

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC,
PROF. UNIV. DR. ROMAN ALINA FELICIA**

**DOCTORAND,
FELEA MARIA IULIA**

**CLUJ-NAPOCA
2025**

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

**DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ÎN ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR PRIN
STRATEGII DE EVALUARE FORMATIVĂ**

**CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC,
PROF. UNIV. DR. ROMAN ALINA FELICIA**

**DOCTORAND,
FELEA MARIA IULIA**

**CLUJ-NAPOCA
2025**

CUPRINS

INTRODUCERE	6
PARTEA I – FUNDAMENTARE TEORETICĂ	8
CAPITOLUL I – Învățarea și autonomia în învățare la nivel universitar	8
1.1. Repere fundamentale ale învățării	8
1.1.1. Perspective teoretice asupra conceptului de învățare.....	8
1.1.2. Specificul procesului de învățare în mediul academic.....	9
1.1.3. Caracteristici fundamentale ale învățării	10
1.1.4. Legități în învățare la nivel universitar	11
1.1.5. Principii fundamentale ale învățării la studenți	11
1.2. Specificitatea învățării în mediul academic.....	12
1.2.1. Motivația studenților în procesul de învățare și formare	12
1.2.2. Dimensiuni ale învățării esențiale la studenți	13
1.2.3. Influențe psihologice asupra învățării în mediul academic.....	14
1.2.4. Stiluri de învățare dezvoltate la nivel universitar	16
1.2.5. Condiții ale învățării eficiente în mediul academic	17
1.3. Dimensiuni ale autonomiei în învățare	19
1.3.1. Delimitarea teoretică a conceptului de autonomie.....	19
1.3.2. Conceptualizări asociate autonomiei în învățare	20
1.3.3. Abordarea teoretică a autonomiei în învățare în mediul academic	21
1.3.4. Termeni corelativi ai conceptului de autonomie.....	24
1.3.5. Capacitățile (meta) cognitive – premise fundamentale ale autonomiei în învățare	25
CAPITOLUL II – Evaluarea și strategiile de evaluare formativă ale studenților	28
2.1. Dimensiuni fundamentale ale învățării.....	28
2.1.1. Perspective teoretice asupra definirii conceptului de evaluare	28
2.1.2. Repere conceptuale privind definirea evaluării studenților	28
2.1.3. Operațiile principale ale evaluării	30
2.1.4. Tipurile de evaluare întâlnite în mediul universitar	31
2.1.5. Abordări conceptuale privind funcțiile evaluării studenților	32
2.2. Evaluarea formativă	33
2.2.1. Prezentarea teoretică a conceptului de evaluare formativă.....	33
2.2.2. Caracteristici specifice procesului de evaluare formativă	34
2.2.3. Principii fundamentale ale evaluării formative.....	35
2.2.4. Demersuri și condiții ale evaluării formative.....	37
2.2.5. Rolul și importanța evaluării formative	38
2.3. Specificul evaluării formative	38
2.3.1. Abordări conceptuale asupra termenului de strategie.....	38

2.3.2. Particularități ale strategiilor de evaluare formativă.....	39
2.3.3. Exemple de strategii de evaluare formativă.....	40
PARTEA A II-A – STUDII ȘI INVESTIGAȚII PRACTICE PRIVIND DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ÎN ÎNVĂȚARE PRIN STRATEGII DE EVALUARE FORMATIVĂ	42
Capitolul III – Designul și metodologia cercetării	42
3.1.Constructele teoretice și operaționalizarea lor	42
3.2.Scopul și obiectivele cercetării	43
3.3.Întrebările demersului investigativ	45
3.4.Ipotezele și variabilele cercetării	45
3.5.Metodele și instrumentele de cercetare.....	46
3.6.Eșantioanele de participanți	47
3.7.Etapele și calendarul cercetării	48
Capitolul IV – Relația dintre strategiile de evaluare formativă și dezvoltarea autonomiei în învățare la studenți	51
4.1.Analiza standardelor, regulamentelor și documentelor curriculare privind evaluarea formativă în mediul universitar: Studiu constatativ asupra practicilor evaluative în context academic	51
4.1.1. Scopul și obiectivele studiului constatativ	51
4.1.2. Metode și instrumente de cercetare a documentelor.....	52
4.1.3. Analiza și interpretarea rezultatelor	52
4.1.4. Concluzii și perspective	71
4.2.Investigarea percepțiilor studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acestuia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Studiu cantitativ	74
4.2.1. Scopul și obiectivele studiului cantitativ	74
4.2.2. Ipotezele de cercetare.....	74
4.2.3. Metodologia cercetării cantitative.....	75
4.2.4. Eșantionul de participanți	75
4.2.5. Analiza și interpretarea rezultatelor	75
4.2.6. Concluzii și implicații pentru demersul ulterior al cercetării.....	90
4.3.Explorarea perspectivelor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acestuia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Analiză calitativă.....	92
4.3.1. Scopul și obiectivele studiului calitativ	92
4.3.2. Metodologia cercetării calitative.....	93
4.3.3. Eșantioane de participanți	93
4.3.4. Analiza și interpretarea rezultatelor	94
4.3.5. Concluzii și implicații pentru demersul ulterior al cercetării.....	95
4.4.Investigarea eficienței sistemului de strategii de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii”, „Teoria și metodologia evaluării”. Studiu experimental	96
4.4.1. Scopul și obiectivele studiului experimental	97

4.4.2. Ipotezele de cercetare.....	98
4.4.3. Metodologia cercetării	98
4.4.4. Eșantionul de participanți	102
4.4.5. Etapele desfășurării experimentului.....	102
4.4.6. Analiza și interpretarea rezultatelor	104
Capitolul V – Concluzii finale și perspective în pedagogia universitară	129
BIBLIOGRAFIE	140

INTRODUCERE

MOTTO: „*Scopul învățării este creșterea, iar mințile noastre, spre deosebire de trupurile noastre, pot continua să crească atâta timp cât trăim.*” Mortimer Adler

În contextul actual, dominat de o expansiune rapidă a informației și diversificarea canalelor de comunicare, educația se concentrează tot mai mult pe dezvoltarea abilităților și strategiilor autonome de învățare, accentuând modul în care studenții învață mai degrabă decât conținuturile propriu-zise.

Învățarea reprezintă un proces continuu și flexibil, ce presupune modificări relativ stabile ale comportamentului uman în urma confruntării cu situații noi. Capacitatea adaptativă și flexibilitatea comportamentală, prin transfer și generalizare, sunt esențiale pentru a gestiona eficient provocările actuale și viitoare (Ellis, 1978). Astfel, învățarea devine un proces individualizat, dependent de particularitățile biologice, psihologice și de factorii externi, dar și de nevoile imediate și dorința personală a individului (Enăchescu, 2011).

Autonomia în învățare, un concept relativ nou în didactica contemporană, reflectă responsabilizarea studenților în gestionarea propriului proces educațional. În acest context, evaluarea devine o activitate complexă, dinamică și etapizată, ce are rolul de a ghida continuu progresul studenților, contribuind simultan la îmbunătățirea activității instructiv-educative (Bocoș, Jucan, 2019). În mediul universitar, evaluarea depășește simpla identificare a lacunelor, constituindu-se într-un instrument fundamental pentru aprecierea progresului real al studenților și prevenirea eșecului școlar, promovând dezvoltarea personală și profesională continuă (Baciu, 2010).

Evaluarea formativă asigură feedback constant și detaliat, susținând relații autentice de cooperare între profesori și studenți, stimulând autoevaluarea și autocontrolul studenților (Pachef, 2008). Prin strategii formative, profesorii monitorizează permanent progresul, stimulează autorefecția și adaptarea procesului didactic, transformând evaluarea într-un dialog continuu, focalizat pe reducerea discrepanței dintre ceea ce se predă și ceea ce studenții înțeleg și aplică efectiv.

Prezenta teză de doctorat, intitulată „Dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților prin strategii de evaluare formativă”, își propune să intensifice implicarea activă și responsabilă a

studenților, implementând aceste strategii în cadrul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării” din programul de studii „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar”, având drept obiectiv principal facilitarea învățării autonome.

Teza de doctorat este structurată în două părți distincte, fiecare având contribuții semnificative și inovatoare.

Prima parte tratează fundamentele teoretice referitoare la procesul de învățare și autonomia studenților în mediul universitar, precum și aspecte esențiale legate de evaluare, accentuând evaluarea formativă și specificul acesteia. Astfel, sunt analizate în profunzime repere fundamentale ale învățării, particularitățile învățării academice, dimensiunile autonomiei în învățare, dimensiunile fundamentale ale evaluării și caracteristicile evaluării formative.

Cea de-a doua parte prezintă studii și cercetări aplicate privind dezvoltarea autonomiei în învățare prin intermediul strategiilor de evaluare formativă. Sunt detaliate designul și metodologia cercetării, fiind analizată relația dintre aplicarea strategiilor de evaluare formativă și dezvoltarea autonomiei în învățare la studenți. În această parte sunt incluse analize ale documentelor curriculare și regulamentelor universitare, un studiu constatativ privind practicile evaluative existente, investigații asupra percepțiilor studenților și ale cadrelor didactice legate de evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei studenților, precum și analiza eficienței implementării strategiilor formative în cadrul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”.

În finalul tezei sunt sintetizate concluzii relevante care evidențiază contribuțiile cercetării și conturează perspective importante pentru evoluția pedagogiei universitare, propunând direcții viitoare de cercetare și identificând noi provocări și oportunități în domeniu.

PARTEA I – FUNDAMENTARE TEORETICĂ

CAPITOLUL I – Învățarea și autonomia în învățare la nivel universitar

1.1. Repere fundamentale ale învățării

1.1.1. Perspective teoretice asupra conceptului de învățare

Învățarea reprezintă un concept complex, abordat din multiple perspective teoretice, fiind interpretat simultan ca proces, activitate sau rezultat. Literatura de specialitate menționează că studiile sistematice despre învățare apar încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea, psihologia fiind prima disciplină care a deschis calea investigării acestui fenomen (Sălăvăstru, 2004). Inițial, teoriile despre învățare au considerat acest proces drept un răspuns la stimuli externi, definindu-l ca pe o activitate ghidată și determinată preponderent din exterior (Ștefan, 2014).

În sens general, învățarea presupune atât modificări cognitive cât și comportamentale, iar acestea sunt reflectate ulterior în performanță. Totuși, este important de subliniat că deși învățarea și performanța sunt interdependente, nu sunt echivalente, deoarece nu orice performanță derivă direct din învățare și nu orice proces de învățare conduce automat la o performanță vizibilă (Landy, 1987). Abordarea cognitivă subliniază faptul că învățarea vizează în mod esențial modificări la nivelul cunoașterii, care ulterior determină schimbări comportamentale (Zimmerman, 1990).

Din perspectiva psihologică, învățarea este definită drept o activitate psihică fundamentală, esențială pentru adaptarea personalității individului la mediul său. Această adaptare se realizează prin asimilarea unor cunoștințe, abilități, atitudini și valori, influențată în mod considerabil de vârsta psihologică și statutul social al persoanei implicate (Cristea, 2019).

În sens pedagogic, învățarea reprezintă o activitate didactică organizată, coordonată prin obiective clare și concretizată prin metode didactice specifice. Aceasta poate fi dirijată direct de către profesor sau autodirijată de către elev sau student (Cristea, 2019).

În accepțiunea restrânsă, învățarea presupune activitatea sistematică a individului, desfășurată într-un cadru social bine organizat, în scopul asimilării informațiilor și dezvoltării capacităților de interpretare a fenomenelor naturale și sociale (Golu, 2004). În sens larg, învățarea constituie un proces continuu, explorativ, de asimilare activă a experienței proprii și de modificare selectivă a comportamentului, sub influența mediului ambiant (Golu, 2001).

Definițiile specialiștilor converg spre ideea că învățarea implică o schimbare stabilă în comportament sau în structurile cognitive, produsă ca rezultat al interacțiunii cu mediul și al

experiențelor acumulate (Fontana, 1995; Lowe, 1978; Lompscher, 1971). Învățarea nu se limitează la o etapă particulară a vieții, ci reprezintă un fenomen universal, prezent pe toată durata existenței umane, manifestându-se în forme diferite în funcție de contextul social, vârsta individului și motivația acestuia (Enache, 2019; Petrache, Mara, 2023).

În mod particular, învățarea specific umană este abordată din două perspective majore: psihologică și pedagogică. Din punct de vedere psihologic, învățarea implică achiziții noi care modifică structura comportamentului individului. Din perspectivă pedagogică, aceasta reprezintă o activitate structurată, organizată și dirijată instituțional, orientată spre dezvoltarea unor capacități, competențe și structuri motivaționale și sociale necesare unei bune integrări în societate (Marin, Marin, 2023).

1.1.2. Specificul procesului de învățare în mediul academic

Învățarea academică reprezintă un proces curricular structurat pedagogic, prin intermediul căruia studenții asimilează valori educaționale specifice – cunoștințe, abilități, competențe și atitudini – contribuind direct la dezvoltarea structurilor cognitive, psihomotorii și afective, esențiale în formarea personalității acestora (Voiculescu, 2010).

Conceptul învățării academice se bazează în mare parte pe principiile constructiviste, implicând metode didactice inovatoare ce încurajează interacțiunea activă dintre studenți și cadrele didactice, favorizând dezvoltarea competențelor transferabile precum rezolvarea problemelor, gândirea critică și reflexivă (Attard, 2010).

În învățarea academică, rolul cadrului didactic este unul special, implicând eforturi suplimentare în sprijinirea și ghidarea sistematică a activităților individuale ale studenților (Dandara, 2009). În acest context, orientările cognitive actuale promovează semi-dirijarea și autoorganizarea procesului de învățare, stimularea reflecției critice, recunoașterea experiențelor nonformale și valorificarea interdisciplinarității (Neacșu, 2006).

