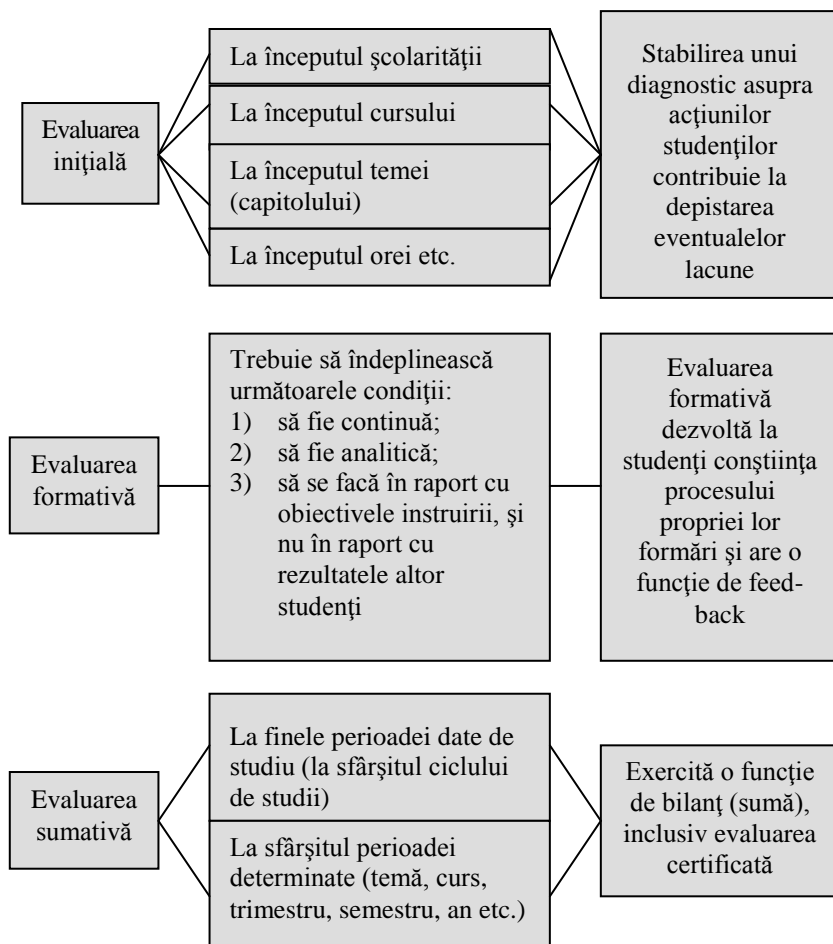


Figura 1.1. Tipurile evaluării

Evaluarea formativă a studenților este continuă pe parcursul anului universitar, prin intermediul testelor de cunoștințe și abilități, referatelor de seminar, lucrărilor practice de laborator și realizării de proiecte și aplicații în specificul specializării.

Care ar fi frecvența acestei evaluări? Situația se prezintă diferit, din acest punct de vedere, deoarece:

- unele discipline sunt prevăzute cu un număr mai mare de ore în planul de învățământ, altele cu un număr mai mic de ore;
- unele discipline sunt mai dificile pentru studenți, altele mai accesibile;
- unele competențe sunt mai simplu de format și evaluat, altele mai complicat;
- există grupe mai bine și mai slab pregătite ș.a.m.d.

Este evident că nu toți profesorii au aceleași ocazii de evaluare și că ritmicitatea notării nu este aceeași pentru toți. Important este însă, ca între evaluări, să nu existe pauze prea mari, între altele, pentru a nu avea surprize! Dacă între două evaluări ale performanței studenților există intervale prea mari, iar aceștia nu țin pasul cu predarea, e mai greu să completezi sau să corectezi învățarea.

3. *Evaluarea sumativă sau finală* – se realizează la sfârșitul perioadei de instruire (semestru, an academic, ciclul de școlaritate). Principalul scop al oricărei evaluări sumative este evidențierea efectelor, eficienței, rezultatelor globale ale învățării. Acest tip de evaluare evidențiază nivelul și calitatea pregătirii studenților prin raportare la finalitățile stabilite pentru formarea profesională.

Forma de evaluare finală este prevăzută în planul de învățământ și poate fi:

- examen;
- colocviu;
- proiect;

- susținere de proiect/licență/absolvire, în funcție de programul de studiu absolvit. Procedurile de evaluare sunt descrise în curriculumul disciplinei.

Distincția dintre evaluarea formativă și cea sumativă este abordată de G. Meyer ca fiind una „teoretică și neoperatorie; instrumentele utilizate de evaluarea formativă și de evaluarea sumativă sunt aceleași și păstrează defectele relevate de docimologie încă de la începutul secolului: adeseori, testele de evaluare (sumativă și formativă) nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare; criteriile de evaluare (sumativă și formativă) rămân subiective, iar sistemele de notare, fără o reală fiabilitate”. [8, p.24]

În continuare, prezentăm o analiză comparativă a celor trei tipuri de evaluare [10], urmărind criteriile: scopul, principiul temporalității, obiectul, funcțiile, modalitățile de realizare, avantajele, dezavantajele și notarea.

Tabloul 1.1

Analiză comparativă a tipurilor de evaluare

EVALUAREA INIȚIALĂ	EVALUAREA FORMATIVĂ	EVALUAREA SUMATIVĂ
SCOPUL URMĂRIT		
<ul style="list-style-type: none"> • identifică nivelul achizițiilor inițiale ale studenților în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa imediat următoare; • este indispensabilă pentru a stabili dacă subiecții dispun de pregătirea necesare creării de premise favorabile unei noi învățări. 	<ul style="list-style-type: none"> • urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe; Unicul scop al evaluării formative este să identifice situațiile în care întâmpină studentul dificultate, în ce constă aceasta și să-l informeze, atât pe el, cât și pe profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • stabilește gradul în care au fost atinse finalitățile generale propuse (fie dobândirea unei atitudini sau a unei capacități), comparându-i pe studenți între ei (interpretare normativă), ori comparând performanțele manifestate de fiecare cu performanțele așteptate (interpretarea criterială).

PRINCIPIUL TEMPORALITĂȚII		
<ul style="list-style-type: none"> • se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, începutul unui capitol și chiar al unei ore). 	<ul style="list-style-type: none"> • axată pe proces și internă, se face pe parcursul învățării; • frecventă, la sfârșitul fiecărei unități de studiu. 	<ul style="list-style-type: none"> • este finală și, de regulă, externă, având loc după învățare; • regroupează mai multe unități de studiu, face bilanțul.
OBIECTUL EVALUĂRII		
<ul style="list-style-type: none"> • este interesată de acele cunoștințe și capacități care reprezintă premise pentru asimilarea noilor conținuturi și formarea altor competențe, premise „cognitive și atitudinale” (interes, motivații), necesare integrării în activitatea următoare. 	<ul style="list-style-type: none"> • vizează cunoștințele, competențele și metodologiile în raport cu o normă prestabilită, dar și cu sarcină mai complexă de învățări ulterioare despre care studentul își face o reprezentare; • se extinde și asupra procesului realizat. 	<ul style="list-style-type: none"> • se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de studenți într-o perioadă mai lungă de instruire.
FUNCȚII ÎNDEPLINITE		
<ul style="list-style-type: none"> • funcția diagnostică; • funcția prognostică. 	<ul style="list-style-type: none"> • funcția de constatare a rezultatelor și de sprijinire continuă a studenților; • funcția de feed-back; • funcția de corectare a greșelilor și ameliorare și reglare a procesului; • funcția motivațională. 	<ul style="list-style-type: none"> • funcția de constatare și verificare a rezultatelor; • funcția de clasificare; • funcția de comunicare a rezultatelor; • funcția de certificare a nivelului de cunoștințe și abilități; • funcția de selecție; • funcția de orientare școlară și profesională.

MODALITĂȚI DE REALIZARE		
<ul style="list-style-type: none"> • harta conceptuală; • investigația; • chestionarul; • testele; 	<ul style="list-style-type: none"> • observare curentă a comportamentului școlar al studentului; • fișe de lucru; • examinări orale; • tehnica 3-2-1; • metode R.A.I.; • probe de autoevaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> • examene (susținute prin rezolvarea unor probe scrise, orale sau practice); • portofoliul; • proiectul.
AVANTAJELE		
<ul style="list-style-type: none"> • oferă profesorului, precum și studentului posibilitatea de a avea reprezentarea cât mai exactă a situației existente (potențialul de învățare al studenților, lacunele ce trebuie completate și remediate) și a formula cerințele următoare; • pe baza informațiilor evaluării inițiale se planifică demersul pedagogic imediat următor și, eventual, al unor programe de recuperare. 	<ul style="list-style-type: none"> • permite studentului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; • oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul; • este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; • oferă posibilitatea tratării diferențiate; • dezvoltă capacitatea de autoevaluare la studenți; • reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării; • sesizează punctele critice în învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> • rezultatele constatate pot fi folosite pentru preîntâmpinarea greșelilor la alte serii de cursanți; • permite aprecieri cu privire la prestația profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de studii; • oferă o recunoaștere socială a meritelor.
DEZAVANTAJELE		
<ul style="list-style-type: none"> • nu permite o apreciere globală a performanțelor studentului și nici realizarea unei ierarhii; • nu-și propune și 	<ul style="list-style-type: none"> • aplicarea acestei strategii de evaluare, foarte pretențioasă, necesită organizare riguroasă a predării, competență în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în 	<ul style="list-style-type: none"> • nu oferă suficiente informații sistematice și complete despre măsura în care studenții și-au însușit conținutul predat și nici dacă un student stăpânește toate

<p>nici nu poate să determine cauzele existenței lacunelor în sistemul cognitiv al studentului.</p>	<p>alegerea tehnicilor de evaluare;</p> <ul style="list-style-type: none"> • recursul la evaluarea formativă este testul unei pedagogii a rigorii, a lucidității și a eficienței. 	<p>conținuturile esențiale predate;</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezintă efecte reduse pentru ameliorarea/reglarea și remedierea lacunelor, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare; • deplasează motivația studenților către obținerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului, punând accent pe competiție; • nu favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare la studenți; • nu oferă o radiografie a dificultăților în învățare; • generează stres, teamă, anxietate
<p>DIN PUNCT DE VEDERE AL NOTĂRII</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • nu își propune aprecierea performanțelor globale ale studenților și nici ierarhizarea lor. 	<ul style="list-style-type: none"> • acest tip de evaluare nu se exprimă în note și cu atât mai puțin în scoruri; • nu realizează ierarhii și clasificări între studenți; • oferă premise pentru notare. 	<ul style="list-style-type: none"> • evaluarea sumativă se traduce printr-un scor. Prin scor desemnăm rezultatele obiective obținute în urma unui test sau a oricărei alte forme de evaluare prin adunare sau scădere de puncte după reguli fixe. • constată performanțele și clasifică (ierarhizează) studenții în funcție de acestea.

1.4. Strategii de evaluare

Evaluarea fiind o componentă principală a procesului de învățământ, alături de predare și învățare, necesită de la cadrul didactic, la nivelul cursului predat, precum de la manageri, la nivelul catedrei/facultății/instituției, să-și stabilească, din timp, când și cum vor verifica dacă se află pe drumul cel bun, la capătul căruia obiectivele stabilite vor fi atinse și aceasta nu oricum, ci cu cheltuieli materiale, financiare, de timp și umane cât mai reduse.

Așadar, a stabili o strategie de evaluare în învățământ echivalează cu a fixa timpul când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode și mijloace, cum valorifici informațiile obținute etc. Desigur, în final, în funcție de concluziile desprinse, studentul își va modifica strategia de învățare, profesorul pe cea de predare, iar conducerea instituției strategia managerială.

De la un continent la altul, evaluarea își propune același obiectiv: *îmbunătățirea educației*, însă, contextul și publicul vizat determină dezvoltarea unor concepte diferite. Deoarece evaluarea are caracter procesual, cadrul didactic trebuie să posede o strategie a evaluării, încercând să răspundă unor întrebări, de al căror răspuns depinde structura demersului de evaluare, eficiența și relevanța actului de evaluare. Succesiunea acestor întrebări poate fi următoarea:

- *Cu ce scop evaluăm?* Scop formativ/sumativ; pentru consiliere educațională/orientare profesională; pentru reglarea/autoreglarea activității etc.
- *Ce evaluăm?* Sistemul / componentele sale; randamentul / eficiența; rezultatele școlare; nivelurile de performanță; competențele profesionale; aptitudinile; abilitățile; capacitățile; atitudinile; reprezentările mentale;
- *Pe cine evaluăm?* Studenții/cadrele didactice; un anumit grup de vârstă sau de abilități etc.;
- *Cum evaluăm?* Stabilind – în termeni clari și transparenți – parcursul demersului evaluativ: scopuri – obiective –

instrumente de evaluare – rezultate scontate – interpretare – comunicare.

- *Când evaluăm?* La început (de ciclu școlar, an, semestru, oră de curs)/pe parcurs/la final/după un anumit timp de la finalizarea demersului educațional.
- *Cu ce evaluăm?* Cu instrumente de evaluare orală/scrisă/practică; prin observație directă și sistematică; prin aplicații (exerciții, probleme, eseuri, teme pentru acasă); prin proiecte, referate, portofolii; prin proceduri de autoevaluare.
- *Cine beneficiază de rezultatele evaluării?* Studenții; cadrele didactice; angajatorii; concepătorii de curriculum; factorii de decizie; autoritățile abilitate etc.

Odată stabilite răspunsurile specifice la aceste întrebări, se pot proiecta și construi strategia și situația de evaluare. Pentru ca sistemul de evaluare să fie operațional, evaluatorul trebuie să se conducă de un model de evaluare. În continuare, propunem un model de evaluare (Figura 1.2):

La alegerea metodelor de evaluare, profesorii trebuie să țină cont de răspunsurile la următoarele șapte întrebări:

- a. Care sunt finalitățile de studii/obiectivele ce trebuie evaluate?
- b. Care sunt capacitățile/priceperile preconizate prin finalitățile de studii?
- c. Corespund metodele de evaluare selectate finalităților de studii scontate?
- d. Sunt metodele relativ eficiente, în termene de timp, solicitate studentului și profesorului?
- e. Ce alternative există? Care sunt avantajele și dezavantajele lor?
- f. Se potrivesc sarcinile specifice de evaluare cu finalitățile/obiectivele de evaluare și cu priceperile/capacitățile studenților?
- g. Sunt adecvate schemele de notare sau criteriile de evaluare?