Actuala paradigmă a învățării academice promovează centrarea pe student și adaptarea continuă a strategiilor de predare la particularitățile și stilurile individuale de învățare ale acestuia. Profesorul universitar devine astfel facilitator și creator al unor contexte educaționale dinamice și personalizate (Jucan, 2009).

Din perspectiva contemporană, învățarea academică poate fi văzută ca proces activ de construire a cunoașterii, care permite însușirea informațiilor într-un mod profund și reflexiv. Aceasta implică transpunerea noilor cunoștințe în comportamente cognitive, emoțional-afective și

psihomotorii, contribuind la dezvoltarea unei personalități complexe și bine integrate în mediul social și profesional (Neacșu, 2006).

Învățarea academică generează efecte durabile asupra dezvoltării studenților, fiind influențată de mecanisme complexe de feedback și anticipare, contribuind direct la formarea unei personalități autonome și capabile de adaptare continuă la schimbările sociale și profesionale (Neacșu, 2010).

1.1.3. Caracteristici fundamentale ale învățării

Potrivit perspectivei lui Billington (1990), programele educaționale eficiente implică existența unui mediu educațional sigur și stimulativ, în care studenții se simt confortabil și valorizați. Aceste programe promovează gândirea critică și creativitatea, susțin autonomia învățării și implicarea directă și activă a cursanților. De asemenea, acestea includ mecanisme eficiente de feedback, adaptând conținuturile la interesele și nevoile particulare ale studenților.

Malcolm Knowles (1970), identifică particularitățile învățării, subliniind că studenții adulți preferă o învățare autodirijată, bazată pe experiențele personale anterioare, relevanță practică și aplicabilitate imediată. Aceștia valorizează autonomia, având nevoie ca opiniile, valorile și experiențele lor să fie respectate și integrate activ în procesul educațional. Ei învață eficient atunci când obiectivele educaționale sunt clare, relevante și aplicabile în contextul personal și profesional.

Conform abordării lui Guțu și Darii (2007), pedagogia centrată pe potențialul fiecărui student stimulează reflecția critică și creativitatea, adaptează procesul de instruire la particularitățile individuale ale studenților și promovează autonomia, motivația intrinsecă și spiritul de cercetare. Profesorul devine facilitator și ghid, adaptând curriculum-ul și strategiile educaționale la potențialul individual al studenților.

Lea și colaboratorii (2003) evidențiază că învățarea implică direct studenții în procesul educațional, aceștia devenind participanți activi și responsabili. Accentul cade pe înțelegerea profundă și autentică a conținuturilor educaționale, asumarea responsabilității pentru propria învățare, dezvoltarea autonomiei și construirea unei relații autentice de parteneriat educațional profesor-student. De asemenea, este subliniată importanța unei atitudini reflexive și critice atât din partea studenților, cât și a cadrelor didactice, pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Învățarea academică devine un proces integrativ, centrat pe student și pe particularitățile acestuia, care stimulează dezvoltarea unor competențe reale și durabile, relevante atât în context academic, cât și în cel profesional și social.

1.1.4. Legități în învățare la nivel universitar

În contextul învățării academice, literatura contemporană identifică existența unor regularități sau legități fundamentale care influențează direct comportamentul și evoluția studenților. Aceste legități se constituie în modele explicative ce ghidează procesul educațional și determină performanțele academice (Neacșu, 2006).

Legea motivației reprezintă prima dintre aceste legități și definește stimulii interni sau externi ce declanșează și susțin procesul de învățare. (Neacșu, 2006).

Legea conexiunii inverse (feedback-ului) subliniază importanța evaluării continue a performanțelor academice. (Neacșu, 2006).

Legea repetiției vizează rolul esențial al reiterării informațiilor în procesul de învățare, activând mecanisme cognitive la multiple niveluri. (Neacșu, 2006).

Legea transferului oferă o explicație pentru aplicarea cunoștințelor și abilităților dobândite în contexte noi. (Neacșu, 2006).

Legea creșterii progresive și programate a autonomiei în învățare descrie evoluția treptată a capacității studenților de a-și organiza și gestiona independent procesul propriu de învățare. (Neacșu, 2006).

Aceste legități reprezintă astfel piloni fundamentali în structurarea unei învățări academice eficiente și sustenabile, oferind cadre explicative pentru optimizarea procesului educațional.

1.1.5. Principii fundamentale ale învățării la studenți

Ellis și Goodyear (2010) pun accent pe faptul că învățarea are o dimensiune puternic individuală, întrucât fiecare persoană își construiește cunoașterea într-un mod unic, pornind de la experiențele personale. Totuși, aceștia menționează că învățarea colaborativă aduce rezultate mai consistente decât cea izolată. De asemenea, ei subliniază importanța provocării intelectuale în procesul învățării, susținând că acest element este necesar pentru stimularea dezvoltării cognitive. Autorii adaugă că învățarea universitară este activă, implicând un efort intelectual direct al studentului, și este autoreglată, presupunând o conștientizare continuă din partea studentului asupra progresului și dificultăților sale. Totodată, învățarea are un caracter situațional, implicând

aplicarea cunoștințelor în contexte noi și stabilirea unor obiective clare care să ghideze eforturile educaționale (Ellis, Goodyear, 2010).

Rusu (2021) propune o serie de principii fundamentale care ghidează învățarea universitară, printre care învățarea centrată pe student, ce implică reflecția continuă, stimularea gândirii critice și creative și dezvoltarea competențelor transferabile. Acesta menționează și importanța existenței unor structuri-suport adaptate contextului educațional, precum și adaptarea strategiilor didactice la stilurile variate de învățare ale studenților. Mai mult, autorul susține că procesul educațional trebuie să țină cont de diversitatea experiențelor și intereselor studenților, precum și de implicarea activă a acestora în structurarea curriculumului și evaluării. Rusu accentuează responsabilitatea crescută a studenților în procesul propriei formări și importanța dezvoltării unor abilități avansate precum analiza critică și gândirea creativă. În final, el subliniază valoarea colaborării autentice și a parteneriatului eficient între studenți și profesori, bazate pe respect reciproc și comunicare deschisă (Rusu, 2021).

Knowles (1973, 1984), unul dintre pionierii cercetării învățării, evidențiază specificul acestui tip de învățare prin câteva principii-cheie: autonomia și autodirijarea procesului educațional, utilizarea experienței anterioare ca resursă esențială în învățare, orientarea învățării spre scopuri clare și relevante personal și profesional, precum și preferința pentru o abordare pragmatică a informațiilor, care să permită aplicarea imediată în practică. Acesta subliniază că adulții sunt motivați predominant intrinsec, preferând conținuturi cu relevanță personală directă și orientate spre rezolvarea problemelor practice. Totodată, Knowles accentuează necesitatea unui climat bazat pe respect față de cursanți, în care aceștia să fie implicați activ ca parteneri egali în procesul educațional, contribuind semnificativ la propria dezvoltare și la cea a colegilor lor (Knowles, 1973, 1984).

1.2. Specificitatea învățării în mediul academic

1.2.1. Motivația studenților în procesul de învățare și formare

Motivația pentru învățare este considerată un factor esențial al succesului academic, întrucât determină studenții să depună eforturi constante și să aspire către excelență. Fără o motivație solidă, studenții manifestă dificultăți educaționale, lipsă de interes și reticență față de provocări, urmărind adesea doar obținerea diplomei (Hamjah et al., 2010).

Percepția autoeficienței este identificată drept un factor semnificativ ce influențează motivația. Această percepție se formează pe baza performanțelor anterioare și a feedback-ului primit, fiind esențială în determinarea nivelului de implicare și perseverență (Negovan, 2005).

Nivelul de aspirație, rezultat din relația dintre imaginea de sine, performanțele anterioare și contextul activității educaționale, reprezintă un alt factor esențial, direcționând eforturile studenților spre realizarea obiectivelor academice propuse (Stăncescu, 2017).

Motivația poate fi definită ca un impuls interior orientat spre atingerea obiectivelor bine definite. Aceasta include două componente fundamentale: implicarea inițială și capacitatea de a menține această implicare în timp (Constantin et al., 2008). Ryan și Deci (2000) subliniază importanța identificării clare a obiectivelor și scopurilor motivaționale, care pot varia de la interes personal până la nevoia de aprobare socială sau dobândirea unor abilități practice.

O relație pozitivă între profesor și student stimulează motivația academică, contribuind la dezvoltarea autoeficacității și a interesului intrinsec pentru învățare (Paulino & Lopes da Silva, 2011).

Piccione, Burns și Sinfield (2015) propun cinci tipuri principale de adaptare motivațională a studenților: adaptarea motivată intrinsec, adaptarea bazată pe imaginea de sine, adaptarea socială, adaptarea orientată spre succes și adaptarea centrată pe auto-protecție. Considerarea acestor tipuri de adaptare în proiectarea activităților educaționale poate crește semnificativ motivația academică. Printre factorii care influențează motivația pentru învățare se numără curiozitatea naturală, utilizarea metodelor educaționale moderne, implicarea studenților în activități autentice, evaluarea formativă de calitate și un management democratic al procesului educațional (Ames, 1992; Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2000; Piccione, Burns & Sinfield, 2015).

1.2.2. Dimensiuni ale învățării esențiale la studenți

Învățarea în mediul academic contemporan depășește simpla acumulare de informații, presupunând dezvoltarea unor dimensiuni fundamentale pentru succesul studenților. Astfel, literatura de specialitate evidențiază câteva dimensiuni cheie ale procesului educațional, cum ar fi implicarea activă a studentului, dezvoltarea autonomiei și responsabilității acestuia, stabilirea unei relații pozitive între student și profesor, adaptarea metodelor didactice la nevoile individuale și integrarea eficientă a tehnologiilor moderne (Rusu, 2021).

În acest context educațional actual, se accentuează necesitatea promovării învățării active și autentice, clar orientate către obiective educaționale bine definite. Este esențială asigurarea unui

feedback constant și adoptarea unei abordări reflexive asupra procesului educațional și al activităților de cercetare. De asemenea, este important ca studenții să manifeste responsabilitate personală și profesională ridicată, precum și flexibilitate și autonomie în gestionarea propriului proces educațional. Cooperarea bazată pe toleranță față de diversitatea socio-culturală, personalizarea învățării și satisfacerea nevoilor specifice ale studenților reprezintă alte dimensiuni importante (Rusu, 2021).

Din perspectiva unei abordări integrative, procesul învățării academice implică patru dimensiuni esențiale: comportamentală, personală, socioculturală și cognitivă (Focșa-Semionov, 2010).

- Dimensiunea comportamentală reflectă modul în care studenții își organizează strategic activitățile educaționale și reacționează la stimulii mediului academic.
- Dimensiunea personală se concentrează pe dorința studentului de afirmare a propriei identități, autonomie și dezvoltare personală continuă.
- Dimensiunea socioculturală implică nevoia integrării sociale optime, a colaborării eficiente și a interacțiunii pozitive în context multicultural.
- Dimensiunea cognitivă evidențiază implicarea activă a studenților în procesarea informațiilor, rezolvarea creativă a problemelor și dezvoltarea unui angajament intelectual solid.

Astfel, analiza acestor dimensiuni contribuie semnificativ la înțelegerea comportamentului și performanței academice, facilitând adaptarea strategiilor didactice și optimizarea rezultatelor academice în context universitar (Focșa-Semionov, 2010).

1.2.3. Influențe psihologice asupra învățării în mediul academic

În contextul pedagogic actual, teoriile privind învățarea se structurează în patru abordări fundamentale: behaviorismul, teoria învățării sociale, teoriile cognitive și constructivismul educațional.

Modelele behavioriste s-au dezvoltat pornind de la lucrările lui J.B. Watson (1913), care susținea că psihologia trebuie să devină o știință riguroasă bazată exclusiv pe analiza comportamentului observabil. Behaviorismul a analizat învățarea prin relațiile directe dintre stimuli și răspunsuri, excluzând studiul introspectiv al stărilor mentale (Todor, 2020; Voiculescu, 2010).

Teoriile cognitive sunt focalizate pe procesele mentale interne și modul în care acestea mediază relația dintre stimul și răspuns. În acest context, metacogniția devine un concept fundamental, definit inițial de Flavell (1976), incluzând cunoștințele despre propriile procese cognitive și capacitatea de autoreglare și autoevaluare a acestora (Glava, 2009; Cerghit, 2002).

Metacogniția este structurată în:

- Cunoștințe metacognitive (referitoare la persoane, sarcini și strategii).
- Abilități metacognitive (anticipare, monitorizare continuă și evaluare finală a activităților cognitive) (Sălăvăstru, 2009).

Potrivit lui Schraw și Dennison (1994), metacogniția implică două componente esențiale: cunoașterea cogniției (declarativă, procedurală, condițională) și reglarea cogniției (planificare, monitorizare, utilizare a strategiilor și evaluare a rezultatelor cognitive).

Constructivismul educațional se bazează pe ideea că învățarea este un proces activ și personal, în care studenții își construiesc propriile cunoștințe pornind de la experiențele individuale și interacțiunea socială. Acesta este structurat în mai multe direcții:

- Constructivismul radical (von Glasersfeld), care respinge ideea unei realități obiective, accentuând caracterul subiectiv al cunoașterii.
- Constructivismul cognitiv (Piaget), care analizează învățarea prin prisma proceselor cognitive implicate în interacțiunea cu mediul.
- Constructivismul social (Vygotsky), care accentuează importanța contextului sociocultural și a interacțiunilor sociale în construirea cunoașterii (Joița, 2006; Voiculescu, 2010).

Constructivismul subliniază rolul central al studentului în gestionarea propriei învățări, încurajarea autonomiei, colaborării, experiențelor autentice și a contextelor reale. În acest cadru, profesorul are rolul de facilitator și coordonator, sprijinind studenții în procesul activ de construcție a cunoștințelor prin stimularea reflecției critice și metacogniției. Evaluarea este continuă și formativă, centrată pe dezvoltarea cognitivă și metacognitivă a studentului (Joița, 2006).

Asfel, aceste teorii reflectă complexitatea și diversitatea procesului de învățare, evidențiind multiplele dimensiuni implicate în dezvoltarea academică și personală a studenților.

1.2.4. Stiluri de învățare dezvoltate la nivel universitar

Stilul de învățare reprezintă o trăsătură personală specifică modului în care individul receptează, prelucrează și utilizează informațiile. Acesta include preferințe privind mediul, momentul zilei, gradul de structurare și tipurile de activități preferate în procesul educațional (Woolfolk, 1998; Glenn-Cowan, 1995).

Din perspectiva psihologică, stilurile de învățare se bazează pe trăsături de personalitate care influențează mecanismele de procesare a informațiilor, incluzând dimensiuni cognitive, afective și psihomotorii (Papuc, Bocoș, 2017; Cerghit, 2008). Astfel, acestea reflectă modul preferențial în care individul își gestionează procesul de cunoaștere.

Teoria stilurilor de învățare propusă de Lussier (1990) identifică patru tipuri principale:

- Stilul convergent, axat pe rezolvarea practică a problemelor, cu accent pe gândirea logică și abstractă;
- Stilul divergent, caracterizat prin implicare emoțională și observație reflexivă, preferând perspective multiple și imaginație;
- Stilul bazat pe asimilare, orientat spre abordări teoretice și logice, favorizând conceptualizarea și abstractizarea;
- Stilul bazat pe acomodare, care implică experimentare concretă și implicare activă, preferând intuiția și practica (Trif, Voiculescu, 2013).

Conform scalei dezvoltate de Grasha și Hruska-Riechmann (1982), stilurile de învățare ale studenților se grupează în șase categorii specifice mediului universitar:

- Competitiv – orientat spre succes individual și performanță;
- Colaborativ – preferă lucrul în echipă și schimbul de idei;
- Singuratic/retractil – evită interacțiunea și are motivație redusă;
- Participativ – implicare activă și interes intrinsec pentru învățare;
- Dependent – necesită sprijin constant și structură externă;
- Independent – autonomie crescută și preferință pentru activități individuale (Hruska-Riechmann, Grasha, 1982; Stăncescu, 2017).

În învățământul superior, literatura identifică patru abordări distincte:

- Nedirecționat – lipsă de autoreglare și claritate în obiective;
- Direcționat spre reproducere – memorare mecanică și control extern;
- Direcționat de semnificație – învățare profundă, autoreglată și autonomă;

- Direcționat spre aplicare – orientat către aplicarea practică a informațiilor (Reaboi, Șevciuc, 2015).

De asemenea, literatura pedagogică identifică și diferențiază clar două mari abordări ale procesului de învățare:

- Învățarea de profunzime implică înțelegerea semnificației informațiilor, integrarea conceptelor și analiza critică a acestora. Această abordare este asociată cu dezvoltarea gândirii critice și creative, reflectând o motivație intrinsecă autentică (Marton, Säljö, 1976; Biggs, Tang, 2011; Entwistle, 2018).
- Învățarea de suprafață este centrată pe memorare mecanică, reproducerea fidelă și evitarea unei înțelegeri profunde a conceptelor. Studenții care adoptă această abordare sunt motivați în principal de recompense externe și promovează examenele depunând efort minim (Chiș, 2005; Biggs, Tang, 2011; Entwistle, 2018).

În context universitar, se remarcă și abordarea strategică, ce implică organizarea riguroasă a procesului educațional și utilizarea conștientă a unor strategii adaptate cerințelor specifice, având ca scop obținerea unor performanțe academice optime. Aceasta se caracterizează prin planificare atentă, adaptare la cerințele evaluărilor și utilizarea eficientă a resurselor educaționale (Entwistle, McCune, 2004; Biggs, Tang, 2011; Trigwell, Prosser, 2020).

Stilurile de învățare nu sunt fixe, ci adaptative și influențate de contextul educațional. Conștientizarea și utilizarea unor strategii pedagogice adecvate pot facilita tranziția de la abordarea superficială către abordări profunde sau strategice, promovând astfel o învățare autentică și eficientă în mediul universitar (Vermunt, Donche, 2017; Panadero, Broadbent, 2018).

1.2.5. Condiții ale învățării eficiente în mediul academic

Literatura de specialitate identifică două categorii majore de condiții care influențează procesul de învățare academică, conform teoriei psihologului R. Gagne: condiții interne și condiții externe (Cucoș, 2009).

Condițiile interne se referă la totalitatea caracteristicilor specifice persoanei care învață, incluzând potențialul genetic, nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințele și competențele dobândite anterior, motivația personală, voința și strategiile intelectuale utilizate în procesul de învățare (Cucoș, 2009; Voiculescu et al., 2009). Printre acestea, factorii cognitivi au o influență majoră asupra procesului de învățare:

- Percepția, esențială pentru recepționarea informațiilor, dezvoltarea observației și structurarea cunoașterii.
- Reprezentările, fundamentale pentru formarea conceptelor și consolidarea memoriei.
- Memoria, implicată în stocarea și reactualizarea informațiilor învățate.
- Imaginația, esențială pentru creativitate și generarea de idei noi.
- Atenția, care determină concentrarea eficientă asupra sarcinilor educaționale (Radu, 2000; Negovan, 2007).

Totodată, factorii biologici precum vârsta, sănătatea generală, potențialul genetic, calitatea somnului și bioritmul intelectual influențează semnificativ eficiența învățării (Kramar, 2002).

În mod similar, factorii psihici, precum inteligența, aptitudinea educațională și aptitudinile speciale, alături de spiritul de observare, determină în mare măsură succesul academic al studenților (Kramar, 2002).

Condițiile externe includ elementele independente de individ, provenite din contextul educațional. Acestea cuprind factori socio-organizaționali (mediul social și cultural, climatul instituțional, relațiile interpersonale), factori temporali (momentul zilei, durata activităților și pauzelor), factori psihoergonomici (amenajarea spațiului educațional și confortul oferit) și statutul profesorului (competența profesională, autoritatea, stilul didactic și comunicativ) (Roman, 2006; Kramar, 2002).

Studiile subliniază importanța modului în care profesorul organizează și structurează materialul educațional, adaptându-l nivelului de înțelegere al studenților. De asemenea, eficiența învățării crește semnificativ atunci când activitățile sunt eșalonate pe perioade mai lungi, cu pauze suficiente și odihnă adecvată (Roman, 2006; Kramar, 2002).

Pe lângă aceste condiții fundamentale, există și factori perturbatori precum stresul, zgomotele, condițiile fizice improprii, starea precară de sănătate sau relațiile tensionate, care pot afecta negativ procesul educațional și randamentul academic al studenților (Kramar, 2002; Roman, 2006).

Procesul învățării academice este influențat complex atât de particularitățile individuale ale studenților, cât și de condițiile externe create de mediul educațional, acestea fiind esențiale pentru atingerea performanțelor și succesului academic.

1.3. Dimensiuni ale autonomiei în învățare

1.3.1. Delimitarea teoretică a conceptului de autonomie

Conceptul de autonomie definește capacitatea individului de a lua decizii proprii și de a acționa independent, conform propriilor reguli și principii interioare. Aceasta este o caracteristică fundamentală a personalității și a conștiinței de sine (Șchiopu et al., 1997). În literatura de specialitate, autonomia a fost adesea asociată și confundată cu concepte precum libertatea, independența, autodeterminarea și responsabilitatea, însă fiecare dintre acestea păstrează nuanțe distincte (Faiciuc, 2004).

Din punct de vedere psihologic, autonomia implică interiorizarea unor reguli și valori personale în urma unui proces de negociere continuă între convingerile individului și normele externe impuse de societate (Doron & Parot, 1999). În context educațional, autonomia nu echivalează cu lipsa profesorului sau cu lipsa controlului didactic, ci presupune autodirecționarea învățării sub îndrumarea atentă și activă a cadrului didactic. Profesorul joacă rolul unui facilitator sau ghid care sprijină dezvoltarea autonomiei studenților, încurajând capacitatea acestora de a-și gestiona independent procesul de învățare (Moldovan, 2018; Bouayad-Agha, 2006; Wegmuller, 2002).

Autonomia studentului implică un nivel crescut de responsabilitate personală și profesională, capacitatea de a se autoevalua, analiza și îmbunătăți continuu. Aceasta se manifestă diferit, în funcție de particularitățile psihologice și contextuale, nefiind niciodată o trăsătură complet stabilă sau definitiv dobândită (Assor et al., 2002; Caudron, 2001).

Alți autori susțin că autonomia personală este caracterizată atât de capacitatea efectivă de autodeterminare, cât și de percepția individului că poate exercita acest control asupra propriei vieți (Albu, 2008; Manolescu, 2015). În plus, autonomia presupune acceptarea conștientă a regulilor proprii și responsabilitatea pentru rezultatele propriilor acțiuni (Farcaș, 2019; Pieron, 2001).

Astfel, conceptul autonomiei educaționale nu implică izolarea sau lipsa interacțiunii sociale, ci dimpotrivă, capacitatea persoanei de a decide când și cum să ceară sprijin și cooperare, demonstrând un nivel avansat de maturitate și conștientizare a propriilor limite și nevoi (Violet, 2002).

Autonomia în context academic este o competență complexă, care trebuie cultivată și susținută activ în procesul educațional. Aceasta implică o redefinire a relațiilor dintre profesor și

studenți, promovând o participare activă și responsabilă a acestora în construirea propriei cunoașteri și dezvoltări personale.

1.3.2. Conceptualizări asociate autonomiei în învățare

În literatura de specialitate, conceptul de autoeficacitate este recunoscut drept unul dintre cei mai importanți factori psihologici care contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei în învățare. Conform lui Bandura (1997), autoeficacitatea reprezintă încrederea persoanei în propria capacitate de a planifica și de a realiza acțiuni specifice pentru atingerea obiectivelor personale și educaționale (Bandura, 1997).

Autoeficacitatea influențează direct selecția sarcinilor, intensitatea efortului depus, perseverența în fața dificultăților și anxietatea trăită în timpul activităților educaționale. Astfel, ea devine un element important în activarea și susținerea comportamentelor autonome și autoreglate în procesul educațional (Zimmerman, 2000).

Conceptul de autodeterminare implică competențe de control și responsabilitate personală, oferindu-le studenților instrumente fundamentale pentru dezvoltarea intelectuală continuă și îmbunătățirea calității activităților educaționale (Bandura, 1997).

Autoorganizarea se referă la abilitatea persoanei de a gestiona resursele și acțiunile educaționale în mod global și sistematic, conform obiectivelor și planificării stabilite anterior (Bocoș, 2016).

Autodirijarea desemnează inițiativa individuală în propria dezvoltare, incluzând identificarea nevoilor de învățare, stabilirea obiectivelor proprii, selectarea resurselor și evaluarea rezultatelor (Ștefan, 2014).

Autoreglarea reprezintă implicarea activă și independentă a studenților în monitorizarea, reglarea și adaptarea procesului de învățare, orientându-se constant spre atingerea obiectivelor educaționale (Bocoș, 2016).

Autocontrolul implică reglarea cognitivă și comportamentală, fiind esențial în formarea abilităților academice și prevenirea comportamentelor disruptive (Bocoș, 2016).

Studiul individual presupune activitate intelectuală independentă, organizată sistematic de către studenți pentru dobândirea și consolidarea cunoștințelor și competențelor academice, implicând strategii metacognitive și reflexive esențiale (Bocoș et al., 2019).

Automanagementul învățării include autodecizia, autoplanificarea, autoorganizarea, autogestionarea resurselor, autocontrolul, autoevaluarea și autoreglarea continuă a procesului

educațional. Acesta este influențat de factori anteriori, concomitenți și ulteriori învățării (Ștefan, 2014; Frăsineanu, 2012).

Conceptul de identitate personală este fundamental pentru dezvoltarea autonomiei, deoarece permite individului să manifeste independență și continuitate în propria dezvoltare personală și academică. Identitatea personală oferă individului sentimentul de coerență și stabilitate, esențiale pentru manifestarea autonomiei reale (Marshall & Rowland, 2003; Schaub & Zenke, 2001).

Nu în ultimul rând, responsabilitatea este un alt concept esențial asociat autonomiei. Astfel, autonomia academică implică asumarea responsabilității personale pentru propriul proces educațional, idee transmisă constant de profesori în cadrul activităților didactice (Davis, 1999).

1.3.3. Abordarea teoretică a autonomiei în învățare în mediul academic

Conceptul de autonomie în învățare este utilizat într-o varietate largă de contexte educaționale, având interpretări multiple. În mod general, autonomia desemnează capacitatea individului de a exercita control asupra propriei activități educaționale. Aceasta presupune independența în stabilirea direcției activităților, participarea activă la organizarea procesului și libertatea de decizie privind alegerea resurselor și strategiilor de învățare (Câmpean, 2004).

Învățarea academică autonomă este considerată o competență complexă care implică integrarea următoarelor componente esențiale:

- cunoștințe procedurale despre metodele și importanța învățării autonome;
- abilități practice privind studiul individual;
- capacități metacognitive și abilități de self-management;
- motivație intrinsecă și atitudini pozitive față de învățare;
- inițiativă, responsabilitate și încredere în sine;
- libertatea individului de a-și construi un stil personal de învățare (Vovnenciuc, 2013).

Winne (2005) definește autonomia ca activitatea prin care studentul exercită influență semnificativă asupra deciziilor referitoare la ce, când, cum și în ce scop învață.

Drăghicescu și Stănescu (2008) subliniază principiile esențiale ale autonomiei în învățare:

- reconsiderarea rolului profesorului ca facilitator;
- conștientizarea studenților asupra implicării active;
- stimularea participării studenților în gestionarea propriului traseu educațional;

- diferențierea strategiilor didactice în funcție de stilurile individuale (Drăghicescu & Stănescu, 2008).

Rampillon (1996) accentuează faptul că învățarea autonomă implică un proces profund de transformare personală, prin care studentul identifică pașii necesari și aplică strategii adecvate pentru planificarea și monitorizarea propriei activități educaționale.