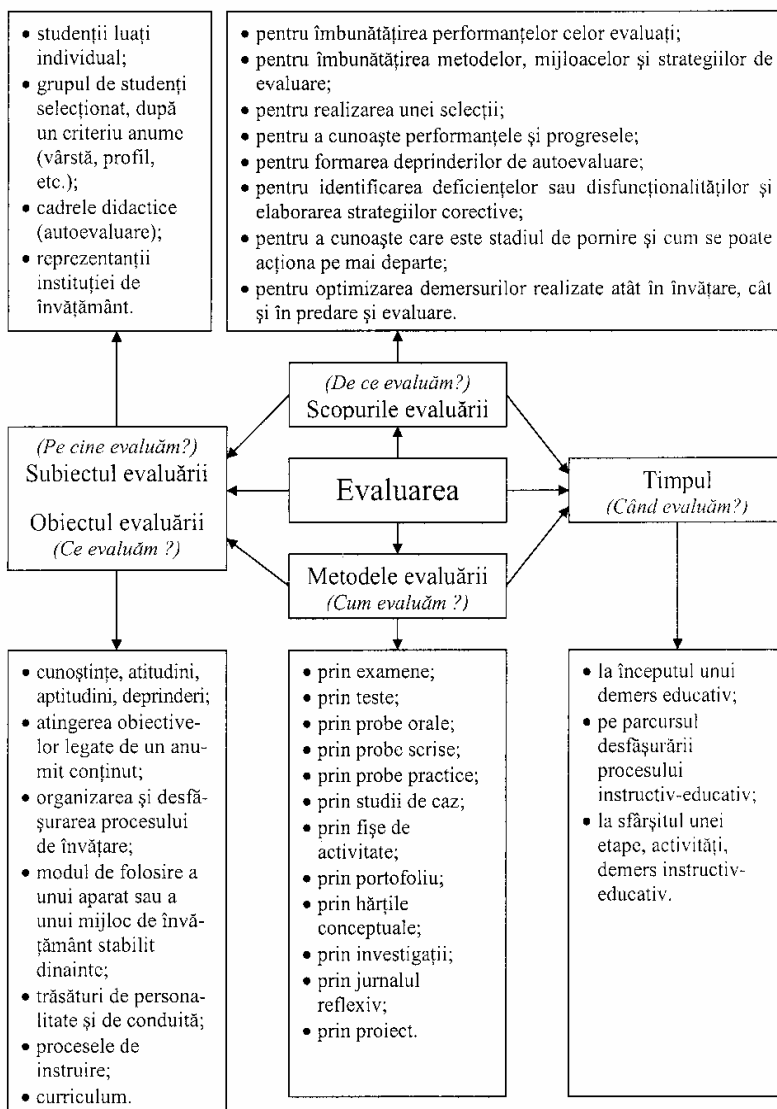


Figura 1.2. Model de evaluare

II. ETAPELE ȘI CERINȚELE PSIHOPEDAGOGICE ALE EVALUĂRII

Performanțele academice sunt, de fapt, rezultanta unor factori multipli, ce țin de studenți, de cadrele didactice, de cadrul material-organizatoric și de management. În esență însă, ele sunt determinate de:

- calitatea curriculumului;
- calitatea instruirii (a predării, îndeosebi);
- calitatea învățării;
- calitatea cercetării;
- calitatea evaluării;
- natura relațiilor dintre predare, învățare și evaluare.

Încorporarea adecvată a acțiunilor de evaluare în actul didactic și abordarea lor ca procese componente ale acestuia corespund unei realități și constituie, în același timp, condiția necesară pentru înțelegerea interacțiunilor din interiorul activității ca și pentru stabilirea căilor prin care pot fi amplificate efectele evaluării în planul eficienței activității pedagogice.

2.1. Etapele evaluării

Evaluarea va servi mai bine obiectivele procesului de învățământ, dacă va fi integrată în acest proces și nu se va constitui într-o activitate exterioară lui. Din aceste considerente, este necesar a proiecta minuțios procesul evaluării care cuprinde următoarele etape principale:

- Proiectarea, ce presupune alegerea formelor și metodelor de evaluare: examen (scris, oral), colocviu, proiect, teme de casă și fixarea ponderilor în nota finală, stabilirea datei examenului de bilanț și a celor parțiale, dacă este cazul. Rezultatele proiectării sunt incluse în curriculumul disciplinei și se comunică studenților evaluați;
- Elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare;
- Corectarea lucrărilor scrise;

- Analiza și interpretarea datelor;
- Comunicarea rezultatelor studenților și decanatelor, prin înscrierea acestora sub semnătură privată a profesorilor în cataloagele disciplinelor.

În figura de mai jos, sunt prezentate mai amănunțit etapele evaluării și consecutivitatea acestora.

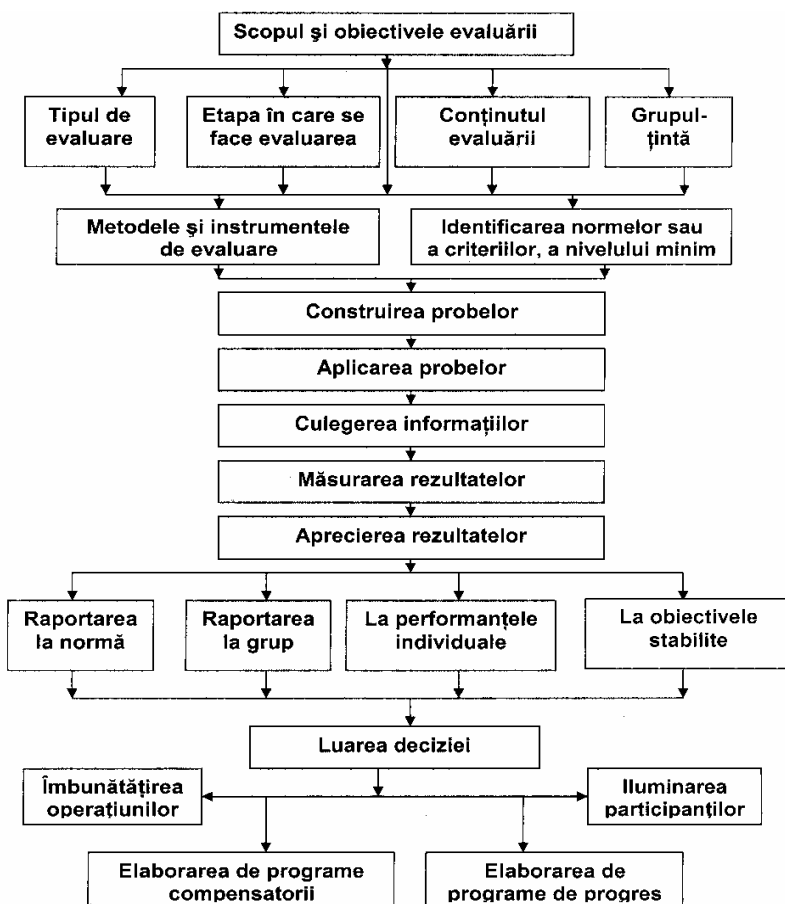


Figura 2.1. Etapele evaluării [10]

2.2. Cerințele psihopedagogice ale evaluării

Desfășurarea activităților de evaluare se va realiza sub influența diverselor variabile, din aceste considerente, trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

1. **Motivarea studenților.** Evaluarea trebuie concepută ca o activitate comună a profesorilor și studenților, la capătul căreia atât unii, cât și ceilalți determină cu rigoare unde se află, în comparație cu ceea ce și-au propus. Ea nu trebuie să le demonstreze studenților că nu știu ceea ce profesorii le pretind și nici că nu sunt capabili să învețe un anumit lucru, ci, dimpotrivă, să releve progresul acestora, să-i încurajeze.
2. **Echivalența probelor.** Este absolut necesar să se opereze cu aceleași criterii și cu aceeași unitate de măsură pentru toți studenții dintr-un domeniu de formare profesională. Precizarea acestor criterii și exigențe este o condiție *sine qua non* în evaluarea performanțelor școlare.
3. **Precizarea performanțelor școlare așteptate.** Stabilirea nivelului minim al performanțelor școlare pentru care se asigură promovarea la limită (nota 5, în cazul țării noastre). Dacă nu este aprobat la nivel național, se poate stabili, prin consens, la nivel instituțional.
4. **Combinarea metodelor și tehnicilor de evaluare.** Folosirea mai multor metode amplifică avantajele și îngustează limitele fiecărei metode aplicate separat.
5. **Ritmicitatea verificărilor.** Este necesar ca evaluarea să se realizeze continuu și sistematic.
6. **Dezvoltarea capacităților autoevaluative ale studenților.** Dezvoltarea la studenți a capacității și obișnuinței de a se autoevalua, prin raportarea rezultatelor obținute la cele proiectate prin programele de formare profesională și la cerințele pieței muncii.
7. **Diminuarea erorilor în aprecierea performanțelor școlare.** Să fim corecți și echitabili: ușor de spus, greu de realizat. Oricât de bine vom proiecta evaluarea, ea poate fi

influențată și de diverși factori perturbatori generați de unele aspecte ce definesc personalitatea studentului, a cadrului didactic și de particularitățile disciplinei de învățământ, aceștia sunt:

- temperamentul, emotivitatea, starea psihică a studentului în perioada evaluării pot influența obiectivitatea evaluării;
- *efectul Pygmalion* – se exprimă în subaprecierea rezultatelor unor studenți sub influența părerii nefavorabile pe care profesorul și-a format-o despre capacitatea și nivelul de pregătire ale acestora;
- *efectul halo* – se exprimă în supraaprecierea rezultatelor unor studenți sub influența impresiei foarte bune pe care unul sau mai mulți profesori o are despre ei (acestor studenți li se iartă unele erori, lacune sau rezultate mai slabe);
- *efectul de contaminare* – se exprimă în aprecierea subiectivă, deci incorectă, a răspunsurilor scrise sau orale, sub influența cunoașterii notelor acordate de alți profesori;
- *efectul „de ordine” (de contrast)* – se exprimă în accentuarea subiectivă a diferențelor de nivel dintre performanțele unor studenți (un răspuns scris sau oral se apreciază mai bine, dacă urmează după unul mai slab și invers – mai exigent când urmează după unul mai bun);
- *eroarea de generozitate* – se manifestă prin acordarea cu ușurință a unor note mari. Este determinată de dorința profesorului de a masca unele situații nefavorabile lui sau „de menținerea a prestigiului” prin superioritatea notelor acordate studenților;
- *ecuația personală* a profesorului sau eroarea individuală constantă – se manifestă prin atitudini

diferite, uneori, opuse de la un profesor la altul. Există profesori care utilizează nota ca mijloc de stimulare, încurajare a studenților, în timp ce alții o folosesc ca mijloc de constrângere a studenților;

- disciplinele de învățământ cu un conținut riguros, exact, și o structurare logică riguroasă, se prestează la o evaluare cu un grad înalt de obiectivitate.

Este important să ținem cont de acești factori și să minimalizăm, pe cât este posibil, subiectivismul evaluării.

III. METODEDE ȘI TEHNICI DE EVALUARE EFICIENTĂ

În practica educațională, sunt folosite mai multe metode de evaluare ce se împart în două mari clase:

3.1. Metode tradiționale de evaluare

1. Probe orale – sunt cele mai utilizate metode și prezintă avantajul că favorizează dialogul, studenții având posibilitatea de a-și argumenta răspunsul. Profesorul poate interveni și el corectând sau completând răspunsul celor chestionați. La folosirea acestei metode, trebuie să se țină seama de o serie de limite, precum: gradul diferit de dificultate al întrebărilor, emotivitatea studenților, starea afectivă a cadrului didactic, indulgența sau exigența exagerate și altele.

Pot fi utilizate diferite tipuri de întrebări [1]:

Tabelul 3.1

Tipuri de întrebări

Tipul întrebării	Caracteristici
1	2
Reproductive	Fac apel mai ales la memorie, mnemotehnice (de tipul „Ce este”, „Ce ați avut de învățat”).
Reproductiv-cognitive	Eminamente descriptive, ce activează prioritar capacitățile de retenție și de redare a cunoștințelor în raport cu un model dat.
Productiv-cognitive	Dominant explicative, ce activează elaborări de cunoștințe, aprofundări, situarea cunoștințelor în contexte, explicații cauzale, producerea unor argumente, găsirea unor soluții, formularea de ipoteze, comparații etc.

1	2
Convergente-închise	Solicită canalizarea eforturilor intelectuale în direcția unei soluții.
Divergente-deschise	Implică demersuri intelectuale variate, alternative și, adesea, contradictorii, ceea ce le conferă un grad sporit de solicitare a creativității.
Evaluarea	Solicită emiterea de judecăți de valoare proprii asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite.
Anticipativă	Solicită imaginația în prefigurarea și prezentarea evoluției anumitor procese, fenomene în timp și spațiu.
Sugestivă	Sugerează fie răspunsul ce urmează a fi dat, fie domeniul de activitate din care sunt solicitate cunoștințele sau tipul de obiecte, procese – fenomene asupra cărora să se facă referiri.

2. Probe scrise – se concretizează prin lucrări de control sau teze și sunt preferate celor orale pentru că prezintă unele avantaje: posibilitatea verificării unui număr mare de studenți în același timp, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare (înlăturând subiectivismul profesorului) și avantajarea unor studenți timizi. Prezintă și dezavantaje: eventualele erori efectuate de studenți în formularea răspunsurilor nu pot fi lămurite și corectate pe loc de către cadrul didactic, iar studenții nu mai pot fi direcționați utilizând întrebări ajutătoare.

3. Probele practice – se folosesc la unele discipline specifice și evaluează capacitatea studenților de a aplica în practică unele cunoștințe și gradul de stăpânire a priceperilor formate. Ca forme de realizare amintim: experiențele de laborator, lucrările experimentale, desene, schițe, grafice.

3.2. Metode alternative de evaluare

Considerăm că asigurarea unui proces educațional de calitate în baza standardelor educaționale nu poate fi realizat, fără a construi un sistem adecvat de evaluare. Având un rol important în eficientizarea activităților de orice tip, evaluarea este permanentă în orice domeniu de activitate umană. Învățământul este un domeniu central și de maximă importanță socială, arie în care activitatea de evaluare se manifestă cu precădere și al cărei demers este profund justificat.

Numai la prima vedere evaluarea este o întrebare simplă, și la care se poate răspunde pe baza bunului simț, oarecum, în genul „la ora de economie se evaluează cunoștințele din domeniul economic”. Cercetată mai îndeaproape, apar probleme la care nu este ușor de răspuns și la care s-au dat soluții divergente ori chiar contradictorii.

1. Primă problemă este aceea a **scopului în care are loc evaluarea**. Disciplinele academice, care au fost preconizate a fi mijloace pentru atingerea unor scopuri, au devenit scopuri în sine. În prezent, faptul că disciplinele sunt mijloace, instrumente proiectate pentru dezvoltarea unor capacități psihice și a unor competențe de natură socială, profesională sau culturală, nu mai are nicio importanță. Mult mai importante sunt istoria, vocabularul, teoriile, disciplinele însele. Deci, evaluăm disciplinele!

2. A doua problemă constă în **evaluarea efectului produs de predare**. Un educator responsabil trebuie să poată documenta dacă și în ce măsură activitățile didactice efectuate de el produc rezultatele dorite, în conformitate cu obiectivele propuse, pornind de la materia primă umană existentă, și dacă nu există risipă de mijloace, lipsă de resurse, ori dacă totul nu este decât o pantomimă, un simulacru, un comportament ritualizat.

Pe plan mondial, există, de mai mulți ani, o deplasare evidentă de la interesul pentru *eficiența internă* a educației (producția de efecte educaționale primare raportate la cost) spre o mai mare atenție pentru *eficiența externă* (producția de efecte sociale raportată la cost). În această perspectivă, importante sunt nu funcționarea educației în sine, ci efectele funcționării educației pentru nevoile de dezvoltare a persoanelor și comunităților.

3. O a treia problemă derivă din faptul că **evaluarea este o interacțiune între persoane umane egale în drepturi**, deși nu și în cunoștințe și experiență. În ce fel are loc procesul de evaluare? Este, oare, vorba de o tranzacție satisfăcătoare pentru amândouă părțile, sau au loc tensiuni exprimate prin relații de putere, incompreensiune față de nevoi exprimate, impunerea unor sarcini peste puterile executantului, standarde fără legătură cu realitatea? Procesul tehnicist, bazat pe o concepție directivistă în evaluare, legitimează rolul și puterea profesorului asupra studentului, limitând relațiile interpersonale. Studentul are un rol pasiv, iar evaluarea este centrată pe rezultatele muncii sale.