Conform lui Little (1991), autonomia presupune dezvoltarea unei perspective personale asupra procesului educațional și asumarea activă a responsabilității individuale pentru învățare.

Benson și Voller (1997) definesc autonomia în învățare ca abilitatea de a gestiona și controla independent procesul educațional, prin asumarea responsabilității asupra obiectivelor și strategiilor personale.

Schema propusă surprinde complexitatea conceptului de autonomie în învățare, evidențiind dimensiunile și elementele principale care definesc și influențează capacitatea studenților de a-și gestiona independent propriul proces educațional.

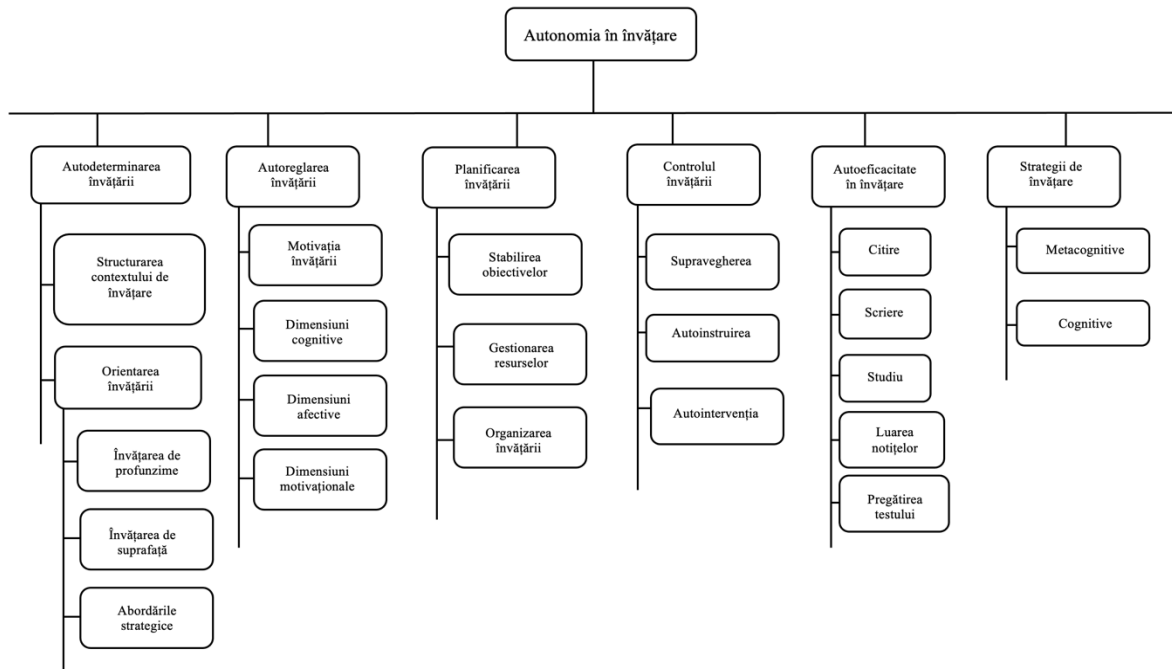


Figura 1.I.1.3.3. Autonomia în învățare (elemente principale)

Autodeterminarea învățării

- Structurarea contextului de învățare: capacitatea studentului de a organiza mediul fizic și social în care se desfășoară învățarea, astfel încât să sprijine eficiența procesului educațional.

- Orientarea învățării: se referă la modul în care studenții își stabilesc direcțiile de studiu și prioritățile academice.
- Învățarea de profunzime: abordare care presupune implicarea activă și înțelegerea aprofundată a informațiilor.
- Învățarea de suprafață: se referă la memorarea informațiilor fără înțelegerea reală și profundă a acestora.
- Abordările strategice: implică utilizarea unor strategii specifice pentru optimizarea rezultatelor academice și gestionarea eficientă a sarcinilor.

Autoreglarea învățării

- Motivația învățării: energia și determinarea internă care susține angajamentul continuu față de obiectivele educaționale.
- Dimensiuni cognitive: abilitățile cognitive implicate în învățare, cum ar fi analiza, sinteza și aplicarea cunoștințelor.
- Dimensiuni afective: emoțiile și sentimentele care influențează pozitiv sau negativ procesul de învățare.
- Dimensiuni motivaționale: capacitatea de a menține și ajusta motivația în funcție de provocările și obiectivele educaționale stabilite.

Planificarea învățării

- Stabilirea obiectivelor: abilitatea studenților de a formula obiective clare și realizabile pentru propria învățare.
- Gestionarea resurselor: capacitatea de a identifica și utiliza eficient resursele necesare în procesul educațional (timp, materiale, informații).
- Organizarea învățării: aptitudinea de structurare și prioritizare a activităților și sarcinilor academice.

Controlul învățării

- Supravegherea: monitorizarea continuă a propriului progres în învățare.
- Autoinstruirea: capacitatea studentului de a își ghida independent procesul de învățare, utilizând tehnici și strategii eficiente.
- Autointervenția: abilitatea de a interveni asupra propriilor strategii și comportamente educaționale pentru a depăși obstacolele și a optimiza procesul învățării.

Autoeficacitate în învățare

- Citire: încrederea în capacitatea proprie de a înțelege și interpreta textele academice.
- Scriere: încrederea în capacitatea proprie de a redacta texte și lucrări academice.
- Studiu: convingerea studenților că pot studia eficient materialele academice.
- Luarea notițelor: încrederea în propria capacitate de a lua notițe clare și utile în timpul cursurilor.
- Pregătirea testului: încrederea în abilitatea proprie de a se pregăti eficient pentru evaluările academice.

Strategii de învățare

- Strategii metacognitive: tehnici și metode prin care studenții reflectă asupra propriului mod de gândire și învățare.
- Strategii cognitive: tehnici specifice prin care informațiile sunt procesate și asimilate, incluzând repetarea, elaborarea și organizarea cunoștințelor.

Autonomia în învățare este astfel considerată o competență fundamentală în contextul educațional actual, marcat de flexibilitate, digitalizare și responsabilizare a studentului. Dezvoltarea acesteia presupune o abordare educațională deliberată și explicită, orientată spre formarea unor abilități cognitive, metacognitive și socio-emoționale complexe, care permit studenților să-și administreze eficient propriul parcurs academic și profesional (Vansteenkiste et al., 2020; Ryan & Tilbury, 2019; Panadero et al., 2022; Rapanta et al., 2021).

1.3.4. Termeni corelativi ai conceptului de autonomie

Autonomia a fost asociată în timp cu numeroase concepte complementare din diverse domenii precum filosofia, psihologia, pedagogia, biologia sau sociologia, iar înțelegerea profundă a acestui concept implică analiza relațiilor sale cu aceste noțiuni corelative (Farcaș, 2019).

Relația autonomie - libertate

Autonomia este frecvent asociată cu noțiunea de libertate, fiind considerată o dimensiune esențială a acesteia. Libertatea poate fi analizată prin intermediul capacității individului de a învăța din experiențele de viață, capacitatea de a face alegeri personale și abilitatea de a dobândi autonomia proprie. Astfel, autonomia devine o componentă fundamentală a libertății și a dezvoltării personale autentice (Albu, 1998).

Relația autonomie - identitate

Identitatea personală este strâns legată de dobândirea autonomiei, mai ales în perioada adolescenței. Din perspectivă psihologică și filosofică, identitatea este proprietatea esențială prin care o persoană rămâne constantă în trăsăturile sale fundamentale, permițând diferențierea clară față de ceilalți. Astfel, autonomia este direct conectată cu sentimentul clar al propriei identități personale și conștiința diferențierii individuale (Dicționar de filosofie, 1978).

Relația autonomie - responsabilitate

Responsabilitatea reprezintă capacitatea unei persoane de a iniția și finaliza acțiuni valoroase social și personal, fiind asociată direct cu autonomia. Responsabilitatea implică asumarea activă și conștientă a deciziilor și consecințelor propriilor acțiuni. Astfel, autonomia devine o expresie a capacității individului de a acționa responsabil și conștient în vederea atingerii unor scopuri bine definite (Șchiopu, 1997).

Relația autonomie - independență

Din perspectiva psihologică, independența se referă la caracteristica individului de a reduce sau evita dependența față de ceilalți, preferând acțiunea autonomă, bazată pe propriile valori și atitudini interiorizate. Odată cu maturizarea personalității, independența devine o condiție și un rezultat direct al autonomiei personale, acestea fiind interdependente și reciproc susținătoare. Astfel, autonomia și independența reprezintă trăsături fundamentale ale personalității mature și echilibrate (Popescu-Neveanu, 1978; Șchiopu, 1997).

Relația autonomie - dependență

Dependența (heteronomia) reprezintă situația în care acțiunile individului sunt influențate sau condiționate de factori externi. În acest sens, autonomia se află într-o relație de opoziție, dar nu absolută, cu dependența. Prin autonomia sa, individul își dezvoltă propriul univers de acțiune și gândire, manifestând originalitate și libertate, însă întotdeauna în cadrul normelor morale și valorilor sociale acceptate. Astfel, autonomia presupune nu izolarea totală, ci capacitatea individului de a acționa liber, responsabil și integrat social (Badea, Cuciureanu, et al., 2007).

1.3.5. Capacitățile (meta) cognitive – premise fundamentale ale autonomiei în învățare

În literatura pedagogică, o atenție deosebită este acordată gândirii critice, definită ca abilitatea de a analiza și evalua informațiile în mod profund și constructiv. Gândirea critică implică identificarea modului în care elementele componente ale unei situații interacționează, formularea

de judecăți raționale și fundamentate, precum și reconstrucția semnificației informațiilor asimilate (Grolnick & Ryan, 1987).

Gândirea critică nu este doar o simplă abilitate, ci reprezintă o competență intelectuală complexă, formată dintr-un set integrat de deprinderi și abilități cognitive care permit transformarea cunoașterii în acțiune practică și eficientă. Aceasta reflectă un nivel avansat de organizare și rafinament al proceselor cognitive, fiind esențială pentru învățarea autonomă și autoreglată (Nicu, 2007).

Dezvoltarea gândirii critice devine o prioritate în învățarea autonomă, deoarece studenții se confruntă frecvent cu dificultăți majore în gestionarea volumului mare de informații disponibile online și în alte surse. Gândirea critică îi ajută pe aceștia să distingă informațiile utile și credibile de cele nefundamentate, contribuind astfel la o autonomie autentică și la eficientizarea procesului educațional (George, 2011).

Pentru dezvoltarea eficientă a competenței de învățare autonomă, este necesară o metodologie clară care să stimuleze motivația studenților prin accentuarea relevanței acestora în societatea contemporană. Este important să fie consolidată încrederea studenților în sine, să se promoveze acceptarea erorilor ca momente firești în construirea cunoașterii și să se dezvolte capacitatea acestora de (auto)evaluare realistă și constructivă (Petre, 2014).

Printre condițiile fundamentale ale dezvoltării gândirii critice se numără crearea unui mediu educațional favorabil reflecției critice, încurajarea diversității de opinii și perspective, participarea activă a studenților și manifestarea unui respect autentic față de ideile celorlalți. Pentru ca studenții să gândească în mod critic, este esențial ca aceștia să își consolideze încrederea în propriile forțe și să devină capabili să formuleze și să argumenteze judecăți și puncte de vedere (Negovan, 2013).

Un alt concept central în acest context este metacogniția, definită drept capacitatea studentului de a monitoriza, controla și regla propriile activități cognitive și de învățare. Metacogniția reprezintă o activitate paralelă și reflexivă, orientată către evaluarea, reglarea și perfecționarea continuă a propriei gândiri și a propriilor strategii educaționale (Joița, 2007).

În învățarea autonomă, studentul își asumă rolul de manager educațional, responsabil de planificarea activităților, stabilirea obiectivelor, monitorizarea progresului, evaluarea rezultatelor și crearea condițiilor pentru succesul academic. Metacogniția îi oferă studentului instrumentele

necesare pentru autoevaluare, autoreglare și autoperfecționare continuă a strategiilor proprii de învățare (Joița, 2007).

Facilitarea metacogniției este importantă atât pentru studenți cât și pentru cadrele didactice. Profesorul este responsabil pentru crearea contextelor educaționale care stimulează dezvoltarea abilităților metacognitive și pentru exemplificarea propriilor reflecții metacognitive în cadrul activităților didactice. Astfel, studenții sunt stimulați să devină autonomi și să își dezvolte o atitudine reflexivă profundă (Brooks, 1990).

Promovarea metacogniției presupune perfecționarea continuă a strategiilor personale, cultivarea unei reflecții critice sistematice și stimularea dialogului interior. Aceasta contribuie direct la îmbunătățirea continuă atât a procesului de predare, cât și a celui de învățare, ducând astfel la dezvoltarea unei autonomii autentice și sustenabile (Brooks, 1990).

Printre cele mai eficiente strategii metacognitive care pot fi valorificate de către studenți se numără planificarea concretă a învățării, gestionarea eficientă a timpului și efortului, conștientizarea diferenței între memorarea simplă și înțelegerea profundă, evaluarea periodică și secvențială a progresului în învățare, precum și conștientizarea potențialului și a limitelor personale (Assor, Kaplan & Roth, 2002).

CAPITOLUL II – Evaluarea și strategiile de evaluare formativă ale studenților

2.1. Dimensiuni fundamentale ale învățării

2.1.1. Perspective teoretice asupra definirii conceptului de evaluare

Evaluarea este o activitate didactică complexă, integrată organic în întregul proces educațional, care nu se limitează la simpla constatare a rezultatelor obținute, ci urmărește îmbunătățirea continuă a procesului de predare-învățare și optimizarea performanțelor viitoare. Aceasta implică măsurarea și aprecierea calității cunoștințelor dobândite de studenți, evaluând nivelul, performanțele și eficiența acestora la un moment dat (Rey et al., 2012).