O posibilă soluție ar putea fi **evaluarea participativă**. Procesul educațional devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informatice, deplasând accentul de la **profesorii care îi evaluează pe studenți** la **studenții care se autoevaluează continuu și cu ajutorul profesorilor**. *Evaluarea participativă* este un proces în care trebuie negociate și consensuate diferitele interese, valori și puncte de vedere, între profesor și student. Profesorii devin, în acest context, interpreți și ghizi pentru studenți. Sistemul referențial de cunoștințe îl constituie acum societatea și, în mod special, piața muncii, iar programele de studii și strategiile de evaluare trebuie să integreze cerințele tuturor părților interesate. Asigurarea calității procesului de învățământ devine astfel **o cerință socială**, iar părțile interesate au un cuvânt de spus la evaluarea

conținutului procesului de învățământ și, respectiv, în îmbunătățirea lui.

Evaluarea participativă, consensuală, are la bază responsabilitatea împărtășită între student și profesor. Se pune accentul pe cooperare, pe colaborare și pe procesul învățării. Studentul, ca evaluator, învață să cunoască și își construiește învățarea. Este stimulat activismul și implicarea atât în procesele de învățare, cât și în cele de elaborare a criteriilor și indicatorilor de evaluare.

Unele caracteristici ale evaluării participative:

- Este susținută de motivația interioară a studentului. Inițiativa aparține studentului și este orientată sau nu de către profesor;
- Funcția principală este de *energizare din interior* a procesului, depășind concepția prin care evaluarea reprezintă un proces de control, care acționează din exteriorul procesului de învățare. Se pleacă de la ideea că fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalități de percepție, gândire și acțiune. Studentul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea și consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu studenții rezultatele și le face recomandări;
- Se axează pe surprinderea aspectelor esențiale prin criteriile de evaluare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei „întregul este mai important decât partea”;
- Este centrată pe dialog, *pe cercetarea calitativă* mai mult decât pe măsurarea cantitativă; folosește mai puțin metodele formale, creează la studenți sentimentul că munca lor este importantă, și nu doar rezultatele finale;
- Sarcinile de evaluare sunt relevante pentru performanțele studenților și studenții sunt puși în situații asemănătoare celor din viața profesională: realizează experimente, nu memorează informații; rezolvă probleme profesionale

concrete, reflectează asupra a ceea ce învață și își pot exprima stilul de învățare, aptitudinile, interesele, ca sursă de dezvoltare a competențelor și ca identificare a punctelor forte;

- Se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre student și profesor, dinăuntru. Rolul evaluatorului este cel de *facilitator*, din interior, al procesului de învățare mai mult decât un observator neutru. El ușurează învățarea și evaluarea, plecând de la premisa că evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare și de speculare a greșelilor;
- Este parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare și implică *judecata reflexivă*. Izvorăște din reflecția studentului asupra propriei transformări, asupra propriei învățări;
- Dezvoltă capacitatea de autoevaluare: studenții își analizează rezultatele, le compară, își revizuiesc strategia de învățare.

O evaluare participativă poate fi realizată prin utilizarea metodei alternative de evaluare [1, 10,11,14,15,16]:

HARTĂ CONCEPTUALĂ

Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau *hărțile cognitive* („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.

Formal, harta conceptuală este *un grafic* constând în *noduri și trimiteri* prin săgeți. Nodurile corespund termenilor importanți (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relația dintre două concepte (noduri); indicația de pe

linia săgeții relevă modul în care cele două concepte relaționează, modul în care sunt legate între ele.

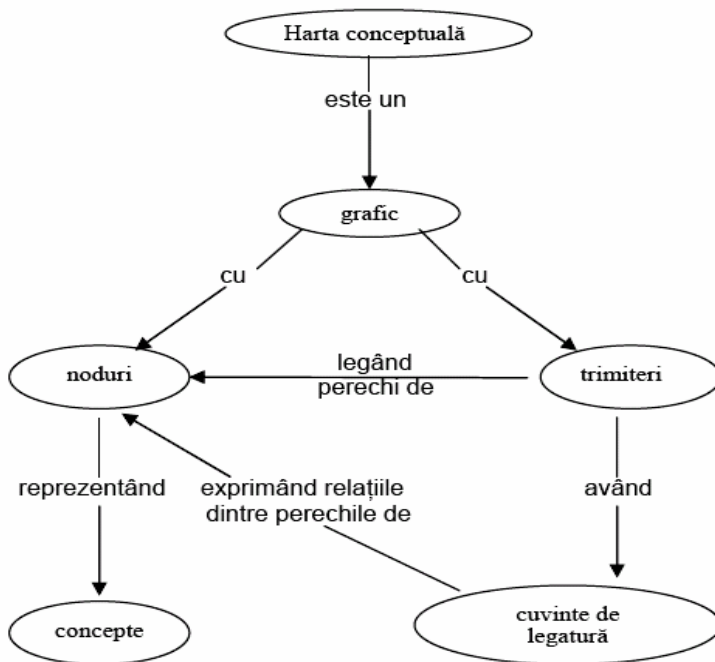


Figura 3.1. Modelul hărții conceptuale

După ce studenții au învățat un material teoretic, ei pot fi evaluați punându-li-se sarcina de a construi o hartă conceptuală. De exemplu, circuitul economic.

METODA R. A. I.

Metoda R. A. I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților studenților de a comunica (prin întrebări și răspunsuri), ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor *R*ăspunde – *A*runcă – *I*nteroghează și se desfășoară astfel: la sfârșitul unei ore sau a unei secvențe de

oră, profesorul, împreună cu studenții săi, investighează rezultatele obținute în urma predării-învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un student la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din ora predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, interogatorul trebuie să cunoască și răspunsul întrebării adresate. Studentul care nu cunoaște răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, și, deci, de a mai pune o întrebare. În cazul în care cel care interoghează este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, este scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea. Eliminarea celor care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat niciun răspuns, conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți.

Metoda R.A.I. poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc, a eventualelor lacune în cunoștințele studenților și a reactualizării ideilor-ancoră.

Pot fi sugerate următoarele întrebări:

- Ce știi despre.....?
- Care sunt ideile principale ale lecției.....?
- Despre ce ai învățat în lecția.....?
- Care este importanța faptului că.....?
- Cum justifici faptul că.....?
- Care crezi că sunt consecințele faptului.....?
- Ce ai vrea să mai afli în legătură cu tema studiată (predată).....?
- Ce întrebări ai în legătură cu subiectul propus.....?
- Cum consideri că ar fi mai avantajos să...sau să.....?
- Ce ți s-a părut mai dificil din.....?

- Cum poți aplica cunoștințele învățate.....?
- Ce ți s-a părut mai interesant.....?
- De ce alte experiențe sau cunoștințe poți lega ceea ce tocmai ai învățat?

Studentii sunt încântați de această metodă-joc de constatare reciprocă a rezultatelor obținute, modalitate care se constituie în același timp și ca o strategie de învățare ce îmbină cooperarea cu competiția. Este o metodă de realizare a unui feed-back rapid, într-un mod plăcut, energizant și mai puțin stresant decât metodele clasice de evaluare. Se desfășoară în scopuri constatativ-ameliorative, și nu în vederea sancționării prin notă sau calificativ. Permite reactualizarea și fixarea cunoștințelor dintr-un domeniu, pe o temă dată. Exersează abilitățile de comunicare interpersonală, capacitățile de a formula întrebări și de a găsi cel mai potrivit răspuns. Îndeplinirea sarcinii de investigator într-un domeniu, s-a dovedit, în practică, mult mai dificilă decât cea de a răspunde la o întrebare, deoarece presupunea o mai profundă cunoaștere și înțelegere a materialului de studiat.

Antrenați în acest joc cu mingea, chiar și cei mai timizi studenți se simt încurajați, comunică cu ușurință și participă cu plăcere la o activitate care are în vedere atât învățarea, cât și evaluarea.

Există un oarecare suspans care întreține interesul pentru metoda R.A.I. Tensiunea este dată de faptul că nu știi la ce întrebări să te aștepti din partea colegilor tăi și din faptul că nu știi dacă mingea îți va fi sau nu adresată. Această metodă este și un exercițiu de promptitudine, atenția participanților trebuind să rămână permanent trează și distributivă.

Profesorul supraveghează desfășurarea jocului și, în final, lămurește problemele la care nu s-au găsit soluții.

Metoda R.A.I. poate fi folosită și pentru verificarea cunoștințelor pe care studenții și le-au dobândit independent prin studiul bibliografiei recomandate. Accentul se pune pe

ceea ce s-a învățat și pe ceea ce se învață în continuare prin intermediul creării de întrebări și de răspunsuri.

METODA CREDITELOR TRANSFERABILE

Constă în aplicarea unui test sumativ la sfârșitul unei unități de învățare, capitol sau modul, cu itemi raportați la obiectivele de referință/competențele specifice vizate de conținuturile respective.

Cum se procedează? Se aplică testul, se verifică și se constată care studenți au reușit și care nu să atingă performanța prefigurată în obiective; apoi se stabilesc studenții creditați dintre cei cu rezultate necorespunzătoare (nu au atins nici performanța minimă acceptată). Aprecierea finală a acestora se transferă pentru o etapă ulterioară precizată de evaluator, timp în care au posibilitatea să recupereze. La sfârșitul perioadei de creditare, ei sunt testați din nou, rezultatele învățării vizate și evaluate fiind cele inițiale sau doar acelea neîndeplinite la prima testare.

Nota finală = media dintre nota obținută la prima testare și cea de la retestare.

Avantajele acestei metode: reduce sau evită acumularea golurilor în pregătire; permite recuperarea într-un interval relativ scurt.

PORTOFOLIUL

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a studentului, prin care profesorul poate să-i urmărească progresul – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval de timp mai lung (un semestru sau un an școlar).

Reprezintă un pact între student și profesorul care trebuie să-l ajute pe student să se autoevalueze. Profesorul discută cu studentul despre ce trebuie să știe și ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învățare. La începutul demersului

educativ, se determină un diagnostic asupra necesităților studentului de învățare pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este stabilit de profesor și este discutat cu studentul implicat în evaluare.

Ce conține un portofoliu?

Portofoliul cuprinde:

- lista conținutului acestuia (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. și numărul paginii la care se găsește);
- argumentația care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a studentului/grupului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le efectuează studentul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte și experimente;
- teme de zi cu zi;
- probleme rezolvate;
- rapoarte scrise – de realizare a proiectelor;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de student individual sau împreună cu colegii săi;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii ale studentului asupra a ceea ce lucrează;

- autoevaluări scrise de student sau de membrii grupului;
- interviuri de evaluare;
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitatea care reflectă participarea studentului/grupului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate;
- comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate, de exemplu, părinții;

TIPURI DE PORTOFOLII:

- Portofoliu de prezentare sau introductiv (cuprinde o selecție a celor mai importante lucrări);
- Portofoliu de progres sau de lucru (conține toate elementele desfășurate pe parcursul activității);
- Portofoliu de evaluare (cuprinde: obiective, strategii, instrumente de evaluare, tabele de rezultate etc.).

Evaluarea portofoliului se face prin calificative acordate conform criteriilor de apreciere și indicilor stabiliți într-un tabel de genul următor:

CRITERII DE APRECIERE

1. PREZENTARE

- evoluția evidențiată față de prima prezentare a portofoliului;
- dacă este complet;
- estetica generală;

2. REZUMATE

- cu ceea ce a învățat studentul și cu succesele înregistrate;

- calitatea referatelor;
 - concordanță cu temele date;
 - cantitatea lucrărilor;
3. LUCRARI PRACTICE
- adecvarea la scop;
 - eficiența modului de lucru;
 - rezultatul lucrărilor practice;
 - dacă s-a lucrat în grup sau individual;
 - repartizarea eficientă a sarcinilor;
4. REFLECȚIILE studentului pe diferite părți ale portofoliului;
- reflecții asupra propriei munci;
 - reflecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul);
 - așteptările studentului de la activitatea desfășurată;
5. CRONOLOGIE;
- punerea în ordine cronologică a materialelor;
6. AUTOEVALUAREA studentului;
- autoevaluarea activităților desfășurate;
 - concordanța scop-rezultat;
 - progresul făcut;
 - nota pe care crede că o merită;
7. ALTE MATERIALE
- calitatea acestora;
 - adecvarea la teme propusă;
 - relevanța pentru creșterea aprecierilor.

În Anexa 1, este prezentat un exemplu de portofoliu.

INVESTIGAȚIA

Investigația atât ca modalitate de învățare, cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea studentului de a aplica, în mod creativ, cunoștințele însușite, în situații noi și

variate, pe parcursul unui interval mai lung sau mai scurt. Ea „constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care studentul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit”. Îndeplinește mai multe funcții:

- acumularea de cunoștințe;
- exersarea unor abilități de investigare a fenomenelor (de proiectare a acțiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea și prelucrarea datelor, desprinderea concluziilor);
- exersarea abilităților de evaluare a capacității de a întreprinde asemenea demersuri.

Activitatea didactică desfășurată prin intermediul acestei practici evaluative poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigației este, de obicei, de tip holistic.

Cu ajutorul acestei metode, profesorul poate să aprecieze:

- gradul în care studenții își definesc și înțeleg problema investigată;
- capacitatea de a identifica și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor;
- abilitatea de a formula și testa ipotezele;
- felul în care studentul prezintă metodele de investigație folosite;
- validitatea raportului-analiză a rezultatelor obținute.

Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei de studiu fac din metoda investigației un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și a personalității studentului.

Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităților de ordin aplicativ ale studenților este considerabil,

mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacității de argumentare, al gândirii logice etc.

PREZENTAREA

Prezentarea pe care o va face un student, în urma unui exercițiu în grup sau a unei cercetări individuale, se poate nota conform următoarelor criterii:

Politețe: A folosit prezentatorul limbajul adecvat, când s-a adresat ascultătorilor și când s-a referit la alte prezentări?

Mod de manifestare: A folosit prezentatorul respectiv tehnici adecvate de exprimare, limbajul non-verbal și contactul vizual? S-a auzit bine prezentarea?

Claritate: A fost mesajul prezentat clar și concis?

Logică: A fost mesajul bine structurat?

Putere de convingere: A demonstrat prezentatorul respectiv că, într-adevăr, crede în punctul de vedere prezentat?

Cunoștințe: A demonstrat prezentatorul că deține cunoștințe pe tema respectivă? Dar în ceea ce privește punctul de vedere opus? A furnizat el dovezi elocvente în sprijinul propriei poziții?

Consecințe: A menționat prezentatorul, în mod clar, care sunt rezultatele pozitive și negative ale acelei acțiuni (în concepția persoanelor care susțin respectivul punct de vedere)?

Răspunsuri: A răspuns prezentatorul prompt la întrebări?

PROIECTUL

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru – eventual și prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul câtorva zile sau săptămâni, timp în care studentul are permanente consultări cu profesorul, și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este

cazul, a produsului realizat.

Proiectul este o formă activă, participativă care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare, și consolidarea abilităților sociale ale studenților. Este deosebit de util atunci când profesorul urmărește accentuarea caracterului practic/aplicativ al învățării și apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a studenților.

Realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape:

- Identificarea unei probleme/teme/subiect;
- Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă;
- Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei;
- Evaluarea soluțiilor și deciderea pentru cea mai bună variantă.

În funcție de tema aleasă, există, și un al cincilea pas în care studenții trec efectiv la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.

Proiectul poate fi realizat individual sau în grup. Etapele prin care trebuie să treacă participanții sunt următoarele:

- orientarea în sarcină;
- conștientizarea finalităților;
- definirea conceptelor-cheie;
- stabilirea sarcinilor de lucru;
- stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă;
- stabilirea criteriilor și a modului de evaluare;

- identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații;
- adunarea datelor informaționale;
- elaborarea finală a produsului;
- întocmirea raportului final;
- evaluarea.

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind:

- adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse;
- acuratețea produsului;
- rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui;
- raportul final și modul de prezentare a acestuia;
- gradul de implicare al participanților în sarcina de lucru.

În Anexa 2, este prezentat un exemplu de proiect

REFERATUL

Este folosit ca bază de discuție în legătură cu o temă dată, fiind menit să contribuie la formarea sau dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă ale studenților, totodată, este și o posibilă probă de evaluare a gradului în care studenții și-au însușit un anumit segment al programei, cum ar fi o temă sau o problemă mai complexă dintr-o temă.

El este întocmit fie pe baza unei bibliografii minimale, recomandate de profesor. Se întocmește în urma studierii anumitor surse de informare și trebuie să cuprindă atât opiniile autorilor studiați în problema analizată, cât și propriile opinii ale autorului.

Nu va fi considerat satisfăcător referatul care va rezuma sau va reproduce anumite lucrări studiate, cu speranța că

profesorul, fie nu cunoaște sursele folosite de student, fie nu sesizează plagiatul.

Referatul are, de regulă, trei-patru pagini și este folosit doar ca element de portofoliu sau pentru acordarea unei note parțiale în cadrul evaluării efectuate pe parcursul instruirii.

AUTOEVALUARE

Autoevaluarea poate fi aplicată de la *autoaprecierea verbală* și până la *autonotarea* supravegheată (mai mult sau mai puțin) de profesor. Profesorii pot utiliza multiple căi de formare și de educare a spiritului de autoevaluare obiectivă, inclusiv:

- *Autocorectarea sau corectarea reciprocă* – un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Studentul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, el poate fi antrenat în aprecierea răspunsurilor (lucrărilor) colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe calea conștientizării competențelor în mod independent.
- *Aprecierea vegheată a propriei activități* – în cadrul unei verificări, studentul este solicitat să-și acorde o notă, care este, apoi, negociată cu profesorul sau împreună cu colegii. Profesorul are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea/incorectitudinea aprecierilor avansate.
- *Aprecierea reciprocă* – în cadrul căreia studenții sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, la lucrările scrise sau răspunsuri orale.
- *Aprecierea în comun* – antrenarea întregului grup în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin acumularea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor

reprezentări cât mai complete despre rezultatele fiecăruia în parte și ale tuturor la un loc.

- *Estimarea propriei personalități (autoestimarea)* – poate fi efectuată atât pe cale verbală, cât și nonverbală. Important este ca aceasta să fie imparțială și, pe cât posibil de adecvată. Toate etapele autoestimării – de pregătire, evaluarea propriu-zisă, estimarea rezultatelor necesită intuiție, sensibilitate, intelect și inteligență. Randamentul procesului de autoestimare este determinat de gradul de competență.

Evaluarea se poate realiza prin îmbinarea aplicării ambelor modele fundamentale de notare: „*modelul de grup*” și „*modelul individualizat*.” Astfel, primul va fi aplicat pentru constatarea (măsurarea) gradului de realizare a obiectivelor, cel de al doilea – pentru raportarea rezultatelor obținute la posibilitățile individuale ale fiecăruia, evidențierea progresului individual înregistrat de la o etapă la alta.

JURNALUL REFLEXIV

Jurnalul reflexiv („*reflexive diary*”) se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare și cuprinde însemnările studentului asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Este o „excelentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive”, constând în reflectarea studentului asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia. Se poate centra pe aspectele următoare:

- 1) dezvoltarea conceptuală obținută;
- 2) procesele mentale dezvoltate;
- 3) sentimentele și atitudinile experimentate (trăite).

Reflecția studentului asupra acestor aspecte poate îmbunătăți învățarea viitoare. În jurnalul reflexiv, se trec, în mod regulat, experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite

cu un punct de vedere critic. Studentul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul:

1. Ce ai învățat nou în această oră?
2. Cum ai învățat?
3. Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare?
4. Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante?
5. Care necesită o clarificare?
6. Ce dificultăți ai întâmpinat?
7. Cum te simți când înveți la o anumită materie?
8. Cum poți utiliza în viitor această experiență de învățare?
9. În ce măsură ți-a satisfăcut așteptările ceea ce ai studiat la cursuri?
10. Cum îți place să înveți, în viitor, următoarea temă?
11. Ți-a plăcut experiența (de învățare)? Dacă nu, de ce?
12. Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face?
13. Adaugă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al studentului purtat cu sine însuși, din care învață despre propriile procese mintale. Prin această metodă alternativă se urmăresc trei probleme:

- *autoreglarea învățării* (prin examinarea atitudinilor, a dedicației și a atenției concentrate în direcția depășirii unei sarcini de învățare);
- *controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare* (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii și a rezultatelor obținute);
- *controlarea cunoașterii obținute* (prin analiza noțiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate și a cauzelor acestora).

Avantajele aplicării acestei metode:

- jurnalul reflexiv este o modalitate reflexivă, deschisă și flexibilă de evaluare;
- studentul poate să-și exprime propriile nemulțumiri, dar și expectațiile, exprimându-și dorințele și satisfacțiile;
- profesorul poate să cunoască (cu voia studentului) și alte aspecte care influențează procesul învățării și, astfel, să-l ajute pe student și să sporească calitatea instruirii;
- cunoscând aceste aspecte, se produce o mai mare apropiere între profesor și student, acesta din urmă simțindu-se înțeles și conștientizând faptul că sunt luate în considerație circumstanțele.

Dezavantajele jurnalului reflexiv țin de elaborarea sa. Pentru a fi eficient, jurnalul reflexiv trebuie completat periodic. Acest lucru solicită disciplină și notarea cu regularitate a reprezentărilor studenților, precum și a punctelor de vedere critice. Nu este o muncă ușoară, deoarece studenții nu sunt obișnuiți să reflecteze asupra muncii lor. Ei trebuie învățați și îndreptați treptat pe acest drum al analizei proprii, pentru a înțelege de ce este necesară și cum trebuie făcută.

TEHNICA 3-2-1

Tehnica 3-2-1 este folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau a unei activități. Denumirea provine de la faptul că studenții scriu:

- *3 termeni (concepte)* din ceea ce au învățat,
- *2 idei* despre care ar dori să învețe mai mult în continuare și
- *o capacitate, o pricepere sau o abilitate*, pe care consideră ei că au dobândit-o în urma activităților de predare-învățare.

Avantajele acestei tehnici constau în faptul că studenții devin conștienți de urmările demersului instructiv-educativ și responsabili de rezultatele obținute. Implicarea acestora crește direct proporțional cu înțelegerea importanței și a necesității însușirii unui conținut ori a dobândirii unei priceperi încă din faza inițială a predării. Acest fapt poate fi asigurat de către profesor prin motivarea activităților ce vor fi întreprinse în continuare, împreună, și prin comunicarea obiectivelor pentru studenți de la începutul activității.

Tehnica 3-2-1 poate fi considerată drept o bună modalitatea de autoevaluare cu efecte formative în planul învățării realizate în clasă. Este o cale de a afla rapid și eficient care au fost efectele proceselor de predare și învățare, având valoare constatativă și de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătățindu-le și poate elabora programe compensatorii, dacă rezultatele sunt sub așteptări ori programe în concordanță cu nevoile și așteptările studenților.

Această modalitate alternativă de evaluare, al cărei scop principal este cel de ameliorare, și nicidecum de sancționare, răspunde dezideratelor educației postmoderniste de a asigura un învățământ cu un profund caracter formativ-aplicativ. Este un instrument al evaluării continue, formative și formatoare, ale cărei funcții principale sunt de constatare și de sprijinire continuă a studenților.

IV. EVALUAREA PRIN INTERMEDIUL TESTELOR DE CUNOȘȚINȚE

Evaluarea prin teste reprezintă un procedeu integrabil în cadrul activității didactice în diferite momente ale desfășurării acesteia. Acest procedeu valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conținutului, condițiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor. Testele reprezintă, în general, un instrument al metodei experimentale, orientate spre cunoașterea globală a personalității. Din perspectiva obiectivelor acesteia, există teste biometrice (care vizează cunoașterea calităților senzoriale ale personalității), teste psihologice (care vizează cunoașterea configurației personalității), teste sociologice (care vizează cunoașterea gradului de integrare a personalității în microgrup), teste pedagogice (care vizează cunoașterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ).

4.1. Repere în construirea testelor

Mai jos, prezentăm diferite tipuri de teste pedagogice:

Tabelul 4.1

Tipuri de teste

Nr. crt.	Tipul	Caracteristici
1.	Teste de cunoștințe	Evaluează conținuturi parcurse, vizând cunoștințe, capacități și deprinderi corespunzătoare acestor conținuturi.
	Teste de aptitudini	Evaluează abilitățile generale ale studentului și nu se referă la un conținut anume.
2.	Teste criteriale	Presupun evaluarea rezultatelor academice ale studentului în raport cu criteriile de performanță sau standardele educaționale anterior stabilite.

	Teste normative	Au ca scop compararea rezultatelor studentului cu cele ale unui grup de referință.
3.	Teste inițiale	Evaluarea se efectuează înaintea unui program de formare.
	Teste finale	Evaluarea se efectuează la finele unui program de formare.
4.	Teste formative	Scopul acestora este de a monitoriza periodic progresul școlar al studentului și, în consecință, de a oferi o conexiune inversă cadrului didactic și studentului.
	Teste sumative	Testele sumative sunt aplicate la sfârșitul unei perioade lungi de formare și au ca scop notarea studenților.
5.	Teste obiective	Prezintă un grad sporit de obiectivitate, conțin îndeosebi itemi obiectivi și semiobiectivi.
	Teste subiective	Ele sunt formate preponderent din itemi de tip rezolvare de probleme sau eseu.
6.	Teste punctuale	Conțin itemi care se referă la un aspect izolat al conținutului supus evaluării.
	Teste integrative	Sunt formulate dintr-un număr mai mic de itemi, dar care – fiecare în parte – evaluează mai multe cunoștințe, capacități și deprinderi.
7.	Teste elaborate de profesor	Sunt elaborate de cadrele didactice.
	Teste standardizate	Sunt elaborate de instituții specializate.

Un test poate aparține mai multor categorii. De exemplu, un test de cunoștințe poate fi, în același timp, sumativ, criterial și standardizat.

Testele de cunoștințe, care au un caracter psihopedagogic, vizează măsurarea-aprecierea unor situații specifice procesului de învățământ, relevante atât la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, curriculum, manuale), cât și la nivelul activității concrete de predare-învățare-cercetare-evaluare. În

ambele cazuri, testele de cunoștințe asigură elaborarea unor decizii de ameliorare-ajustare-restructurare a procesului de învățământ, în general, a activității didactice, în mod special.

Funcționalitatea pedagogică a unui test de cunoștințe depinde de capacitatea acestuia de a avea simultan următoarele calități:

- *Validitate* – măsoară ceea ce este destinat să măsoare. Testul trebuie să acopere uniform elementele de conținut pe care le testează și tratate din perspectivă tridimensională, prin utilizare taxonomiei integrative: cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare;
- *Fidelitate* – produce rezultate constante în urma aplicării sale repetate. Factorii care pot influența fidelitatea unui test: lungimea testului (cu cât testul este mai lung, crește fidelitatea sa); dispersia scorurilor (testul este mai fidel cu cât răspândirea scorurilor este mai mare); obiectivitatea testului (testul format majoritar din itemi obiectivi are o fidelitate mai crescută); schema de notare (o schemă de notare clară și bine structurată crește fidelitatea testului);
- *Obiectivitate* – reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de către evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test;
- *Aplicabilitate* – calitatea unui instrument de evaluare de a fi administrat și interpretat cu ușurință; aplicabilitatea testului de cunoștințe reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat și valorificat în diferite condiții pedagogice și sociale. Această capacitate evidențiază importanța: informației testate, raportului dintre conținutul-forma testului și caracteristicile cognitive ale studenților; timpului necesar pentru administrarea, cotarea, notarea și interpretarea finală a testului.

În fond, la elaborarea unui test se parcurge următorul algoritm:

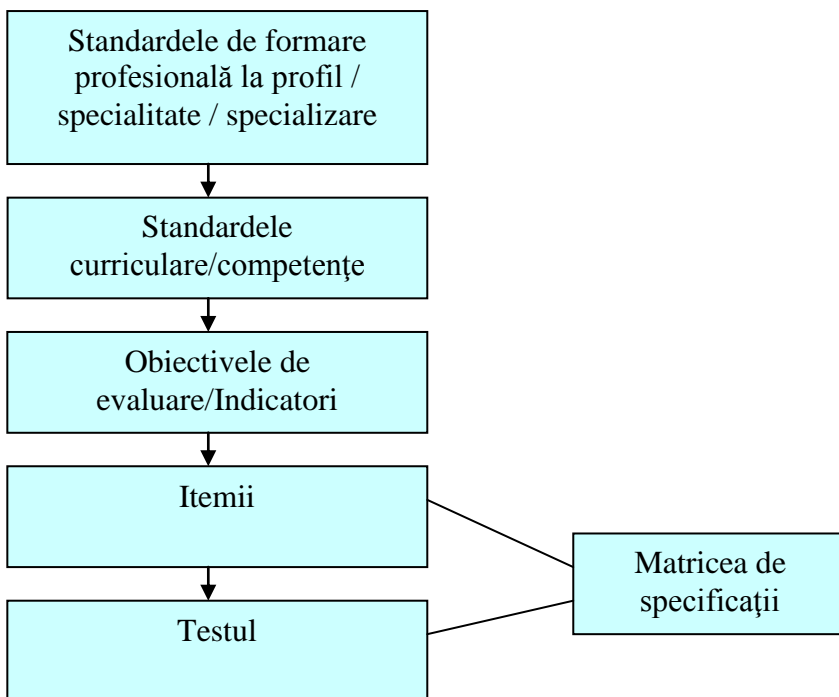


Figura 4.1. Algoritmul elaborării testului

Matricea de specificații asigură că testul respectiv va măsura obiectivele educaționale preconizate și va avea o bună validitate de conținut. Prin matricea de specificații se realizează corelarea dintre domeniile cognitive (de regulă, cunoașterea și înțelegerea, aplicarea, rezolvarea de probleme), conținuturile care se testează și numărul de itemi, necesari pentru elaborarea acestui test. Pe liniile matricei, sunt anunțate obiectivele testate, iar pe coloane – domeniile cognitive. În Anexa 3, este prezentată o probă de evaluare cu matricea respectivă.

Elaborarea testului de cunoștințe evidențiază importanța itemilor care reprezintă cele mai mici unități de conținut alese

în concordanță cu obiectivele operaționale asumate conform curriculumului.