La nivel macro, evaluarea reprezintă un subsistem al procesului educațional care apreciază eficiența globală a sistemului de învățământ, oferind informații utile pentru decizii de politică educațională (Bocoș & Jucan, 2019). La nivel micro, evaluarea reflectă cunoașterea efectelor activității instructiv-educative și randamentul școlar al studenților într-un anumit context și moment specific (Bocoș & Jucan, 2019).

Bocoș (2013) consideră evaluarea drept o activitate complexă, implicând colectarea sistematică și analiza riguroasă a informațiilor relevante referitoare la procesul de învățare, pentru a examina și aprecia obiectiv eficiența procesului educațional.

Evaluarea constituie și o formă esențială de feedback atât pentru profesori cât și pentru studenți, permițând formularea aprecierilor privind progresul realizat și identificarea aspectelor ce necesită corecții și îmbunătățiri continue (Herlo et al., 2020).

Evaluarea reprezintă o componentă integrată, sistemică și permanentă a procesului educațional, implicând activități complexe de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a rezultatelor obținute. Aceasta oferă informații valoroase pentru luarea deciziilor educaționale eficiente, contribuind direct la optimizarea și autoreglarea continuă a întregului proces instructiv-educativ.

2.1.2. Repere conceptuale privind definirea evaluării studenților

Evaluarea în contextul academic universitar reprezintă o componentă fundamentală și sistematică a procesului educațional, care reflectă nu doar cantitatea și calitatea competențelor dobândite de către studenți, ci și eficiența și performanțele acestora într-un interval de timp clar

delimitat. Astfel, evaluarea contribuie direct la optimizarea și adaptarea activităților educaționale adresate adulților, permițând identificarea soluțiilor concrete de îmbunătățire și perfecționare a procesului de învățare (Bocoș et al., 2016).

Evaluarea exercită o influență semnificativă asupra modului în care studenții învață. În acest sens, Jacques (1999) oferă recomandări importante pentru realizarea unei evaluări eficiente și constructive, printre care se numără:

- Corelarea evaluării cu procesul de învățare, stimulând efortul și implicarea activă a studenților;
- Desfășurarea continuă a evaluării, cu implicarea activă a studenților în procesul de evaluare (autoevaluare, coevaluare);
- Valorificarea erorilor ca oportunități de învățare;
- Utilizarea unor metode diverse de evaluare și oferirea unui feedback clar, frecvent și relevant;
- Adoptarea unor strategii pentru reducerea anxietății asociate evaluării și asigurarea transparenței metodelor utilizate (Jacques, 1999).

Evaluarea este descrisă ca un proces complex de control, măsurare și apreciere a cunoștințelor și competențelor dobândite, servind drept analiză și valorizare a eficienței activității didactice. Evaluarea oferă oportunități esențiale pentru identificarea performanțelor, limitelor și dificultăților întâmpinate, contribuind la îmbunătățirea continuă a procesului educațional (Herman, 2017).

Potrivit lui Agnes (2008), o evaluare de calitate trebuie să îndeplinească trei condiții fundamentale:

- Pertinența: evaluarea trebuie să fie relevantă și adaptată obiectivelor educaționale;
- Validitatea: instrumentele și metodele trebuie să măsoare exact ceea ce își propun;
- Fiabilitatea: evaluarea trebuie să ofere rezultate stabile și constante (Agnes, 2008).

Din perspectivă curriculară, evaluarea este considerată o activitate complexă ce presupune colectarea, organizarea și interpretarea datelor privind efectele relației profesor-student, având ca scop optimizarea și creșterea eficienței întregului sistem educațional (Neacșu & Stoica, 1996).

Evaluarea implică formularea unor judecăți de valoare fundamentate și raportarea rezultatelor la criterii calitative clar definite. În acest context, evaluarea contribuie direct la reglarea

și îmbunătățirea procesului educațional, la selecția studenților și certificarea competențelor acestora (Manolescu, 2010; Țeican, 2019).

În prezent, evaluarea ocupă un loc central în literatura de specialitate, generând numeroase debateri referitoare la validitatea și relevanța sa socială. Astfel, evaluarea devine subiectul unei reflecții critice extinse asupra utilității și sensului real al demersurilor evaluative în educație (Lopez & Figari, 2012).

Evaluarea în context universitar este o activitate complexă, sistematică și continuă, integrată organic în procesul instructiv-educativ. Aceasta implică atât măsurarea obiectivă, cât și aprecierea calitativă a rezultatelor obținute, oferind un feedback valoros care contribuie direct la optimizarea și perfecționarea permanentă a procesului educațional universitar.

2.1.3. Operațiunile principale ale evaluării

În literatura pedagogică, evaluarea educațională este definită drept o activitate complexă care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații interdependente. Structura procesului de evaluare educațională cuprinde patru operații fundamentale, organizate ierarhic și interdependent, atât la nivel sistemic, cât și procesual: verificarea, măsurarea, aprecierea și decizia (Baciu, 2010; Mogonea, 2010).

Verificarea constă în colectarea sistematică a informațiilor relevante privind nivelul performanțelor atinse de studenți. În acest proces sunt utilizate diverse strategii, metode, tehnici și instrumente specifice, în scopul identificării nivelului real al competențelor dobândite (Baciu, 2010; Mogonea, 2010).

Potrivit lui Mogonea (2010), măsurarea reprezintă acțiunea prin care rezultatele obținute sunt apreciate și interpretate prin raportare la indicatori de performanță specifici. În acest proces, caracteristicile observabile ale performanței educaționale sunt atribuite unor valori numerice precise, realizându-se astfel o cuantificare obiectivă și riguroasă a rezultatelor obținute.

Măsurarea implică identificarea și înregistrarea unor caracteristici observabile, exprimate cantitativ prin scoruri, cifre sau statistici ori calitativ prin descrieri sintetice, orientate spre aspecte specifice ale comportamentului sau performanței analizate (Baciu, 2010).

Aprecierea este operația evaluării care implică interpretarea informațiilor colectate în etapa măsurării, prin raportarea acestora la criterii calitative specifice domeniului pedagogic sau profesional. În această etapă, rezultatele obținute sunt interpretate prin judecăți de valoare clare, utilizând criterii, standarde, grile și scale valorice bine stabilite. Astfel, aprecierea permite

identificarea aspectelor legate de calitatea rezultatelor, eficiența activităților desfășurate, eficacitatea, progresul înregistrat și nivelul performanțelor obținute de studenți (Mogonea, 2010; Baci, 2010).

Decizia este operația finală a evaluării și reprezintă transpunerea aprecierilor realizate în note, caracterizări sau recomandări. Această operație are o funcție clară de prognoză pedagogică și profesională, marcând punctul culminant al procesului de evaluare. Decizia determină direcția viitoare a acțiunilor educaționale și stabilește măsurile concrete ce trebuie adoptate pentru ameliorarea continuă a procesului de învățare (Baci, 2010).

În mod concret, decizia implică formularea unor soluții și recomandări specifice pentru îmbunătățirea procesului educațional, având rol anticipativ și managerial. Scopul acestei operații este reglarea și perfecționarea activității educaționale, asigurând astfel progresul continuu și optimizarea permanentă a procesului didactic (Mogonea, 2010).

2.1.4. Tipurile de evaluare întâlnite în mediul universitar

În mediul academic, cel mai frecvent se utilizează clasificarea în funcție de momentul realizării evaluării:

- Evaluarea inițială (diagnostică sau predictivă): se realizează înaintea începerii unui program educațional, an universitar sau semestru. Aceasta identifică nivelul inițial al pregătirii studenților și stabilește condițiile necesare înțelegerii și asimilării noilor conținuturi (Cucoș, 2008).
- Evaluarea formativă (de progres sau continuă): are loc pe întreaga durată a activității instructive, monitorizând constant progresul studenților. Această evaluare oferă feedback continuu și permite corectarea și optimizarea imediată a procesului educațional (Cucoș, 2008).
- Evaluarea sumativă (cumulativă sau de bilanț): se realizează la finalul unor etape semnificative (capitole, semestre, ani universitari), utilizând instrumente complexe care acoperă integral conținuturile abordate. Această evaluare are rolul de a aprecia global performanțele studenților (Cucoș, 2008).

Recomandări pentru realizarea unei evaluări eficiente în mediul academic universitar (Jacques, 1999):

- Corelarea directă a evaluării cu procesul de învățare.
- Implicarea studenților în evaluare prin autoevaluare și coevaluare.

- Valorificarea erorilor ca oportunități de învățare.
- Folosirea diversificată a metodelor evaluative.
- Furnizarea unui feedback clar, precis și frecvent.
- Reducerea anxietății asociate evaluării prin transparența procesului.
- Stabilirea unor răspunsuri model prezentate studenților înaintea evaluării.
- Conștientizarea limitelor obiectivității și acurateții evaluării.

Pentru ca evaluarea să fie considerată eficientă, trebuie să îndeplinească trei condiții esențiale:

- Pertinența: relevanța și adaptarea evaluării la obiectivele educaționale.
- Validitatea: metodele și instrumentele utilizate trebuie să măsoare exact ceea ce se intenționează.
- Fiabilitatea: rezultatele trebuie să fie stabile și constante.

2.1.5. Abordări conceptuale privind funcțiile evaluării studenților

Evaluarea în mediul academic universitar îndeplinește o serie de funcții distincte, fiecare contribuind semnificativ la optimizarea procesului educațional și dezvoltarea continuă a studenților. Principalele funcții ale evaluării educaționale, așa cum sunt prezentate în literatura de specialitate, includ următoarele aspecte (Bocoș & Jucan, 2019):

- Funcția socială:

Evaluarea reflectă eficiența și productivitatea generală a procesului educațional din perspectiva impactului social și economic (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția diagnostică:

Evaluarea identifică nivelul performanțelor studenților la un moment dat, evidențiind lacunele, greșelile și dificultățile întâmpinate în procesul educațional (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția de selecție (discriminare):

Această funcție oferă informațiile necesare pentru realizarea clasificărilor și selecțiilor obiective ale studenților pe baza performanțelor educaționale (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția de certificare:

Evaluarea certifică nivelul competențelor dobândite de studenți la finalul unei perioade educaționale (an universitar, semestru sau ciclu curricular) (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția predictivă (prognostică):

Evaluarea permite realizarea unor estimări asupra performanțelor viitoare ale studenților și a evoluției lor ulterioare (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția constatativă:

Această funcție analizează și apreciază rezultatele obținute de studenți prin raportarea lor directă la obiectivele educaționale inițiale (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția motivațională:

Evaluarea acționează ca un factor motivațional important, stimulând implicarea activă și continuă a studenților în procesul de învățare (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția de feedback:

Evaluarea constituie o sursă esențială de feedback atât pozitiv, cât și negativ, oferind informații despre aspectele care trebuie menținute și dezvoltate, dar și despre cele care necesită corecții și îmbunătățiri (Bocoș & Jucan, 2019).

- Funcția educativă:

Evaluarea sistematică și obiectivă contribuie la dezvoltarea capacităților de autoobservare, autocunoaștere, autoapreciere și autoevaluare ale studenților (Bocoș & Jucan, 2019).

2.2. Evaluarea formativă

2.2.1. Prezentarea teoretică a conceptului de evaluare formativă

Evaluarea formativă se realizează în mod constant, de regulă la finalizarea unor sarcini educaționale specifice, cu scopul clar de a oferi informații relevante atât studentului, cât și profesorului, referitoare la gradul de stăpânire a conținuturilor învățate. În plus, evaluarea formativă permite identificarea dificultăților întâmpinate de către studenți în procesul de învățare și contribuie la găsirea sau descoperirea de către aceștia a unor strategii eficiente pentru a depăși obstacolele și pentru a progresa. Astfel, evaluarea formativă devine un element central în sprijinirea și facilitarea unei învățări eficiente și autonome (De Landsheere, 1992).

Prin intermediul evaluării formative, se dezvoltă în mod implicit capacitatea participanților din procesul educațional de a asculta și de a fi receptivi unii față de ceilalți. Astfel, cei implicați devin mai sensibili la interacțiuni, la feedback și la necesitatea unei permanente adaptări și îmbunătățiri. Profesorul care utilizează evaluarea formativă adoptă o abordare sistemică, în care toate componentele procesului educațional sunt flexibile, adaptabile și dinamice. Prin integrarea acestor practici evaluativ-formative în strategiile de învățare, se valorifică dimensiunea interactivă

a evaluării, contribuindu-se simultan la formarea a două tipuri de competențe esențiale: competența profesorului (de a ghida, monitoriza și ajusta demersul educațional) și competența studentului (de a-și autoevalua și autoregla propriul proces de învățare). Astfel, evaluarea formativă generează un cadru de dezvoltare reciprocă, în care ambele părți implicate evoluează continuu, prin intermediul unor practici (auto)evaluative și (auto)formative eficiente (Roman, 2014).

Prin implicarea activă a studenților în activitățile evaluative, furnizarea unui feedback constant și promovarea reflecției ghidate, evaluarea formativă contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și competențelor de autoreglare în învățare – aspecte fundamentale pentru formarea studenților contemporani (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006).

2.2.2. Caracteristici specifice procesului de evaluare formativă

Evaluarea formativă este integrată organic și continuu în structura activității didactice, fiind conectată direct la procesele de predare și învățare. Aceasta nu constituie o activitate izolată, ci un demers autentic și integrat, esențial în orientarea și reglarea permanentă a procesului instructiv-educativ (Radu, 2004).

Unul dintre conceptele fundamentale asociate evaluării formative este cel de reglare.

Evaluarea formativă realizează trei tipuri distincte de reglare a procesului didactic:

- Reglarea retroactivă se concentrează pe corectarea erorilor și dificultăților deja identificate prin organizarea unor activități remediale specifice. Astfel, aceasta presupune intervenția ulterioară pentru îmbunătățirea rezultatelor deja obținute (Allal, 1988).
- Reglarea proactivă se realizează prin activități orientate către viitor, care urmăresc consolidarea sau aprofundarea cunoștințelor și abilităților deja dobândite de studenți, stimulând motivația și interesul acestora pentru continuarea învățării și evoluția spre niveluri superioare (Allal, 1988).
- Reglarea interactivă este bazată pe interacțiunile constante dintre student și profesor, dintre studenți, sau dintre student și materialele didactice. Această reglare este permanentă, informală și are la bază metode interactive, cum ar fi autoevaluarea și evaluarea reciprocă între studenți (Allal, 1988; Meyer, 2000).