Pentru realizarea unui obiectiv operațional pot fi propuși mai mulți itemi sau poate fi propus un singur item. În determinarea formatului de test, profesorul ar trebui să răspundă la întrebări de tipul:

- ce tip de itemi trebuie construiți;
- în ce număr;
- la ce grad de dificultate trebuie să se plaseze;
- cum trebuie să arate aceștia din punct de vedere tehnic?

Asamblarea itemilor în test presupune verificarea lor prealabilă sub raportul relevanței, corectitudinii și, nu în ultimă instanță, trebuie știut dacă furnizează un eșantion adecvat de rezultate ale învățării ce vor fi măsurate. La acestea, se adaugă instrucțiunile testului, care trebuie să ofere studentului informația necesară pentru realizarea testului. Criteriile care stau la baza stabilirii formatului testului sunt:

- Nivelul de pregătire al celor evaluați;
- Momentul evaluării (inițială, formativă, sumativă);
- Scopurile evaluării (de diagnostică-progres școlar, prognoză, certificare, motivare, consiliere);
- Conținutul evaluării;
- Domeniile evaluării (cognitiv, afectiv, psihomotor);
- Timpul avut la dispoziție.

4.2. Tipuri de itemi

Calitatea testului este dependentă de mai multe condiții, dar, în primul rând, de calitatea itemilor. Itemii reprezintă elementele componente ale unui test: **enunțul, întrebarea, sarcina și răspunsul așteptat**. Principalele tipuri de itemi sunt reprezentate de itemii obiectivi, semiobiectivi și subiectivi.

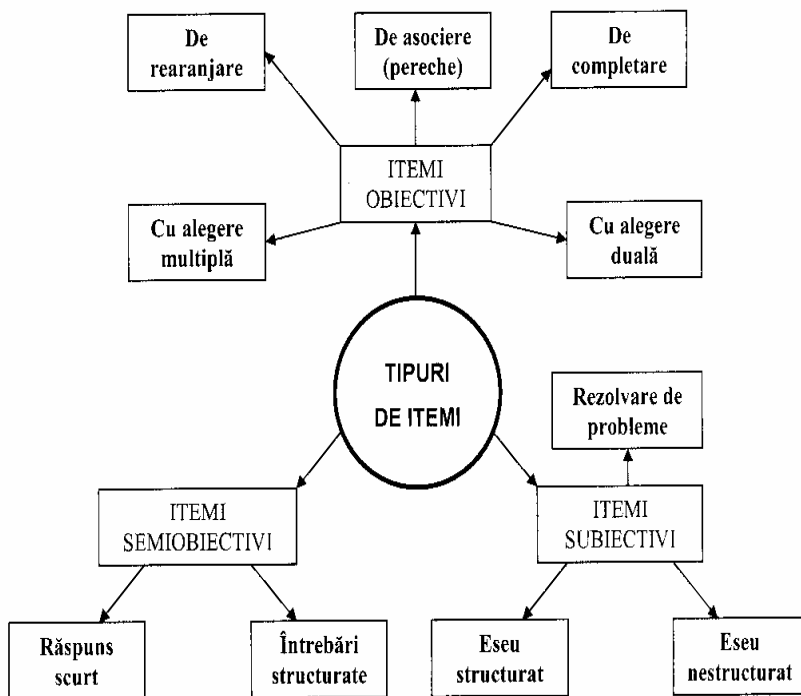


Figura 4.2. Tipuri de itemi

4.2.1. Itemi obiectivi

Răspunsul corect al fiecărui item obiectiv este unul singur, iar studentul trebuie să-l aleagă dintr-o listă de variante plauzibile și paralele. Itemii obiectivi prezintă următoarele caracteristici:

- testează un număr și o varietate mare de elemente de conținut, dar, de cele mai multe ori, capacități cognitive de nivel inferior;

- fidelitate și validitate ridicată (sunt folosiți în testele standardizate);
- obiectivitate și aplicabilitate ridicată;
- scheme de notare foarte simple;
- timp scurt de răspuns și de corectare;
- posibilitatea utilizării unui număr mare de astfel de itemi într-un test.

Itemii obiectivi pot avea forma de:

- itemi cu alegere duală;
- itemi cu alegere multiplă;
- itemi de asociere (de tip pereche).

4.2.1.1. Itemi cu alegere duală – solicită răspunsuri cu da/nu, adevărat/fals, acord/dezacord;

Exemple

a) Cunoașterea unor definiții, proprietăți sau principii.

OBIECTIV: studenții vor fi capabili să recunoască, în scris, definiția cererii, ofertei și prețului.

ENUNȚ: Citiți afirmațiile de mai jos. În cazul în care apreciați că afirmația este adevărată, încercuiți litera A. În cazul în care considerați că afirmația este falsă, încercuiți litera F și înlocuiți cuvântul marcat pentru a face afirmația adevărată. Înscrieți acest cuvânt în spațiul de după cuvântul marcat.

A F Cantitatea totală de bunuri și servicii pe care oamenii sunt dispuși și capabili s-o cumpere la diverse niveluri posibile de preț se numește **ofertă globală**. _____

A F Valoarea monetară a unui bun sau serviciu se numește **preț**. _____

b) Capacitatea de a diferenția faptele de opinii

Enunț: Citiți afirmațiile de mai jos. Dacă afirmația reprezintă un fapt real, încercuiți litera F (fapt). Dacă afirmația reprezintă o opinie, încercuiți litera O (opinie).

F O 1. Profiturile asigură antreprenorului un stimulent pentru a accepta riscul.

F O 2. Pachetul de acțiuni preferențiale este mai bun decât cel de acțiuni ordinare.

c) Capacitatea de a stabili relații de cauzalitate.

Enunț: Citiți afirmațiile de mai jos. În fiecare din următoarele enunțuri, ambele părți sunt adevărate. Sarcina dvs. este să apreciați dacă partea a doua explică de ce este adevărată prima parte. Dacă sunteți de acord, încercuiți Da, în caz contrar, Nu.

Da Nu În anul 2005, a avut loc o scădere a puterii de cumpărare a leului moldovenesc, această depreciere a fost provocată și de majorarea prețurilor la produsele petroliere.

Da Nu Nivelul de trai al locuitorilor din Republica Moldova este scăzut, deoarece în Republica Moldova sunt puține resurse naturale valoroase.

4.2.1.2. Itemi de asociere (de tip pereche) – solicită stabilirea de corespondențe / asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate explicit în instrucțiunile care preced coloanele de *premise* (coloana A) și *răspunsuri* (coloana B).

Exemplu:

Management. Stiluri de bază ale conducerii.

OBIECTIV: Studentul va fi capabil să identifice, dintr-o listă de caracteristici ale stilurilor de bază ale conducerii, cel puțin trei caracteristici reprezentative pentru aceste stiluri.

ENUNȚ: În coloana A, sunt notate stilurile de bază ale conducerii. Înscrieți în spațiul indicat din coloana A literele din coloana B care corespund caracteristicilor reprezentative pentru stilul respectiv de conducere al liderului.

COLOANA A

1. Stilul directiv:

2. Stilul antrenorial:

3. Stilul de susținere:

4. Stilul delegativ:

COLOANA B

A. Menține controlul asupra deciziilor.
B. Inițiază rezolvarea de probleme și adoptarea deciziilor.

C. Adoptă deciziile împreună.
D. Discută problema cu subordonatul până ajung la un consens asupra definiției ei.

E. Subordonatul este responsabil de transpunerea în practică a deciziei (el hotărăște zilnic ce are de făcut și supraveghează desfășurarea lucrurilor).

F. Explică deciziile sale.
G. Stabilește scopurile acțiunii.
H. Transferă integral asupra subordonatului adoptarea deciziilor pentru rezolvarea problemei.

I. Definește rolurile subordonaților.
J. Liderul susține eforturile subordonatului: ascultă, acceptă și facilitează procesele de adoptare a deciziei și rezolvarea de probleme.

K. Cere sugestii și uneori ține cont de ele.

L. Transferă integral asupra subordonatului responsabilitatea pentru îndeplinirea sarcinii.

M. Aduce la cunoștință soluțiile și deciziile.

N. Comunică unilateral.
O. Direcționează îndeplinirea acțiunii (implementarea).

P. Supraveghează îndeaproape implementarea.

Q. Facilitează și sprijină eforturile subordonaților pentru realizarea sarcinilor și împarte cu ei răspunderea pentru luarea deciziilor.

R. Îndrumă și supraveghează nemijlocit realizarea sarcinilor, explicând deciziile, solicitând sugestii și sprijinind progresul.

S. Transmite răspunderea pentru luarea deciziilor și rezolvarea problemelor subordonaților săi.

T. Oferă instrucțiuni specifice și supraveghează nemijlocit realizarea sarcinilor.

Verificare: 1. B,G,J,M,N,P,T; 2. A,F,G,O,R;
3. C,E,J,Q; 4. D,H,E,S.

4.2.1.3. Itemi cu alegere multiplă – solicită alegerea unui singur răspuns corect / alternativă optimă dintr-o listă de soluții / alternative. Testele compuse din acest tip de itemi sunt cele mai des utilizate.

Itemii cu alegere multiplă sunt formați dintr-un enunț numit *premisă*, urmat de un număr de *opțiuni*, din care studentul trebuie să aleagă răspunsul corect, numit *cheie*. *Distractori* sunt numite răspunsurile greșite.

Exemplu:

ENUNȚ: în spațiul din stânga cifrei, scrieți litera care completează corect afirmația:

_____ 1. Strategia diversificării orizontale a produselor presupune:

- a) creșterea numărului de produse din cadrul gamei, păstrându-se, însă, caracterul omogen al acesteia;

- b) integrarea în linia de produse a unor produse noi care erau achiziționate înainte ca materie primă sau care se fabricau din materiale produse de alte întreprinderi;
- c) dezvoltarea gamei de produse ca urmare a introducerii în fabricație a unor produse din ramuri conexe;
- d) îmbunătățirea permanentă a parametrilor calitativi ai produselor oferite pe piață.

_____ 2. Rezervele obligatorii ale băncii sunt:

- a) suma totală a depunerilor clienților;
- b) fondurile rezervate viitoarelor investiții;
- c) fondurile bancare pe care banca este obligată să le păstreze intacte;
- d) fondurile bancare împrumutate altor bănci.

În exemplul de mai sus, premisa este o propoziție incompletă și opțiunile au fost prezentate vertical prin fraze. Premisa mai poate fi și o propoziție completă, iar opțiunile pot fi prezentate orizontal prin cuvinte, cifre sau simboluri, de exemplu:

_____ 1. Dacă TVA este egală cu 20%, cât va trebui să plățiți, dacă ați cumpăra un produs în valoare de 10 lei?

- a) 10; b) 20; c) 10,20; d) 12; e) 8.

_____ 2. Nicu, din salariul primit, a depus la bancă 100 lei. Rata rezervelor obligatorii este de 10%. Care este suma maximă de bani care poate fi „creată” din depozitul lui Nicu și introdusă în sistemul bancar?

- a) 10 lei; b) 100 lei; c) 1000 lei;
- d) 10000 lei; e) 100000 lei.

_____ 3. O persoană a clasificat niște bunuri în două grupuri date în tabelul de mai jos. Care a fost criteriul de clasificare?

Grupul 1	Grupul 2
Apă	Clădiri
Lemn	Utilaje
Aer	Automobile
Pământ	Unelte

- a) forma de proprietate;
- b) tipul de resurse;
- c) tipul de costuri.

Recomandări privind construirea itemilor cu alegere multiplă:

- Premisa trebuie să fie relevantă, clară și concisă;
- Nu este de dorit utilizarea negației în premisă. În caz de utilizare, ea se va evidenția;
- Premisa și opțiunile nu trebuie să conțină elemente care, vădit, vor indica răspunsul corect;
- Opțiunile pot fi în număr de 3-5;
- Trebuie să fie un singur răspuns corect sau cel mai corect;
- Distractorii trebuie să fie plauzibili.

4.2.2. Itemi semiobiectivi

Principala caracteristică a itemilor semiobiectivi constă în faptul că studentul este pus în situația de a construi răspunsul, și nu de a-l alege dintr-o listă de opțiuni ca în cazul itemilor obiectivi. Acest lucru permite evaluatorului să identifice natura eventualelor greșeli pe care studentul le face; deci pot fi utilizați în scop diagnostic. În plus, aceștia testează o gamă mai largă de capacități intelectuale la un nivel de dificultate variabil

și o complexitate dorită. Itemii obiectivi prezintă următoarele caracteristici:

- răspuns limitat ca spațiu, formă, conținut prin structura enunțului / întrebării;
- sarcină foarte bine structurată – utilizează materiale auxiliare;
- studenții trebuie să producă efectiv răspunsul;
- libertate restrânsă de a reorganiza informația și de a formula răspunsul în forma dorită;
- studenții trebuie să demonstreze pe lângă cunoștințe, și abilitatea de a structura cel mai corect și mai scurt răspuns;
- ușurință și obiectivitate în notare.

4.2.2.1. Itemi cu răspuns scurt – întrebare directă care solicită un răspuns scurt (expresie, cuvânt, număr, simbol).

Modul de construire a itemilor cu răspuns scurt poate fi diferit [13]:

- Studenților li se dă o definiție și li se cere să scrie numele conceptului definit.

Exemplu: Rivalitatea dintre firme pentru banii consumatorilor se numește _____.

În exemplul prezentat, enunțul este o propoziție incompletă;

- Studenților li se dă un concept și li se cere să scrie o scurtă definiție a acestuia.

Exemplu: Cum poate fi definită noțiunea de inflație?

_____.

În exemplul prezentat, enunțul este o întrebare;

- Studenților li se dă un concept și li se cere să enumere caracteristicile acestora.

Exemplu: Scrieți cel puțin cinci caracteristici ale economiei de piață.

În exemplul prezentat, enunțul este o propoziție completă.

4.2.2.2. Itemi de completare – enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1-2 cuvinte care să se încadreze în contextul dat.

- Studenților li se cere să adauge cuvântul sau cuvintele care lipsesc dintr-o definiție, regulă sau principiu

Exemplu: Proprietarul are dreptul la uzufruct, aceasta presupune dreptul de _____ a rezultatelor producției;

- Studenților li se prezintă un text incomplet și li se cere să scrie o propoziție de introducere sau concluzie.

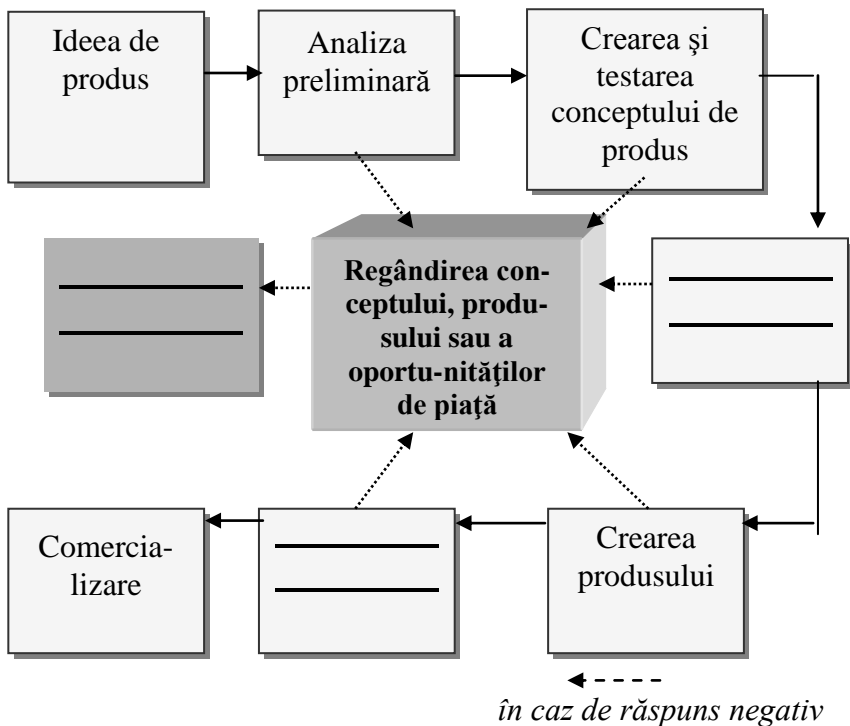
Exemplu: Citiți textul de mai jos.

De la introducerea în circulație a monedei euro, la 1 ianuarie 2002, au trecut trei ani, dar euro a reușit, într-un timp relativ scurt, să înlocuiască dolarul. Uniunea Europeană are 25 de membri și este a doua piață ca mărime după cea a Statelor Unite. Integrarea europeană este cea mai avansată în domeniul pieței comune, moneda euro fiind un moment semnificativ pentru integrarea economică și prosperitatea statelor Uniunii.

Scrieți o concluzie (5-10 cuvinte), în care să vă referiți la rolul economic al monedei euro în procesul de integrare europeană.

-
- Studenților li se prezintă un material vizual – diagrame, scheme, grafice – și li se cere să completeze diferite părți ale acestuia.

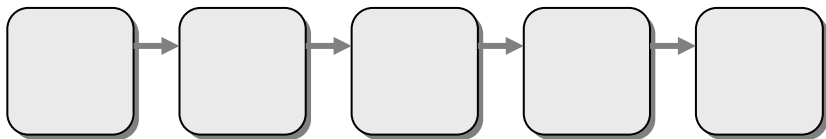
Exemplu: Figura de mai jos reprezintă procesul dezvoltării noului produs: Completați căsuțele libere.



4.2.2.3. Itemi de reordonare – enunț incomplet care solicită studentului să reordoneze o anumită informație.

Studentilor li se dă un text și li se cere să regăsească informații specifice sau să reordoneze diferite informații.

Exemplu: Procesul decizional de cumpărare presupune parcurgerea a cinci etape convenționale: evaluarea alternativelor, căutarea informațiilor, perceperea nevoii, evaluarea post-cumpărare, efectuarea cumpărării. În căsuțele de mai jos, înscrieți în ordine cronologică aceste etape.



4.2.2.4. Întrebări structurate – mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun – modul de prezentare include:

- un material / stimul (texte, date, diagrame, grafice);
- subîntrebări (răspunsul de la fiecare subîntrebare nu trebuie să fie dependent de răspunsul corect la subîntrebarea precedentă);
- date suplimentare;
- alte subîntrebări.

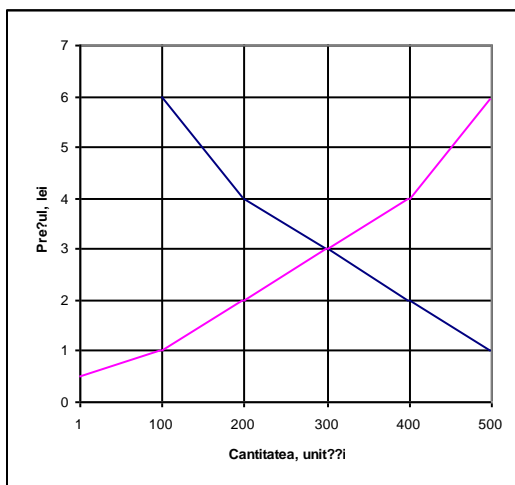
Exemplu:

SCOPUL: de a stabili capacitatea studenților de a analiza și utiliza informațiile prezentate grafic.

OBIECTIVE: Studenții vor fi capabili:

- să stabilească prețul de echilibru al pieței,
- să calculeze deficitul și surplusul de produse,
- să determine o schimbare pe piață și să o prezinte grafic.

ENUNȚ: Studiați următorul grafic, pe care este arătată cererea și oferta zilnică la înghețată într-un cartier studentesc. Completați spațiile libere în enunțurile 1,2,3, răspundeți în scris la întrebarea 4 și trasați pe grafic o nouă curbă.



1. Prețul de echilibru al înghețatei este de _____ lei.
2. La un preț de 2 lei va exista un de_unități de înghețate pe zi.
3. La un preț de 6 lei va exista un de_unități de înghețate pe zi.
4. Ce se va întâmpla cu prețul, dacă oferta de înghețată va crește, iar cererea va rămâne neschimbată?

Trasați pe grafic o nouă curbă a cererii – O2.

Recomandări pentru construirea itemilor cu întrebări structurate [3]:

- Subîntrebările trebuie să fie simple la început și să crească dificultatea acestora spre sfârșit;
- Fiecare subîntrebare va fi autonomă și nu va depinde de răspunsul corect la subîntrebările precedente;
- Subîntrebările trebuie să fie în concordanță cu materialele utilizate.

4.2.3. Itemi subiectivi

Itemii subiectivi completează spectrul de itemi. Aceștia testează, printre altele, și obiective ale învățării care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsurilor. Unele caracteristici:

- ușor de construit;
- solicită răspunsuri deschise;
- evaluează procese cognitive de nivel înalt;
- verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

4.2.3.1. Itemii de tipul rezolvare de probleme – activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menită să

rezolve o situație-problemă – se evaluează elemente de gândire convergentă și divergentă, operații mentale complexe (analiză, sinteză, evaluare, transfer);

Itemii de tipul rezolvare de probleme creează, în mintea studentului, o stare conflictuală (critică sau de neliniște) intelectual-pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau rezolvare a unei probleme teoretice ori practice pe o cale logico-matematică și experimentală. Itemii de tipul rezolvare de probleme sunt capabili să dezvolte capacitățile intelectuale, imaginația și gândirea logică, productivă și creativă; studentul devine subiect al educației, participă la însușirea de noi cunoștințe, sporește eficiența.

Conținutul itemilor de tipul rezolvare de probleme trebuie să corespundă cel puțin cu una din caracteristicile următoare:

1. Situația inițială aparține unei clase de situații pe care subiectul care trebuie să rezolve problema n-a mai întâlnit-o niciodată.
2. Situația finală aparține unei clase de situații pe care subiectul care trebuie să rezolve problema n-a mai întâlnit-o niciodată.
3. Procesul care duce de la obiect la produs sau de la situația inițială la situația finală n-a fost niciodată învățat sau întâlnit de cel care trebuie să rezolve problema.

Obiectivele urmărite prin utilizarea rezolvării de probleme sunt de a stabili dacă studentul va fi capabil:

1. Să identifice problema, adică să perceapă existența și să o atașeze la o clasă de situații.
2. Să stabilească datele sau variabilele pertinente și în special să înlăture datele intuite și să găsească datele sau variabilele neexplicite în situație, dar necesare rezolvării.
3. Să formuleze problema, ceea ce înseamnă, adesea, exprimarea naturii rezultatului așteptat (circumscrierea clasei situației finale) și traducerea situației într-o formă

- mai simplă sau mai sintetică (de exemplu, din limba vorbită în limbajul economic, matematic, sau din limbajul obișnuit în limbajul logicii).
4. Să controleze dacă dispune de toate elementele necesare soluției și, dacă este cazul, să le caute pe cele care lipsesc.
 5. Să elaboreze un plan, un proiect sau o strategie de cercetare a demersului care ar trebui să ducă la rezolvare.
 6. Să utilizeze planul sau strategia de cercetare a metodei și, conform acestui plan, să formuleze ipotezele care duc la combinații de operatori constituind o metodă posibilă de rezolvare.
 7. Să aplice metoda adoptată controlând ca fiecare dintre etape să se apropie de rezultatul așteptat.
 8. Să evalueze rezultatele și, în caz de eșec, să verifice cât sunt de adecvate etapele precedente și să modifice etapele care par să fie sortite eșecului.
 9. Să determine eventualele limite de validitate sau de relevanță a soluției.
 10. Să elaboreze un raport scurt despre rezultatele obținute.

Exemplu:

OBIECTIV: Studenții vor fi capabili să elaboreze căi de motivare și să utilizeze matricea pentru luarea unei decizii pentru selectarea celei mai bune alternative.

ENUNȚ: Procesul de învățare are un cost de oportunitate mare. O bună parte dintre studenți, însă, nu sunt motivați să depună efortul necesar pentru a învăța. Elaborați 5 căi posibile de motivare a studenților din ASEM. Alegeți cea mai eficientă și eficientă alternativă.

4.2.3.2. Itemi de tip eseu – solicită studenților să construiască / producă un răspuns liber (text) în conformitate cu

un set de cerințe date. Este o metodă de evaluare care angajează capacitatea de gândire de ordin superior și care este foarte potrivită pentru realizarea unui obiectiv de genul luarea unei poziții într-o chestiune controversată și susținerea acelei poziții.

Unele caracteristici:

- ușor de construit, dar dificil de elaborat răspunsul așteptat;
- solicită răspunsuri deschise;
- evaluează procese cognitive de nivel înalt;
- verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea;
- obiectivitatea notării este mică;
- timpul necesar corectării este mare.

Eseul, chiar și cel nestructurat, trebuie să fie ordonat logic în părți coerente:

- introducere, studentul expune esența și relevanța problemei;
- dezvoltare, studentul tratează problema într-o formă, manieră originală, personală și expune argumentat opinia proprie;
- concluzie, studentul face o sinteză și face unele recomandări sau căi de soluționare a unor probleme.

Mai jos, prezentăm un set de criterii care pot fi utilizați în evaluarea eseurilor:

- Teze bine definite și corecte din punct de vedere conceptual
- Argumente clare și raționale
- Exemple sugestive și pertinente
- Folosește informații (detalii, date) specifice și relevante
- Logică bună
- Structură coerentă

- Concluzii plauzibile
- Scriere clară (lizibilă)
- Se respectă tema
- Originalitate

Itemul de tip eseu poate fi: structurat sau liber.

Eseu structurat / semistrukturat – răspunsul așteptat este dirijat, orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe, indici, sugestii.

Exemplu:

OBIECTIV: Studentul va fi capabil să prezinte în scris coerent relația dintre viteza de rotație a capitalului și mărimea profitului.

ENUNȚ: Scrieți un eseu de aproximativ 2 pagini în care să vă referiți la: „Cum poate fi mărit profitului însușit de către întreprinzător în dependență de viteza de rotație a capitalului”? Utilizați exemple din cotidianul economic.

La realizarea eseului, veți avea în vedere următoarele repere:

- explicarea noțiunii de *capital*;
- explicarea noțiunii de *circuit al capitalului*;
- precizarea a două modalități de măsurare a vitezei de rotație a capitalului;
- analizarea unui factor obiectiv și a unui factor subiectiv de care depinde viteza de rotație a capitalului;
- explicarea noțiunii de *profit*;
- precizarea a două destinații pe care întreprinzătorul le dă venitului obținut;
- explicarea relației dintre viteza de rotație a capitalului și mărimea profitului.

Eseu liber / nestructurat – valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de

structură. Indicațiile profesorului privind structura răspunsului sunt succinte sau nu sunt formulate de loc.

Mai jos, prezentăm câteva exemple de enunțuri de eseu liber care au fost structurate în dependență de obiectivul evaluării.

a) Studentul va fi capabil să **compare...**

Descrieți asemănările și deosebirile dintre o societate pe acțiuni și o societate cu răspundere limitată.

b) Studentul va fi capabil să **stabilească relația cauză-efect...**

Care sunt cele mai probabile efecte ale introducerii în Republica Moldova a impozitului fix pe venit în mărime de 15%.

c) Studentul va fi capabil să **justifice...**

Explicați de ce sunteți de acord sau de ce nu sunteți de acord cu următoarea afirmație: „*Nu există un astfel de lucru precum o masă gratuită*” – Milton Friedman.

d) Studentul va fi capabil să **analizeze...**

Enumerați și descrieți principalele caracteristici ale sistemului bancar din Republica Moldova.

e) Studentul va fi capabil să **sintetizeze...**

Elaborați un plan de implementare a unui sistem de management al calității în ASEM.

f) Studentul va fi capabil să **evalueze...**

Descrieți punctele tari și slabe ale economiei Republicii Moldova.

Testele de cunoștințe aplicate în cazul examenelor dobândesc statut de teste docimologice. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei analitice, asumate la nivel de semestru, an sau ciclu, din perspectiva tipului de examen instituționalizat: examen parțial, examen global, examen de absolvire cu funcție de selecție implicită, examen de admitere cu funcție de selecție explicită, examen intern, examen extern etc.

GLOSAR

ACORD (CONTRACT) DE STUDII BILATERAL	– înțelegere încheiată între două instituții pentru derularea unui program de mobilitate a studenților utilizând ECTS.
ACUMULARE DE CREDITE	– acumularea unui număr specificat de credite pentru a finaliza cu succes un semestru, an de studii sau un program deplin de studii, în conformitate cu cerințele programului. Creditele sunt acordate și acumulate doar după ce obținerea reușită a rezultatelor învățării necesare este confirmată prin evaluare.
AJUSTARE	– crearea punctelor de referință convenite pentru organizarea structurilor europene universitare, recunoscându-se că diversitatea tradițiilor este un factor pozitiv pentru crearea unui spațiu dinamic comun de învățământ superior.
AN DE STUDIU	– secvență a planului de învățământ, cuprinzând două semestre, căreia i se alocă un număr de 60 de credite la învățământul de zi.
APTITUDINI	– abilitățile cultivate în cadrul activității de învățare, fiind divizate în „specifice” și „generice”.
ASIGURAREA CALITĂȚII	– procesele externe și interne prin care se asigură îmbunătățirea educației și formării profesionale. Asigurarea calității trebuie să includă contextul, conținutul, procesul și condițiile de organizare a programului de pregătire, precum și finalitățile de studiu /rezultatele învățării.