Un alt element distinctiv și esențial al evaluării formative este participarea activă a studenților în procesul de evaluare. Astfel, studentul nu este doar subiectul evaluării, ci devine un participant direct și activ în acest proces, prin utilizarea frecventă a tehnicilor de autoevaluare și

evaluare reciprocă. În acest fel, evaluarea formativă contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei și responsabilizării studentului (Voiculescu, 2010).

Principalele trăsături specifice evaluării formative sunt:

- Se bazează pe obiective clare ale învățării și are un caracter criterial bine definit (Manolescu, 2010).
- Este integrată organic și constant în structura procesului educațional, nu o activitate separată.
- Consideră erorile și dificultățile ca etape firești în rezolvarea sarcinilor educaționale și nu drept deficiențe personale.
- Oferă constant informații relevante profesorului și studentului despre nivelul de îndeplinire a obiectivelor propuse.
- Facilitează identificarea și remedierea rapidă a dificultăților întâmpinate, permițând adaptarea continuă a activităților didactice.
- Contribuie direct la creșterea motivației studentului pentru învățare prin feedback constructiv și încurajator.
- Promovează o abordare analitică și centrată explicit pe student și pe procesul educațional, în detrimentul unei evaluări exclusiv sumative (Manolescu, 2010).

2.2.3.Principii fundamentale ale evaluării formative

Evaluarea formativă reprezintă o formă specifică de evaluare care intervine în mod activ și imediat, mai ales atunci când apar dificultăți sau probleme în procesul de învățare. Această formă de evaluare se declanșează atunci când celelalte modalități obișnuite de reglare pedagogică și-au atins temporar limitele, constituind un instrument esențial în sprijinirea eficientă a procesului instructiv-educativ. Evaluarea formativă urmărește să ofere feedback constant și să faciliteze reglarea imediată a activităților didactice, având ca obiectiv explicit depășirea dificultăților întâmpinate de către studenți (Oprea, 1992).

Principiile fundamentale ale evaluării formative:

- Este o evaluare de tip criterial, orientată explicit spre obiective educaționale clare și precise. Aceasta presupune o raportare directă la standarde sau criterii stabilite anterior, pentru a oferi informații relevante despre progresul realizat de studenți în raport cu obiectivele educaționale definite.

- Se caracterizează prin integrarea firească și continuă în activitățile educaționale obișnuite. Evaluarea formativă nu constituie o activitate izolată, ci o parte organică și constantă a procesului de predare-învățare.
- Consideră dificultățile și erorile întâmpinate de student drept momente normale și inevitabile ale procesului de învățare. Erorile nu sunt interpretate drept deficiențe ale studentului, ci sunt tratate ca oportunități valoroase pentru identificarea și aplicarea unor strategii eficiente de ameliorare.
- Este prezentă pe tot parcursul fiecărei activități didactice și se desfășoară continuu și sistematic, permițând monitorizarea și reglarea permanentă a procesului instructiv-educativ.
- Oferă atât studentului, cât și profesorului feedback imediat și continuu asupra gradului de atingere a obiectivelor educaționale stabilite. Acest feedback ajută la ajustarea imediată a activităților didactice și sprijină dezvoltarea autonomă a studentului în gestionarea propriului proces de învățare.
- Permite stabilirea clară a condițiilor necesare pentru ca studentul să avanseze eficient spre etapa următoare de învățare, într-un proces organizat secvențial. Astfel, evaluarea formativă identifică exact momentul și condițiile potrivite pentru continuarea progresului academic.
- Realizează o reglare continuă a procesului educațional, permițând adaptarea permanentă a activităților didactice la nevoile specifice și concrete ale studentului. Această reglare permite o intervenție pedagogică promptă și eficientă pentru a facilita depășirea dificultăților identificate.
- Sprijină studentul activ și explicit în depășirea obstacolelor întâmpinate pe parcursul procesului educațional, având un pronunțat caracter de susținere și îndrumare pedagogică.
- Este preponderent analitică, fiind axată mai mult pe procesul intern de învățare și dezvoltare a studentului și mai puțin exclusiv pe rezultatul final al activităților educaționale.
- Această formă de evaluare beneficiază atât studentului, cât și cadrului didactic, deoarece oferă informații precise și relevante despre progresul realizat și despre

modul optim în care trebuie continuate activitățile instructiv-educative (Oprea, 1992).

2.2.4. Demersuri și condiții ale evaluării formative

Evaluarea formativă reprezintă o componentă esențială și dinamică a procesului educațional, adaptată nevoilor individuale ale studenților și orientată spre analiza detaliată a modului în care aceștia învață și rezolvă sarcinile propuse. Aceasta se bazează pe observarea, aprecierea și reglarea continuă a comportamentului educațional, având ca scop identificarea și corectarea rapidă a erorilor și dificultăților întâmpinate pe parcursul învățării. Prin intermediul evaluării formative, studenții beneficiază de consolidarea constantă a competențelor și abilităților educaționale, ceea ce conduce la îndeplinirea eficientă a obiectivelor academice stabilite (Popa, 2015).

Evaluarea formativă presupune parcurgerea a trei etape fundamentale:

1. Colectarea informațiilor: Această etapă implică analiza obiectului învățării, examinarea statutului epistemologic, analiza metodologică și evoluția sa istorică. Astfel, evaluarea formativă urmărește să colecteze informații relevante și clare despre performanțele studenților, contribuind la înțelegerea profundă a procesului educațional (Popa, 2015).
2. Interpretarea informațiilor: Această etapă vizează investigarea condițiilor specifice în care studenții își însușesc cunoștințele, cum ar fi nivelul dezvoltării cognitive, reprezentările mentale, cunoștințele anterioare, capacitățile cognitive, concepțiile personale și atitudinile studenților. Interpretarea atentă a acestor informații permite identificarea strategiilor utilizate de studenți și dificultățile întâlnite în procesul educațional (Popa, 2015).
3. Luarea deciziilor: În această etapă, informațiile colectate și interpretate anterior sunt utilizate pentru realizarea unor intervenții didactice adaptate obiectivelor educaționale și particularităților studenților. Deciziile includ organizarea situațiilor și secvențelor educative, selectarea mijloacelor didactice adecvate și ajustarea strategiilor de predare și învățare în funcție de contextul instituțional și social (Popa, 2015).

Pentru ca evaluarea formativă să își îndeplinească eficient rolul educativ și de reglare, este necesar să respecte anumite condiții esențiale:

- Să aibă un caracter permanent și secvențial, realizându-se sistematic pe tot parcursul procesului educațional. Acest aspect permite identificarea și corectarea rapidă a erorilor și dificultăților, evitând acumularea deficiențelor majore în învățare (Popa, 2015).
- Să fie analitică și comprehensivă, orientată spre analiza detaliată a performanței fiecărui student. Acest mod de abordare permite identificarea dificultăților individuale, facilitând intervenții pedagogice personalizate și eficiente (Popa, 2015).
- Rezultatele evaluării formative să fie interpretate în raport direct cu obiectivele stabilite anterior, evitând comparațiile între studenți. Această abordare susține dezvoltarea individuală și stimulează îmbunătățirea continuă a performanțelor personale, încurajând autonomia studenților (Popa, 2015).

2.2.5. Rolul și importanța evaluării formative

Evaluarea formativă este o componentă fundamentală a procesului educațional, având rolul esențial de a sprijini și optimiza în mod continuu învățarea studenților. Această formă specifică de evaluare implică un proces sistematic și constant de observare, analiză și interpretare a modului în care studenții rezolvă sarcinile de învățare. Evaluarea formativă vizează în mod explicit identificarea dificultăților întâmpinate de studenți și corectarea lor imediată, susținând astfel dezvoltarea competențelor individuale și ameliorarea activităților didactice viitoare (Stoica, 1997).

Rolul central al evaluării formative constă în furnizarea unui feedback continuu, relevant și prompt, atât pentru profesor, cât și pentru student. Prin intermediul acestui feedback, sunt evidențiate atât realizările, cât și dificultățile cognitive ale studenților, ceea ce permite intervenția rapidă și adaptarea constantă a strategiilor didactice la nevoile reale ale acestora. Evaluarea formativă contribuie astfel semnificativ la stimularea motivației studenților, consolidarea încrederii în sine și dezvoltarea autonomiei în învățare (Pachef, 2008).

2.3. Specificul evaluării formative

2.3.1. Abordări conceptuale asupra termenului de strategie

Strategiile didactice reprezintă ansambluri operaționale flexibile și adaptabile, care urmăresc facilitarea și optimizarea procesului educațional prin coordonarea obiectivelor specifice cu contexte educaționale concrete. Aceste strategii vizează crearea unui cadru favorabil

transmiterii informațiilor, dezvoltării competențelor, precum și stimulării unor schimbări semnificative în atitudinile și comportamentele educaționale ale studenților (Cucoș, 2002; 2014).

Conform perspectivei oferite de Ștefan (2006), strategia didactică implică identificarea și analiza problemelor educaționale, elaborarea și implementarea unor planuri de acțiune adecvate, alegerea celor mai eficiente metode de predare-învățare și evaluarea atentă a rezultatelor obținute. Acest proces implică decizii fundamentate și o organizare eficientă a resurselor disponibile pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Bocoș și Jucan (2019) definesc strategiile didactice ca sisteme complexe și coerente, integrate într-o viziune sistemică, menite să construiască experiențe semnificative de învățare, să formeze abilități și competențe specifice și să raționalizeze procesul instructiv-educativ. Din punct de vedere psihopedagogic, aceste strategii includ multiple elemente: tipuri și stiluri de învățare, metode și mijloace didactice, organizarea conținuturilor, structurarea sarcinilor, ghidarea învățării, precum și evaluarea și autoevaluarea rezultatelor (Bocoș, Jucan, 2019).

Într-o viziune mai amplă, strategia didactică este considerată un ansamblu structurat și planificat, incluzând metode, procedee și forme organizatorice specifice, orientate spre realizarea obiectivelor educaționale (Nicola, 2003; Cerghit, 2002). În mod complementar, Damian (2020) subliniază importanța structurilor spațio-temporale organizate ale procesului educațional, care permit o interacțiune eficientă și directă între profesor și student, contribuind astfel la dezvoltarea intelectuală și personală a acestora.

2.3.2. Particularități ale strategiilor de evaluare formativă

În contextul universitar actual, evaluarea formativă reprezintă o componentă esențială a procesului educațional, care depășește simpla măsurare a performanțelor academice, având rolul de a facilita învățarea autentică și dezvoltarea autonomiei studenților. Această evaluare este integrată organic în predare și învățare, oferind sprijin activ pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare (Bocoș, Jucan, 2019).

Strategiile de evaluare formativă includ metode practice și operaționale, ce stabilesc formele și tipurile concrete de evaluare, metodele și instrumentele aplicate, momentele evaluării, descriptorii de performanță și sistemele specifice de notare. Ele asigură colectarea sistematică a datelor relevante pentru optimizarea continuă a activităților educaționale (Bernard, Defrache, 2012; Herlo et al., 2020).

Aceste strategii pot fi analizate din două perspective majore: perspectiva criterială, concentrată asupra actorilor implicați, a instrumentelor și deciziilor educaționale ulterioare, și perspectiva axelor polare, care evidențiază opoziții precum evaluarea formativă versus sumativă, orientată spre proces versus produs, internă versus externă (Herlo et al., 2020).

2.3.3. Exemple de strategii de evaluare formativă

În contextul învățământului superior actual, evaluarea educațională se află într-un proces de tranziție semnificativă, îndepărtându-se progresiv de abordările tradiționale bazate exclusiv pe testări sumative și orientându-se către metode alternative, care oferă o perspectivă mai comprehensivă asupra progresului și dezvoltării studenților. Printre aceste metode inovatoare se numără portofoliul, proiectul, autoevaluarea și jurnalul reflexiv, fiecare contribuind în mod distinct la dezvoltarea competențelor metacognitive, autonomiei și gândirii critice ale studenților.

Portofoliul este definit ca o colecție organizată de lucrări reprezentative realizate de student, reflectând progresul acestuia pe termen lung și facilitând dezvoltarea competențelor metacognitive. Această metodă promovează reflecția critică asupra procesului educațional și stimulează autonomia în învățare (Cerghit, 2002; Cristea, 2019; Barrett, 2007).

Proiectul reprezintă o metodă complexă și integrativă care îmbină elemente ale evaluării formative și sumative. Acesta implică realizarea unei cercetări ample, planificarea și implementarea activităților, reflecția critică și colaborarea activă. Evaluarea prin proiect favorizează dezvoltarea autonomiei, competențelor transversale și aplicarea cunoștințelor în contexte autentice și semnificative (Thomas, 2000; Zimmerman, 2002).

Autoevaluarea este procesul prin care studentul își analizează și evaluează propriile performanțe și activități educaționale. Aceasta stimulează autoreglarea, autonomia și dezvoltarea capacităților critice. Pentru eficiență maximă, autoevaluarea necesită criterii clare și explicite, reflectând nivelul real de performanță al studentului și contribuind la alfabetizarea evaluativă (Panadero, 2017; Andrade, 2019).

Jurnalul reflexiv este o metodă alternativă deschisă și flexibilă, ce implică consemnarea sistematică de către student a propriilor gânduri, emoții și reflecții despre experiențele educaționale. Această practică facilitează dezvoltarea gândirii critice, autoreglării și metacogniției, sprijinind un proces educațional mai profund și personalizat (Moon, 2006; Zimmerman, 2002).