CADRUL DE CREDITE	– un sistem care facilitează calcularea și compararea rezultatelor învățării obținute în contextul diferitelor calificări, programe de studii și medii de studii în baza sarcinii didactice a studentului calculat în perioade de timp.
CALIFICARE / DIPLOMĂ	– descrie o calificare acordată de către o instituție de învățământ superior după finalizarea cu succes a unui program de studii. În cadrul unui sistem de acumulare de credite, programul este finalizat prin acumularea unui număr specific de credite acordate pentru obținerea unui set specific de rezultate ale învățării.
CALIFICAREA CICLULUI AL DOILEA	– este o calificare universitară conferită după finalizarea cu succes a studiilor din cadrul celui de-al doilea ciclu. Poate presupune o anumită activitate de cercetare. În mod normal, studentul o obține după finalizarea primului ciclu.
CICLU	– un curs care conduce spre obținerea unei calificări academice. Unul din obiectivele indicate în Declarația de la Bologna este „adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri fundamentale, licențiat și masterat”. Studiile de doctor se referă, în general, la al treilea ciclu.
COMISIE DE CONTESTAȚII	– comisie special întrunită, a cărei sarcină este examinarea validității contestațiilor candidaților evaluați.
COMISIE DE EXAMEN	– colectiv format din cadre didactice, în vederea desfășurării unui examen.
COMPETENȚE	– o combinație dinamică de atribuții, abilități și atitudini. Cultivarea acestor competențe reprezintă obiectul

	<p>programelor educaționale. Competențele apar în cadrul diferitelor unități de curs și evaluate la diverse etape. Ele pot fi divizate în competențe specializate (specifice unui domeniu de studii) și competențe generice (comune pentru orice curs de calificare).</p>
CONSILIER	<p>– cadru didactic care, la completarea contractului de studiu, consiliază studentul în constituirea traseului individual de studiu prin selectarea disciplinelor din planul de învățământ.</p>
CONTRACT DE STUDII	<p>– contract educațional încheiat între student și universitate/facultate, reprezentată prin rector și /sau decan, care conține obligațiile părților și lista unităților de curs/module cu creditele aferente pe care studentul se angajează să le urmeze.</p>
CREDIT	<p>– în cazul ECTS, reprezintă o unitate de măsură convențională a volumului de muncă (exprimat în timp) pretinsă unui student sub toate formele ei: orele de contact direct cu profesorul în procesul de instruire, orele de studiu individual și cele de evaluare.</p>
CRITERII DE EVALUARE	<p>– descrierea a ceea ce se așteaptă de la student, pentru a se demonstra că s-a obținut un rezultat al învățării.</p>
CURS / UNITATE DE CURS / DISCIPLINĂ	<p>– predarea unei materii de studiu sub forma unui ciclu de lecții sau de prelegeri; <i>p. ext.</i> oră sau totalitatea orelor de program destinate acestei expuneri; o parte, evaluată separat, a programului de studii care este, de obicei, complex. Programele de studii complete constau, de regulă, dintr-o serie de cursuri.</p>

CURRICULUM	– ansamblul structurat al conținuturilor pedagogice, formelor de interacțiune didactică și experiențelor de învățare care conduc la o diplomă sau certificat universitar.
CURS OPȚIONAL	– o unitate de curs, care poate fi parte a unui program de studii, însă care nu este obligatorie pentru toți studenții.
CURS LA LIBERĂ ALEGERE	– un curs dintr-un program de studii oferit, de regulă, de altă facultate decât cea de bază, care poate fi considerat ca parte a programului de studiu, dar nu este obligatoriu și este selectat de către o parte din studenți la decizia proprie.
CURS PRELIMINAR (PRECONDIȚIE, PRERECHIZIT)	– unitatea de curs, realizarea căreia, cu obținerea creditelor aferente, constituie condiție pentru solicitarea altei unități de curs din planul de învățământ.
DOMENIU / SPECIALIZARE	– direcție de pregătire generală și /sau specifică menționată în Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, aprobat prin Legea nr. 142-XVI din 07.07.2005.
ECTS (Sistemul European de Credite Transferabile și de Acumulare)	– reprezintă un sistem orientat spre sporirea transparenței sistemelor educaționale și facilitarea mobilității studenților pe teritoriul Europei prin transferuri de credite. Se bazează pe o ipoteză generală, precum că volumul global al unui an de studii este echivalent cu 60 de credite. Cele 60 de credite sunt apoi alocate unităților de curs sau modulelor pentru a descrie proporția sarcinii didactice a studentului necesară pentru obținerea

	<p>rezultatelor învățării. Transferul de credite este garantat prin acorduri explicite semnate de instituția de origine, instituția-gazdă și studentul mobil.</p>
EVALUARE	<p>– lista completă a testelor / examenelor scrise, orale și practice, proiectelor și portofoliilor, utilizate pentru evaluarea progresului studentului în cadrul unei unități de curs sau modul. Aceste măsuri pot fi folosite de studenți pentru a-și evalua propriul progres (evaluarea formativă) sau de către instituție pentru a decide dacă studentul a obținut rezultatele învățării ale unității de curs sau modul (evaluarea finală).</p>
EVALUARE CONTINUĂ	<p>– se referă la situația în care evaluarea, după cum este descrisă mai sus, are loc într-o perioadă normală de studii și contribuie la evaluarea finală.</p>
EXAMEN	<p>– în mod normal, se referă la un test formal scris și / sau oral susținut la finalul unității de curs sau modul ori mai târziu pe parcursul unui an de studii, dar sunt aplicate și alte metode de evaluare. Testele din cadrul unei unități de curs sau modul sunt clasificate drept evaluări continue, deoarece ele contribuie la evaluarea finală.</p>
EXAMENE REPETATE	<p>– studenții care nu au reușit să susțină un examen sau o evaluare la data stabilită pot să beneficieze de ocazia de a susține mai târziu, în mod repetat, examenul sau evaluarea dată.</p>
GRUP ACADEMIC	<p>– un grup de studenți care a inițiat un program de calificare anume în același an.</p>

LUCRARE DE CURS	– sarcini stabilite în cadrul unei unități de curs sau modul.
METODĂ DE EVALUARE	– cale prin care evaluatorul oferă studenților posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități, testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit.
NOTA	– o măsură numerică sau calitativă folosită pentru a descrie rezultatele evaluării în cadrul unei unități individuale de curs sau modul sau pe o scală bine definită.
ORE DESFĂȘURATE ÎN SALA DE CURS	– o perioadă de 45-60 minute de „contact” între un membru al cadrelor didactice și un student sau grupă de studenți.
PERIOADA DE STUDII	– – numărul de ore de care va avea nevoie un student pentru a obține rezultate specifice și a câștiga credite după evaluare.
PREDARE ICT	– – include predarea / studiile / învățarea care face apel la tehnologiile informaționale și de comunicare.
PRIMUL TITLU	– - în conformitate cu prevederile Declarației de la Bologna, o calificare din cadrul primului ciclu acordată după finalizarea cu succes a cel puțin 3 ani sau 180 de credite ECTS.
PROGRAM DE STUDII	– – un set acceptat de unități de curs sau module care este recunoscut pentru conferirea unui titlu specific, care poate fi definit printr-un set de rezultate ale învățării care urmează a fi obținute pentru acordarea unui număr specific de credite.
RECUNOAȘTEREA	– – necesită ca creditele acumulate de la

	<p>universitatea-gazdă de către un student, în urma finalizării cu succes a unităților de curs sau module, după cum sunt descrise în Contractul de Studii, trebuie să înlocuiască un număr echivalent de credite din cadrul instituției de origine.</p>
<p>REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII</p>	<p>– afirmații referitoare la ceea ce studentul trebuie să știe, să înțeleagă și / sau să fie în stare să demonstreze după finalizarea procesului de studii. Ele trebuie să fie însoțite de criterii corespunzătoare de evaluare, care pot fi folosite pentru a stabili dacă rezultatele învățării au fost obținute. Rezultatele învățării, pe lângă criteriile de evaluare, specifică cerințele minime pentru acordarea unui credit, în timp ce sistemul de notare este bazat pe realizarea cerințelor minime pentru obținerea creditului. Acumularea și transferul de credite sunt facilitate în cazul în care rezultatele învățării sunt disponibile pentru a indica cu precizie rezultatele pentru care se oferă credite.</p>
<p>SCALA</p>	<p>– o evaluare finală bazată pe o performanță generală în cadrul unei unități de curs sau modul individuale.</p>
<p>SCUTIRE DE RESPONSABILITĂȚI</p>	<p>– termenul care este folosit atunci când consiliul de examinare scutește un student de o reevaluare într-un modul la care nu a reușit, dacă celelalte module sunt susținute cu calificative destul de înalte.</p>
<p>SEMINAR</p>	<p>– o perioadă de instrucțiuni făcute de profesor în scopul de a explora în profunzime, a revizui și discuta materialele și subiectele predate în cadrul unei unități de curs sau modul.</p>

STRATEGIE DE EVALUARE	– un mod prestabilit de activități care au drept scop evaluarea performanțelor studenților.
STUDII DE ABSOLVIRE	– un curs de studii desfășurat după finalizarea primului titlu, care, în mod normal, conduce spre al doilea ciclu.
STUDII DE LICENȚIAT	– studiile desfășurate, în mod normal, până la conferirea primului titlu.
SUPLIMENTUL LA DIPLOMĂ	– constituie o anexă la calificare oficială desemnată pentru a oferi o descriere a naturii, nivelului, contextului, conținutului și statutului studiilor care au fost urmate și finalizate cu succes de către posesorul calificării. Se bazează pe un model elaborat de Comisia Europeană, Consiliul Europei și UNESCO / CEPES. Îmbunătățește transparența internațională și recunoașterea academică / profesională a calificării.
TEZA	– un raport formal scris, bazat pe activitatea independentă de cercetare, necesar pentru conferirea unui titlu (în general, gradul al doilea sau cel de doctor).
TIPUL DE CREDIT	– oferă un indicator al statutului unității de curs sau modulului într-un program de studii. El poate fi descris, de exemplu, ca Bază (unitatea de curs majoră), înrudit (conex) sau minor (unitate de curs opțională).
TITLUL DE DOCTOR	– o calificare de nivel înalt care este recunoscută pe plan internațional drept o calificare pentru studii de cercetare sau lucru academic. Include un volum substanțial de lucru științific original, care este prezentat sub forma unei teze. Se

	referă la o calificare conferită după finalizarea celui de-al treilea ciclu.
UNITATE DE CURS SAU MODUL	– o experiență de studii bine definită și structurată. Trebuie să conțină un set coerent și explicit de rezultate ale învățării, exprimate în termeni de competențe și criterii de evaluare corespunzătoare.
VOLUM DE LUCRU	– include toate activitățile educaționale necesare pentru obținerea rezultatelor învățării (cu alte cuvinte, lecții, ore practice, căutare de informații, studii particulare etc.).

BIBLIOGRAFIE:

1. Achiri I., Cara A., *Proiectarea didactică: orientări metodologice*, Chișinău: Liceum, 2004;
2. Bordas Alsina, Inmaculada; Cabrera Rodriguez, Flor, *Estrategias de evaluation de los aprendizajes centradas en el proceso*, în *Revista Espanola de Pedagogia*, Nr. 218, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Barcelona, 2001;
3. Cabac, V., *Evaluarea prin teste în învățământ*, Bălți, 1998;
4. Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis, 2002;
5. Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998;
6. *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse, Bordas, Paris, 1996;
7. Jinga, I., *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993;
8. Meyer, Genevieve, *De ce și cum evaluăm*, Iași: Editura Polirom, 2000;
9. Nunziati, G., *Evaluation formatrice*, în *Cahiers Pedagogiques*, nr. 280, 1990;
10. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București, 2003;
11. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000;
12. Rowlands Joanna, *How do we know it is working? The evaluation of social development projects*, în Rubin, F., *A Basic Guide to Evaluation for Development Workers*, Oxford: Oxfam, 1995;

13. Stoica, A., Musteață S. *Evaluarea rezultatelor școlare*, Chișinău: Ghid metodologic, 1997;
14. Vințanu, N., *Educația universitară*, București: Editura Aramis, 2001
15. Vogler, Jean, (coord), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași: Editura Polirom, 2000;
16. *XXX Pedagogie*, (coordonatori: Jinga I., Ciobanu O.), <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=387&idb=24>, (vizitat 15.02.2010).

ANEXE

Anexa 1

EXAMINAREA FINALĂ LA CURSUL „PSIHOPEDAGOGIE UNIVERSITARĂ”

I. Scopul: evaluarea finală a performanțelor formabililor.

II. Tipul evaluării: sumativă.

III. Metoda: portofoliu, proiect de grup, test.

IV. Obiectul evaluat: competența formabililor de a formula și aplica politici educaționale moderne în elaborarea și desfășurarea activităților de formare profesională.

V. Obiectivele evaluării.

Formabilii trebuie să demonstreze că sunt capabili:

1. să analizeze critic teoriile, concepțiile și principiile care stau la baza unei pedagogii și a unei educații moderne,
2. să proiecteze și elaboreze programe și curricula de formare,
3. să elaboreze strategii de formare,
4. să elaboreze și adapteze conținuturile predate la nevoile de formare,
5. să evalueze studenții.

VI. Procedura evaluării

Evaluarea finală se va realiza prin:

1. Prezentarea de către formabil a **portofoliului** care va conține următoarele elaborări: **Proiectul unui curriculum; Proiectul unei ore; Proiectul unui test docimologic.** Componentele portofoliului se vor evalua în conformitate cu criteriile de evaluare din tabelul de mai jos.

Pentru fiecare criteriu sau grup de criterii sunt utilizate următoarele calificative cu punctajul respectiv:

nesatisfăcător – 0 puncte, satisfăcător – 1 punct, bine – 2 puncte, foarte bine – 3 puncte.

	Componentele curriculumului / ale unei activități didactice			
	<i>Obiective</i>	<i>Conținut</i>	<i>Metode de predare/ învățare</i>	<i>Evaluare</i>
<i>Claritate și precizie</i>	Obiectivele sunt clare. Obiectivele enunțate sunt precise <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Conținutul este prezentat într-o manieră clară <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Metodele de predare/ învățare sunt distincte <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Criteriile de evaluare sunt clare. Comentariile privind desfășurarea probelor de evaluare sunt explicite. <i>Puncte: 0 1 2 3</i>
<i>Exhaustivitate</i>	Obiectivele importante sunt proiectate <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Conținuturile selectate sunt complete. Principalele conținuturi sunt prezentate <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Metodele de predare/ învățare sunt variate <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Evaluările sunt suficiente de frecvente <i>Puncte: 0 1 2 3</i>
<i>Structură</i>	Obiectivele (generale, de referință, operaționale) sunt bine structurate <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Conținutul este bine structurat. Segmentarea conținutului este logică. <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Sarcinile solicitate sunt bine planificate. Timpul acordat pentru efectuarea sarcinilor este suficient. <i>Puncte: 0 1 2 3</i>	Materialul pentru probele de evaluare este bine structurat <i>Puncte: 0 1 2 3</i>

<i>Pertinență și coerență</i>	<p>Obiectivele reflectă standardele educaționale.</p> <p>Obiectivele țin cont de contextul predării</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Conținutul corespunde obiectivelor. Nivelul de dificultate este adecvat nivelului studenților. Conținutul ține cont de principiul interdisciplinarității</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Metodele de predare/ învățare favorizează atingerea obiectivelor. Sarcinile solicitate sunt adecvate obiectivelor.</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Probele de evaluare corespund obiectivelor. Evaluarea reflectă aspectele importante.</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>
<i>Stimulare intelectuală</i>	<p>Obiectivele stimulează dezvoltarea intelectuală</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Conținutul este relevant și provoacă interes</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Sarcinile propuse studenților motivează învățarea</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>	<p>Probele de evaluare stimulează reflecția</p> <p><i>Puncte: 0 1 2 3</i></p>
Puncte				
Total puncte: _____				

Barem de notare a portofoliului

Puncte	60 - 58	57 - 54	53 - 48	47 - 42	41 - 35	34 - 28	27 - 21	20 - 14	13 - 7	6 - 0
Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

2. Participarea la un proiect de grup. Se va proiecta în echipă și se va prezenta o oră demonstrativă. Se va evalua următoarea competență: *Organizarea activităților de predare și învățare.* Capacități și indicatori de evaluare:

1. Capacitatea de a pregăti studenții
<p>1.1. Scopul și obiectivele de referință sunt explicate studenților și discutate cu aceștia.</p> <p>1.2. Orice obstacol în procesul de predare-învățare este analizat împreună cu studenții.</p> <p>1.3. Studenților li se prezintă etapele care urmează a fi parcurse.</p> <p>1.4. Modul în care se vor forma și evalua competențele este explicat și discutat cu studenții.</p>
2. Capacitatea de a predă
<p>2.1. Metodele de predare și învățare sunt structurate astfel, încât să corespundă dezvoltării competențelor studenților.</p> <p>2.2. Metodele de predare și învățare sunt diversificate, și sunt astfel alese, încât să încurajeze participarea studenților și fundamentarea problemelor-cheie.</p> <p>2.3. Echipamentul și materialele de instruire sunt folosite astfel, încât să conducă creșterea capacității de învățare a studenților.</p> <p>2.4. Informațiile sunt clare, concise și prezentate în succesiunea corectă.</p> <p>2.5. Procesul de prezentare este revizuit și modificat astfel, încât să corespundă nevoilor studenților.</p> <p>2.6. Studenții sunt încurajați să participe punând întrebări, clarificând chestiuni neînțelese și prin comentarii pertinente, corespunzătoare diferitelor etape ale cursului.</p>
<p>2.7. Sunt oferite informații suplimentare pentru a facilita înțelegerea și a clarifica aspecte specifice.</p> <p>2.8. Se accentuează de câte ori este nevoie aspectele-cheie ale problemelor în discuție pentru fixarea cunoștințelor.</p>

3. Capacitatea de a oferi sprijin studenților în a-și conduce propriul proces de învățare

- 3.1. Se oferă studenților resurse materiale corespunzătoare procesului de învățare auto-direcționat.
- 3.2. Studenților li se explică pe scurt rolul lor în procesul de formare.
- 3.3. Sunt evidențiate studenților situațiile de risc care pot apărea în activitățile educaționale.
- 3.4. Se acordă asistență aceluia care solicită ajutorul.
- 3.5. Sunt create ocazii pentru a face opțiuni și a lua decizii legate de procesul și activitățile de învățare.