În ansamblu, aceste metode alternative de evaluare promovează o abordare centrată pe student, contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei în învățare și oferă oportunități extinse de reflecție critică și autoanaliză.

PARTEA A II-A – STUDII ȘI INVESTIGAȚII PRACTICE PRIVIND DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ÎN ÎNVĂȚARE PRIN STRATEGII DE EVALUARE FORMATIVĂ

Capitolul III – Designul și metodologia cercetării

În contextul actual al educației universitare, evaluarea formativă și autonomia în învățare sunt constructe teoretice fundamentale, reprezentând piloni esențiali pentru dezvoltarea eficientă și sustenabilă a competențelor academice și profesionale ale studenților. Scopul principal al cercetării prezente constă în analiza și determinarea rolului pe care evaluarea formativă îl are în stimularea autonomiei studenților din cadrul programului de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, în contextul disciplinelor specifice „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”.

În cea de-a doua parte a tezei de doctorat sunt incluse studii și investigații practice care vizează dezvoltarea autonomiei în învățare prin strategii de evaluare formativă. Această secțiune detaliază designul și metodologia cercetării și analizează relația dintre strategiile de evaluare formativă și autonomia în învățare. Astfel, sunt prezentate o serie de studii privind analiza standardelor și regulamentelor universitare, percepțiile studenților asupra evaluării formative, perspectivele cadrelor didactice și studenților despre rolul evaluării formative, precum și investigarea eficienței sistemului de strategii formative aplicate în cadrul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”.

3.1. Constructele teoretice și operaționalizarea lor

Pentru a putea realiza demersul de cercetare în condiții optime, este necesară operaționalizarea explicită a conceptelor-cheie utilizate: autonomia în învățare și evaluarea formativă. Această operaționalizare clară și concretă va permite o măsurare și analiză precisă, contribuind astfel semnificativ la validitatea rezultatelor cercetării.

Autonomia în învățare este o competență complexă și multifuncțională, manifestată prin capacitatea studentului de a prelua în mod responsabil controlul asupra propriului proces educațional. Aceasta presupune identificarea conștientă a propriilor nevoi și interese, stabilirea obiectivelor personale clare, planificarea activităților, selectarea și aplicarea unor strategii cognitive și metacognitive adecvate, monitorizarea și evaluarea critică a progresului personal. Autonomia nu implică izolarea educațională, ci necesită interacțiuni colaborative, susținere contextuală și feedback formativ constant, în special în etapele inițiale ale dezvoltării acestei competențe. De asemenea, ea este strâns corelată cu dezvoltarea competențelor sociale și

emoționale, a autoeficacității academice și rezilienței, contribuind la consolidarea motivației intrinseci, la adaptarea la provocările contextului academic actual, inclusiv în medii digitale sau hibride, și facilitând transferul cunoștințelor și competențelor în contexte autentice, relevante pentru dezvoltarea profesională și personală pe termen lung.

***Evaluarea formativă** este un proces didactic continuu, integrat și adaptativ, derulat sistematic pe tot parcursul activităților educaționale, având ca scop obținerea constantă de informații relevante despre progresul și dificultățile întâmpinate de studenți pentru ajustarea imediată a procesului didactic și optimizarea învățării. Caracterizată prin feedback constructiv, specific și orientat spre viitor, evaluarea formativă implică activ studentul prin autoevaluare, reflecție metacognitivă și coevaluare, stimulând astfel autonomia, autoreglarea și responsabilitatea personală față de învățare. Această abordare depășește simpla măsurare a performanței, transformând evaluarea într-un dialog continuu și semnificativ între cadru didactic și student. Ea susține dezvoltarea competențelor cognitive de nivel superior, cum ar fi gândirea critică, analitică și creativă, precum și competențe socio-emoționale esențiale pentru o adaptare academică și profesională sustenabilă. Evaluarea formativă este de asemenea flexibilă și context-sensibilă, implicând utilizarea diversificată și adaptivă a unor instrumente și tehnici multiple, precum portofoliile, proiectele autentice, jurnalele reflexive și testele de autoevaluare, facilitând astfel învățarea de profunzime și dezvoltarea durabilă a competențelor autonome.*

3.2.Scopul și obiectivele cercetării

Scopul cercetării

Determinarea și analiza rolului evaluării formative în sistemul de învățământ universitar și ameliorarea procesului de dezvoltare a autonomiei în învățare a studenților de la programul de studii „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar” la disciplinele „Teoria și metodologia instruirii”, „Teoria și metodologia evaluării”. Identificarea măsurii în care sistemul de strategii de evaluare formativă, alcătuit din portofoliu, proiect, jurnal reflexiv, autoevaluare, contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar în studiul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

Obiectivele cercetării

Obiectivul 1. Identificarea și analiza prevederilor specifice din standardele și regulamentele universitare ale universităților „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și „Aurel Vlaicu” din Arad,

referitoare la evaluarea formativă în mediul universitar, utilizând o grilă de analiză, în vederea identificării bunelor practici și optimizării procesului didactic.

Obiectivul 2. Evidențierea și analiza componentelor evaluative (criterii de evaluare, metode de evaluare) prevăzute în documentele curriculare (fișele disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării), în scopul clarificării rolului și ponderii acestora în evaluarea performanțelor studenților, cu ajutorul unei grile de analiză.

Obiectivul 3. Identificarea percepțiilor studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, privind rolul evaluării formative în dezvoltarea autonomiei în învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, prin prisma adaptării acestora la nevoile individuale și la stilurile proprii de învățare.

Obiectivul 4. Identificarea și analiza propunerilor oferite de către studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar cadrelor didactice în vederea sprijinirii și optimizării procesului de dezvoltare a autonomiei în învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

Obiectivul 5. Investigarea dificultăților identificate de cadrele didactice în implementarea evaluării formative pentru dezvoltarea autonomiei studenților în procesul de învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

Obiectivul 6. Verificarea măsurii în care rezultatele academice ale studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării au fost ameliorate în urma aplicării sistemului de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea).

Obiectivul 7. Testarea experimentală a impactului pe care sistemul de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea) îl are asupra autonomiei în învățare în mediul universitar în studiul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării al studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar.

Obiectivul 8. Analiza relației dintre stilurile de învățare adoptate propus de către Duff (2003) (procesare de adâncime, procesare de suprafață, abordare strategică), la nivelul perceput al autoeficacității în învățare propus de către Zimmerman și Kitsantas (2005), (conform chestionarelor RASI și SELF) și dezvoltarea autonomiei în învățare, înainte și după implementarea

sistemului de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea) la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

3.3.Întrebările demersului investigativ

1.În ce măsură standardele naționale și regulamentele universităților încurajează evaluarea formativă și autonomia în învățarea studenților ?

2.Sub ce formă și în ce măsură sunt cuprinse în documentele curriculare ale activităților didactice elemente ale evaluării formative (criterii de evaluare, metode de evaluare) ?

3. În ce măsură studenții susțin strategiile de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea) ?

4.Cum apreciază cadrele didactice rolul lor în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților prin strategiile de evaluare formativă ?

5.Care este impactul sistemului de strategiilor de evaluare formativă asupra autonomiei în învățare la studenți ?

6.Ce recomandări pot fi formulate prin fundamentarea teoretică și experimentală pentru creșterea impactului evaluării formative asupra autonomiei în învățare la studenți ?

3.4.Ipotezele și variabilele cercetării

Ipoteza principală

Utilizarea sistematică a strategiilor de evaluare formativă în cadrul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării conduce la modificarea rezultatelor academice ale studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar și la creșterea autonomiei în învățare, reflectată în învățarea de profunzime și autoeficacitatea în învățare.

Ipoteze secundare

Ipoteza 1. Se prezumă că adaptarea strategiilor de evaluare formativă la nevoile individuale și stilurile personale de învățare este percepută de studenții de la programul de studii de licență Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar ca având un efect pozitiv asupra autonomiei lor în învățare.

Ipoteza 2. Există diferențe semnificative statistic între rezultatele academice la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, obținute de studenții din grupul experimental (PIPP II UAB) și grupul de control (PIPP II UAV), după implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă.

Ipoteza 3. Implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă contribuie la creșterea nivelului autonomiei în învățare percepute de către studenții de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar anul II.

Ipoteza 4. Există corelații semnificative între stilurile de învățare adoptate (procesare de adâncime, procesare de suprafață, abordare strategică) și nivelul autoeficacității în învățare percepute de studenți, înainte și după intervenția formativă.

Variabilele cercetării

Variabila independentă

Sistemul de strategii de evaluare formativă la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, respectiv Teoria și metodologia evaluării.

Variabilele dependente

Variabila dependentă 1. Rezultatele academice ale studenților la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din anul II.

Variabila dependentă 2. Nivelul de dezvoltare a autonomiei în învățare percepute de către studenții de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din anul II.

Variabila dependentă 3. Stilul de învățare al studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din anul II.

Variabila dependentă 4. Nivelul autoeficacității învățării percepute de către studenții de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar anul II.

3.5. Metodele și instrumentele de cercetare

În cadrul studiului I „Analiza standardelor, regulamentelor și documentelor curriculare privind evaluarea formativă în mediul universitar: Studiu constatatativ asupra practicilor evaluative în context academic” am utilizat ca și metodă de cercetare analiza documentelor utilizând grila de analiză (concepție personală).

În studiul II „Investigarea percepțiilor studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare” am apelat la metoda anchetei pe bază de chestionar (concepție personală).

În abordarea studiului III „Explorarea perspectivelor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Analiză

calitativă” am aplicat metoda focus-grup, utilizând ghidul de interviu pentru focus-grup (concepție personală).

În demersul realizării studiului IV „Investigarea eficienței sistemului de strategii de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii”, „Teoria și metodologia evaluării” am aplicat metoda experimentului, utilizând testele de cunoștințe la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării (concepție personală); cele două chestionare SELF (Self-Efficacy for Learning Form, Zimmerman, B., și Kitsantas, A., 2005), respectiv RASI (Revised Approaches to Studying Inventory, Duff, A., 2003) și fișele de evaluare formativă (concepție personală).

3.6.Eșantioanele de participanți

Pentru derularea studiului II „Investigarea percepțiilor studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare” eșantionul de participanți a fost format din 216 studenți de la două universități din România. Eșantionul de participanți a fost împărțit astfel:

- 96 de studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, anul II, din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia. Dintre aceștia 94 sunt de gen feminin, iar 2 sunt de gen masculin. Vârsta acestora fiind cuprinsă între 20 și 42 de ani;
- 120 de studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, anul II, din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad. Dintre aceștia 114 sunt de gen feminin, iar 6 sunt de gen masculin. Vârsta acestora fiind cuprinsă între 20 și 43 de ani.

Pentru realizarea studiului III „Explorarea perspectivelor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Analiză calitativă” eșantionul de participanți a fost următorul:

- pentru derularea primului focus-grup în care am sondat opinia studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare, eșantionul de participanți a fost format din 10 studenți ai anului II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de

Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia;

- în vederea desfășurării celui de-al doilea focus-grup în care am explorat perspectiva cadrelor didactice asupra opiniei studenților cu privire la evaluarea formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare, eșantionul de participanți a fost format din 10 cadre didactice de la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, care susțin atât activități de curs cât și de seminar studenților din anul II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia.

Pentru implementarea studiului IV „Investigarea eficienței sistemului de strategii de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii”, „Teoria și metodologia evaluării” au participat un număr total de 216 studenți din anul II, provenind de la două universități: Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad.

Acest eșantion de participanți a fost împărțit în două grupe, după cum urmează:

- o grupă experimentală cu un număr de 96 de studenți din anul II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia. Eșantionul nu este omogen din perspectiva vârstei (vârsta studenților fiind cuprinsă între 20 și 42 de ani; dintre aceștia 94 aparținând genului feminin, iar 2 fiind de gen masculin);
- o grupă de control cu un număr de 120 de studenți din anul II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad. Eșantionul nu este omogen din perspectiva vârstei (vârsta studenților fiind cuprinsă între 20 și 43 de ani; dintre aceștia 114 aparținând genului feminin, iar 6 genului masculin).

3.7. Etapele și calendarul cercetării

Întreaga cercetare s-a desfășurat pe parcursul anilor universitari 2022-2023, respectiv 2023-2024.

Într-o primă etapă a începutului de an universitar 2022-2023, semestrul I, am analizat standardele și regulamentele cu privire la evaluarea formativă în mediul universitar.

Ulterior, în cel de-al doilea semestru al anului universitar 2022-2023 am delimitat componentele evaluative din documentele curriculare ale activităților la cele două discipline Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

Începutul anului universitar 2023-2024, semestrul I, a fost momentul în care am aplicat în cadrul celor două Universități, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad chestionarul prin care am investigat percepția studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare.

Pe parcursul acestui prim semestru al anului universitar 2023-2024, am explorat printr-un focus-grup, perspectiva studenților din cadrul Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, asupra evaluării formative și a rolului pe care aceasta o are în dezvoltarea autonomiei în învățare.

În cele ce urmează, am explorat perspectiva cadrelor didactice asupra opiniei studenților cu privire la evaluarea formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare. Aceasta explorare am realizat-o printr-un focus grup desfășurat tot în primul semestru al anului universitar 2023-2024.

În continuare, tot în acest prim semestru al anului universitar 2023-2024, am aplicat în cele două universități, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad o serie de două chestionare prin care am investigat convingerile studenților asupra diverselor abordări ale învățării (chestionarele SELF și RASI).

Începutul semestrului I al anului universitar 2023-2024, a fost momentul în care studenții anului II, de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, „Facultatea de Istorie, Litere și Științe ale Educației”, de la programul de studii „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar” au luat parte la cele două pre-teste de la cele două discipline, Teoria și metodologia instruirii, respectiv Teoria și metodologia evaluării.