4. Capacitatea de a facilita învățarea în grup

- 4.1. Studenților li se prezintă pe scurt motivația, modul de desfășurare și rezultatele abordării modului de lucru în grup.
- 4.2. Metodele de pregătire în grup sunt folosite pentru a crește eficiența cursului.
- 4.3. Studenții sunt grupați astfel, încât să lucreze eficient.
- 4.4. Grupurilor li se dau direcții clare de lucru și îndrumare asupra conținutului și procesului care trebuie parcurs.
- 4.5. Grupurile sunt asistate în recunoașterea nevoilor și cerințelor individuale.
- 4.6. Intervențiile formatorului în discuțiile în grup sunt adecvate situațiilor concrete.
- 4.7. Procesul de învățare în grup este analizat și discutat de formator împreună cu toți studenții.

5. Capacitatea de a crea posibilitatea efectuării de aplicații practice

- 5.1. Ocaziile de efectuare a aplicațiilor practice sunt create în conformitate cu specificul activităților de învățare.
- 5.2. Nivelul de pregătire a studentului și disponibilitatea sa pentru evaluare sunt monitorizate și discutate cu acesta.

<p>5.3. Procesul de desfășurare a aplicațiilor practice, motivul și rezultatele acestora sunt discutate cu studentul.</p> <p>5.4. Pe parcursul practicii, se furnizează un feedback constructiv pentru fundamentarea competențelor dobândite.</p>
<p>6. Capacitatea de a furniza studenților feedback asupra procesului de învățare</p>
<p>6.1. Evoluția studenților este evaluată în raport cu obiectivele de referință, obiectivele proprii ale acestora.</p> <p>6.2. Studenților le este furnizat feedback pe baza analizei evoluției acestora.</p> <p>6.3. Studenții sunt sprijiniți să-și auto-evalueze dezvoltarea.</p> <p>6.4. Progresul studenților este corect analizat pentru a ghida abordarea următoarelor etape ale învățării</p>
<p>7. Capacitatea de a revizui modul de predare</p>
<p>7.1. Reacția studenților la modul de predare este observată și discutată la momentul potrivit.</p> <p>7.2. Modul de lucru al profesorului se auto-evaluează în raport cu obiective prestabilite.</p> <p>7.3. Sugestiile privind modificarea practicilor de predare sunt analizate și puse în practică, atunci când este cazul.</p>

3. Rezolvarea testului final. Testul final este compus din 15 itemi cu alegere multiplă și o situație-problemă (exemplu: *Utilizând metoda 6-3-5 (doar 3 runde), formulați, selectați și prezentați 5 soluții care ar contribui la: „Sporirea calității procesului educațional în ASEM”*). Itemii vor evalua cunoștințele psihopedagogice și capacitatea de aplicare a acestora de către stagiari. Pentru a primi calificativul *admis* la test, este necesar de a răspunde corect la 2/3 din itemi.

EXAMINAREA FINALĂ LA CURSUL
„*MANAGEMENT STRATEGIC*”

I. Scopul: evaluarea finală a performanțelor studenților.

II. Tipul evaluării: sumativă.

III. Metoda: proiectul.

IV. Obiectul evaluat: competența studenților de a proiecta dezvoltarea unei instituții.

V. Obiectivele evaluării.

Masteranzii trebuie să demonstreze că sunt capabili:

1. Să opereze cu principalele concepte din domeniul managementului strategic;
2. Să proiecteze și efectueze schimbarea;
3. Să stabilească importanța proiectării dezvoltării instituției;
4. Să identifice fazele proiectării;
5. Să elaboreze misiunea și scopurile strategice;
6. Să analizeze mediul extern și intern;
7. Să deducă competențele fundamentale ale instituției și nevoile clienților;
8. Să propună obiective și decizii strategice;
9. Să elaboreze un plan de acțiune.

VI. Procedura evaluării

Evaluarea finală se va realiza prin **prezentarea orală de către student a proiectului**. Proiectul trebuie să conțină principalele componente ale proiectului dezvoltării strategice a unei instituții elaborate de student.

Examinatorii pot adresa întrebări de concretizare și precizare.

VII. Criteriile evaluării

Calificative și puncte	f. bine 3	bine 2	satis. 1	nesat. 0
Criterii și indicatori				
1. Proiectarea este sistemică și cuprinde patru niveluri principale ale proiectării:				
• stabilirea misiunii,				
• nivelul strategic,				
• nivelul tactic,				
• nivelul operațional;				
2. Proiectarea corespunde următoarelor cerințe:				
• relevanță,				
• pronosticare adecvată,				
• raționalitate, fezabilitate,				
• consistență internă,				
• consistență externă;				
3. Proiectarea respectă etapele esențiale:				
• stabilirea politicilor și a strategiilor,				
• diagnoza mediului intern și extern,				
• explorarea viitorului apropiat,				
• stabilirea obiectivelor,				
• identificarea și alocarea resurselor,				
• operaționalizarea și definitivarea planului de acțiuni concrete în timp și spațiu.				
4. Proiectul conține finalități clare evaluabile, care pot fi analizate în termenii raportului cost-rezultate;				

5. Proiectarea valorifică rațional și dezvoltă resursele reale și potențiale (umane, informaționale, materiale, financiare, de timp);				
6. Prezentarea orală a proiectului de către masterand. Se vor lua în considerație următorii indicatori: <ul style="list-style-type: none"> • Politețe: Prezentatorul a folosit limbajul adecvat, când s-a adresat ascultătorilor? • Mod de manifestare: Prezentatorul a folosit tehnici adecvate de exprimare, limbajul non-verbal și contactul vizual? • Claritate: Mesajul a fost prezentat clar și concis? • Logică: Mesajul a fost bine structurat? • Cunoștințe: Prezentatorul a demonstrat că deține cunoștințe la tematica respectivă? • Răspunsuri: Prezentatorul a răspuns prompt la întrebări? 				
Puncte:				
Total puncte _____				

VIII. Barem de notare

Puncte	54-50	49-43	42-34	33-26	25-21	20-17	16-13	12-8	7-4	3-1
Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

TEST DE EVALUARE LA ECONOMIE APLICATĂ

I. Scopul evaluării: evaluarea progreselor și competenței studenților.

II. Tipul testului: obiectiv, formativ.

III. Durata: 35 minute.

IV. Obiectul evaluat: *competența* de a stabili modul și efectele interacțiuni cererii, ofertei și prețului într-o piață cu concurență perfectă.

V. Indicatorii. Studenții trebuie să fie capabili:

1. Să recunoască definițiile: cererii, ofertei, prețului de echilibru, deficitului, elasticității, raționalizării, surplusului;
2. Să identifice efectul asupra pieței produs de o schimbare – perfecționarea tehnologiilor;
3. Să stabilească prețul de echilibru al pieței;
4. Să calculeze deficitul și surplusul de produse;
5. Să evalueze dinamica pieței și să o prezinte grafic.

VI. Matricea de specificații

Domenii cognitive Indicatorii	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total puncte
1	It. 1(2p.); It. 3(3p.)			p.5
2	It. 2(2p.)			p.2
3		It.4a,d(3p.)		p.3
4		It.4b,c(4p.)		p.4
5		It.4e(2p.)	It.5(6p.)	p.8
Total puncte	7p.	9p.	6p.	p.22

VII. Barem de corectare

- ✓ Răspunsurile trebuie evaluate în conformitate cu prezentul barem de corectare.
- ✓ Nu se acordă fracțiuni de punct.
- ✓ Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate explicit în barem.
- ✓ Se vor puncta orice alte formulări și modalități de rezolvare corectă a cerințelor, în acord cu ideile și punctajele precizate în barem.

1. a) Se va acorda 1 punct, dacă este încercuită litera **F** și înscris cuvântul **cerere**.
b) Se va acorda 1 punct, dacă este încercuită litera **A**.

2. Se vor acorda 2 puncte, dacă este subliniată doar varianta:
d) deplasarea curbei ofertei spre dreapta.

3. Răspuns: e 1. Deficit; a 2. Elasticitate; c 3. Raționalizare; b 4. Surplus

Se vor acorda 3 puncte, dacă toate răspunsurile sunt corecte.

4. Se vor acorda punctele stabilite pentru fiecare item, doar dacă itemul este rezolvat complet, nu se acordă punctaje intermediare. De exemplu, dacă la Itemul „b” doar un singur răspuns este corect se vor acorda zero puncte pentru Itemul „b”. Răspunsurile corecte și punctajul:

- a) **3** – 1 punct;
- b) **deficit; 400** – 2 puncte;
- c) **surplus; 200** – 2 puncte;
- d) **va crește** – 2 puncte;
- e) curba cererii va fi trasată **la dreapta** față de curba inițială – 2 puncte.

5. Se vor acorda 6 puncte, dacă:

- va fi subliniată varianta a) **crește mai încet decât cererea**.
- curbele nou-trasate trebuie să fie **la dreapta** față de curbele inițiale, iar punctul nou de intersecție P2 este **mai sus** de cel inițial ($P1 < P2$).

Dacă este comisă o greșeală sau mai multe se acordă zero puncte.

IX. Barem de notare

Puncte	20-22	16-19	13-15	10-12	8-9	6-7	4-5	3	2	1
Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Test

Numele și prenumele _____,
gr. _____, data _____

1. Citiți afirmațiile de mai jos. În cazul în care apreciați că afirmația este adevărată, încercuiți litera A. În cazul în care considerați că afirmația este falsă, încercuiți litera F și înlocuiți cuvântul marcat pentru a face afirmația adevărată. Înscrieți acest cuvânt în spațiul de după cuvântul marcat.
 - a) A F Cantitatea totală de bunuri și servicii pe care oamenii sunt dispuși și capabili s-o cumpere la diverse niveluri posibile de preț se numește **ofertă globală**.
_____ (p.1)
 - b) A F Valoarea monetară a unui bun sau serviciu se numește **preț**. _____ (p.1)

2. Subliniați varianta care completează corect afirmația:
Perfecționarea tehnologiilor de producție vor contribui la,
 a) deplasarea curbei ofertei spre stânga; b) creșterea prețului de echilibru;
 c) deplasarea curbei cererii spre stânga; d) deplasarea curbei ofertei spre dreapta. **(p.2)**
3. Stabiliți corespondența dintre noțiunile din coloana A cu definițiile din coloana B. Înscrieți în spațiul indicat din coloana A litera respectivă din coloana B.

COLOANA A

- _____ 1. Deficit
 _____ 2.
 Elasticitate
 _____ 3.
 Raționalizare
 _____ 4. Surplus

COLOANA B

- a) Măsură în care modificarea prețului influențează cantitatea oferită / cerută;
 b) Pe piață, se oferă mai multe produse decât sunt cerute la un anumit preț;
 c) Distribuirea unei cantități limitate între mai mulți consumatori;
 d) Prețul la care cantitatea cerută este egală cu cantitatea oferită;
 e) Pe piață, se cer mai multe produse decât se oferă la un anumit preț

(p.3)

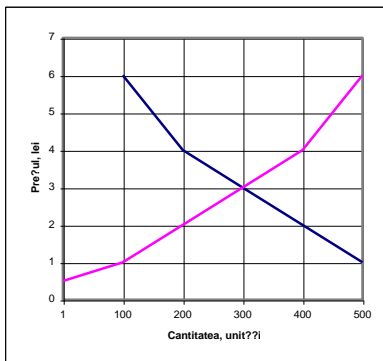
4. Studiați următorul grafic pe care este arătată cererea și oferta zilnică la înghețată într-un cartier studentesc. Completați spațiile libere în enunțurile „a), b), c),” răspundeți în scris la întrebarea „d)” și trasați pe grafic o nouă curbă.

- a) Prețul de echilibru al înghețatei este de _____ lei. **(p.1)**
 b) La un preț de 1 leu, va exista un _____ de unități de înghețate pe zi. **(p.2)**

- c) La un preț de 4 lei, va exista un _____ de unități de înghețate pe zi. **(p.2)**
- d) Ce se va întâmpla cu prețul, dacă cererea pentru înghețată va crește, iar oferta va rămâne neschimbată? _____

(p.2)

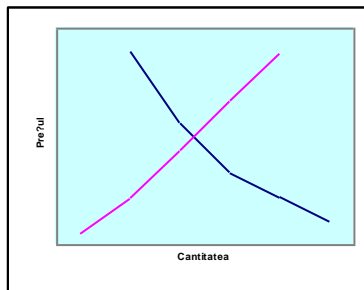
- e) Trasați pe grafic o nouă curbă a cererii – C2, care ilustrează situația descrisă în punctul „d”. **(p.2)**



5. Unii experți cred că, în curând, lumea va trece printr-o criză energetică însoțită de creșteri considerabile ale prețurilor la resursele energetice.

Ei susțin că oferta de resurse energetice va...

- a) crește mai încet decât cererea
- b) crește mai repede decât cererea



(subliniați varianta corectă)

Trasați pe grafic noile curbe ale ofertei O2 și cererii C2 pentru a ilustra situația descrisă mai sus.

Indicați pe grafic noul preț - P2. **(p.6)**

Baremul de notare

Puncte	20 -22	16 -19	13 -15	10 -12	8 -9	6 -7	4 -5	3	2	1
Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Redactor literar: Constantin Crăciun
Operator: Natalia Ivanova
Redactor tehnic: Feofan Belicov

Semnat pentru tipar 31.03.10
Coli editoriale 5,2. Coli de autor 3,1.
Coli de tipar 6,0. Tirajul 150 ex.
Comanda nr. 34
Tipografia Departamentului Editorial-Poligrafic al ASEM
Chișinău – 2005, str. Mitropolit G. Bănulescu-Bodoni 59,
tel. 402-986

ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN MOLDOVA

Sergiu BACIU

**SUPORT METODOLOGIC
PENTRU EVALUAREA
ACADEMICĂ**

Nr. 16 – 96p. A5 Şrift 12

Simb = 124548

K = 1,2, Simb x 1,2= 149458

31.03.10

3,7 c.a. , venit: c.a.

CHIŞINĂU – 2010