Pe parcursul semestrului I al anului universitar 2023-2024, am realizat testarea experimentală a impactului pe care un sistem de strategii de evaluare formativă îl are asupra autonomiei în învățare în mediul universitar în studiul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, respectiv Teoria și metodologia evaluării. Aceasta testare experimentală i-a avut în prim plan doar pe studenții programului de studii „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar” din cadrul „Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației” de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia.

Tot în acest prim semestru al anului universitar 2023-2024, am reaplicat în cele două universități, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad o serie de două chestionare prin care am investigat convingerile studenților asupra diverselor abordări ale învățării (chestionarele SELF și RASI).

La sfârșitul semestrului I, al anului universitar 2023-2024 studenții anului II, de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, „Facultatea de Istorie, Litere și Științe ale Educației”, de la programul de studii „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar” au luat parte la cele două post-teste de la cele două discipline, Teoria și metodologia instruirii, respectiv Teoria și metodologia evaluării.

Din cauza faptului că studenții anului II de la programul de studiu Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar” din cadrul „Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială” de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad studiază în semestre diferite cele două discipline, în acest prim semestru al anului universitar 2023-2024 am realizat pre-testul și post-testul pentru disciplina Teoria și metodologia instruirii, iar în semestrul II al anului universitar 2023-2024 am desfășurat etapa de pre-test și post-test pentru disciplina Teoria și metodologia evaluării.

Capitolul IV – Relația dintre strategiile de evaluare formativă și dezvoltarea autonomiei în învățare la studenți

4.1. Analiza standardelor, regulamentelor și documentelor curriculare privind evaluarea formativă în mediul universitar: Studiu constatatativ asupra practicilor evaluative în context academic

4.1.1. Scopul și obiectivele studiului constatatativ

În cadrul acestui studiu, am realizat o analiză detaliată a standardelor și regulamentelor referitoare la evaluarea formativă existente în mediul academic universitar, pentru a evidenția modalitățile în care acestea sunt transpuse în practică, dar și pentru a identifica eventuale discrepanțe sau puncte ce necesită îmbunătățiri.

Complementar acestei analize, am urmărit delimitarea clară și precisă a componentelor evaluative stipulate în documentele oficiale utilizate pentru programarea activităților didactice, în mod particular în fișele disciplinelor predate. Aceste demersuri contribuie semnificativ la conturarea unei perspective coerente și integratoare asupra rolului evaluării formative în îmbunătățirea calității predării și învățării în universități, precum și la dezvoltarea unei culturi academice bazate pe reflecție și feedback continuu.

Studiul vizează o analiză detaliată a standardelor și regulamentelor ce guvernează evaluarea formativă în mediul universitar românesc. Pentru o mai bună înțelegere și sistematizare a acestei analize, se utilizează o grilă de analiză, structurată pe criterii specifice, care permit evaluarea în profunzime a modului în care cele două universități (Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad) aplică principiile evaluării formative. Astfel, vor fi abordate aspecte fundamentale precum transparența procesului evaluativ, conformitatea cu standardele ARACIS, aplicarea sistemului ECTS, precum și monitorizarea feedback-ului oferit de către studenți.

Acest studiu urmărește și delimitarea componentelor evaluative din documentele de programare a activităților didactice (fișele de disciplină) care reprezintă un instrument esențial în cadrul cercetării, oferind un cadru clar și structurat pentru examinarea modului în care sunt stabilite și implementate evaluările în procesul didactic.

Obiectivul 1. Identificarea și analiza prevederilor specifice din standardele și regulamentele universitare ale universităților „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și „Aurel Vlaicu” din Arad,

referitoare la evaluarea formativă în mediul universitar, utilizând o grilă de analiză, în vederea identificării bunelor practici și optimizării procesului didactic.

Obiectivul 2. Evidențierea și analiza componentelor evaluative (criterii de evaluare, metode de evaluare) prevăzute în documentele curriculare (fișele disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării), în scopul clarificării rolului și ponderii acestora în evaluarea performanțelor studenților, cu ajutorul unei grile de analiză.

4.1.2. Metode și instrumente de cercetare a documentelor

În cadrul acestui studiu am aplicat două instrumente specifice de investigare, respectiv grilele de analiză.

- Analiza standardelor și regulamentelor cu privire la evaluarea formativă în mediul universitar – grilă de analiză (concepție proprie).
- Delimitarea componentelor evaluative din documentele de programare a activităților la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării – grilă de analiză (concepție proprie).

Într-o primă fază a cercetării am analizat folosind grilele de analiză aceste două aspecte ale standardelor și regulamentelor cu privire la evaluarea formativă în mediul universitar precum și componentele evaluative din documentele de programare a activităților la cele două discipline Teoria și metodologia instruirii, precum și Teoria și metodologia evaluării. Aceste grile de analiză au cuprins trei secțiuni diferite pentru fiecare grilă prin care am delimitat: criteriile de analiză, aspectele analizate și referințele legislative și instituționale, indicatorii de analiză, descrierea și înregistrarea.

4.1.3. Analiza și interpretarea rezultatelor

A. Etapa de analiză a standardelor și regulamentelor referitoare la evaluarea formativă în mediul universitar reprezintă o componentă fundamentală a prezentei cercetări, contribuind la o mai bună înțelegere a contextului legislativ și instituțional actual. În acest sens, pentru a asigura o evaluare coerentă și structurată, am elaborat o grilă specifică de analiză. Aceasta urmărește aspecte esențiale precum conformitatea cu principiile generale ale calității, implementarea practică a evaluării formative, respectarea standardelor ARACIS, transparența și documentarea procesului evaluativ, precum și impactul acestuia asupra studenților și cadrelor didactice. Grila propusă permite o identificare clară și sistematică a modului în care instituțiile universitare aplică normele

legislative și regulamentele interne privind evaluarea formativă, facilitând astfel identificarea punctelor forte și a domeniilor ce necesită îmbunătățiri în practica academică.

Nr. crt.	Criterii de analiză	Aspecte analizate	Referințe legislative și instituționale
1.	Conformitate cu standardele generale de calitate	Respectarea principiilor de echitate, transparență și centrare pe student în evaluarea formativă	• Legea învățământului superior, nr.199/2023, cap. I, art. 1, alin.2,pag.2. • Legea învățământului superior, nr.199/2023, cap. I, art. 3, alin.2, punctele a) și i), pag.2. • Legea învățământului superior, nr.199/2023, cap. I, art. 4, punctele e),g),j), pag.3. • Regulament de organizare și funcționare al Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială UAV, R.47, ediția a II-a/10.10.24, titlul I, art.3,pag.4. • Codul drepturilor și obligațiilor studentului din cadrul UAV, CO.01, ediția a II-a/01.11.24, cap.II, art.8, pp.7-9. • Regulament de organizare și funcționare a Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației UAB, COD:R-SFDA-2, ediția a II-a/30.10.24, titlul II, cap.VI, pp.14-17.
2.	Organizarea procesului de evaluare formativă	Implementarea evaluării continue prin teste, evaluări intermediare, proiecte, teme individuale	• Ordin Nr.7479/2024 din 27 noiembrie 2024 pentru aprobarea Standardelor minime privind organizarea activităților de evaluare continuă și evaluare sumativă a studenților, publicat în monitorul oficial al României, partea I, Nr.1223/5.12.2024.

			• Legea învățământului superior, nr.199/2023, titlul I, cap. V, secțiunea a VI-a, art. 37, pag.14.
3.	Metodologia ARACIS	Respectarea cerințelor metodologice și a indicatorilor de performanță ARACIS în evaluarea formativă	• Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior- HG1418/2006, modificată prin HG nr. 1512/2008 și HG nr. 915/2017.
4.	Compatibilitatea cu standardele specifice ARACIS	Aplicarea standardelor privind conținutul educațional, practica, rezultatele învățării și cercetarea științifică	• Standarde specifice privind evaluarea externă a calității academice a programelor de studii din domeniile de licență și master aferente comisiei de specialitate Nr.5 Științe Administrative, ale Educației și Psihologie din 28.09.2022.
5.	Aplicarea regulamentelor instituționale interne	Aplicarea prevederilor instituționale privind examinarea, notarea și evaluarea alternativă,	• Procedura operațională privind examinarea și notarea studenților, PO.60/12.05.2020, ediția I, UAV. • Regulament privind activitatea profesională a studenților UAB, COD:R-SA-1/26.06.2024, ediția I, pp.10-14. • Regulament privind examinarea și notarea studenților UAB, COD:R-SA-4/30.10.2024, ediția I.

		inclusiv în sistem online	
6.	Aplicarea sistemului ECTS	Corelarea evaluării formative cu sistemul de credite transferabile ECTS	• Regulament privind activitatea profesională a studenților pe baza creditelor transferabile, R.05/30.09.2024, ediția a III-a, UAV; • Ghid de aplicare a ECTS în Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, COD:G-SA-1/30.10.2024, ediția I. • Regulament de organizare și funcționare pentru ciclul I de studii universitare de licență, COD:R-SA-2/13.11.2024, ediția I, UAB. • Legea învățământului superior, nr.199/2023, titlul I, cap. XII, pp.28-30.
7.	Documentarea și transparența procesului de evaluare	Accesibilitatea și publicarea documentelor de evaluare, comunicarea clară a obiectivelor	• Procedura operațională privind examinarea și notarea studenților, PO.60/12.05.2020, ediția I, UAV. • Raport de evaluare internă privind calitatea educației în Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad din nr.878/05.02.2024. • Regulament privind activitatea profesională a studenților, COD:R-SA-1/26.06.2024, ediția I, UAB, cap. III, art. 21, art.23, art. 25, art.26, art.27. • Regulament privind examinarea și notarea studenților UAB, COD:R-SA-4/30.10.2024, ediția I.
8.	Monitorizarea feedback-ului studenților	Colectarea sistematică și utilizarea	• Procedura operațională privind evaluarea cadrelor didactice de către studenți în

		feedback-ului studenților pentru îmbunătățirea continuă	Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad PO.03-E.P/20.05.2024, ediția a II-a. • Raport de evaluare internă privind calitatea educației în Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, nr.878/05.02.2024 • Procedura operațională privind organizarea și desfășurarea procesului de evaluare a nivelului de satisfacție a studenților în raport cu dezvoltarea profesională și personală asigurată de Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, PO-CMCSI-03/23.11.2022, ediția a III-a. • Tutorial privind utilizarea de către studenți a platformei Solaris pentru evaluarea cadrelor didactice și a mediului de învățare oferit de Universitate, UAB, 2022. • Legea învățământului superior, nr.199/2023, titlul III, cap. V, pag.65.
9.	Impactul asupra motivației și angajamentului studenților	Evaluarea contribuției metodelor formative asupra motivației și implicării studenților	• Legea învățământului superior, nr.199/2023, titlul I, cap. XVI, secțiunea 1, art. 121, p.32.
10.	Claritatea obiectivelor învățării și evaluării	Comunicare clară a obiectivelor de învățare și corelarea	• Ordin Nr.7479/2024 din 27 noiembrie 2024 pentru aprobarea Standardelor minime privind organizarea activităților de evaluare continuă și evaluare sumativă a studenților,

		acestora cu evaluarea formativă	publicat în monitorul oficial al României, partea I, Nr.1223/5.12.2024. • Procedura operațională privind examinarea și notarea studenților, PO.60/12.05.2020, ediția I, UAV. • Regulament privind examinarea și notarea studenților UAB, COD:R-SA-4/30.10.2024, ediția I. • Standarde specifice privind evaluarea externă a calității academice a programelor de studii din domeniile de licență și master aferente comisiei de specialitate Nr.5 Științe Administrative, ale Educației și Psihologie din 28.09.2022.
11.	Formarea continuă a cadrelor didactice în evaluarea formativă	Existența unor programe sistematice de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul evaluării formative	• Legea învățământului superior, nr.199/2023. • Raport privind starea Universității „Aurel Vlaicu” din Arad, raport anual 2023. • Metodologie de evaluare periodică a calității personalului didactic și de cercetare, COD:M-CD-2/24.07.2024, ediția a II-a, UAB.
12.	Documentarea progresului individual al studentului	Monitorizarea și documentarea progresului studenților prin evaluări	• Procedura operațională privind examinarea și notarea studenților, PO.60/12.05.2020, ediția I, UAV. • Regulament privind examinarea și notarea studenților UAB, COD:R-SA-4/30.10.2024, ediția I.

		formative regulate	
13.	Dezvoltarea personalizată a metodelor formative	Adaptarea evaluării formative la stilurile individuale de învățare și nevoile specifice ale studenților	• Standarde specifice privind evaluarea externă a calității academice a programelor de studii din domeniile de licență și master aferente comisiei de specialitate Nr.5 Științe Administrative, ale Educației și Psihologie din 28.09.2022.
14.	Evaluarea calității și eficacității metodelor formative	Evaluarea periodică și sistematică a eficienței și impactului metodelor formative utilizate	• Procedura operațională privind examinarea și notarea studenților, PO.60/12.05.2020, ediția I, UAV. • Regulament privind examinarea și notarea studenților UAB, COD:R-SA-4/30.10.2024, ediția I.
15.	Sprijin și consiliere pentru studenți	Existența unor mecanisme clare de consiliere și sprijin pentru studenți în procesul evaluării formative	• Procedură operațională privind stimularea studenților cu performanțe înalte în învățare și de recuperare a celor cu dificultăți de învățare și de prevenire a abandonului studiilor universitare din Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, PO.56/20.05.2024, ediția a II-a. • Regulament al Centrului de consiliere și orientare în carieră, COD:R.10, 2015. • Procedură operațională privind consilierea și orientarea în carieră a studenților/absolvenților/elevilor din clasele

			terminale de liceu, COD:PO-CICOC- 01/30.10.2024, ediția a III-a, UAB.
--	--	--	--

Tabelul 1.IV.4.1.3. Grilă de analiza calitativă a standardelor și regulamentelor cu privire la evaluarea formativă în mediul universitar

1.Conformitatea cu standardele generale de calitate:

- Se explică importanța respectării principiilor de echitate, transparență și centrare pe student în evaluarea formativă.
- Detaliază cum aceste principii ajută la crearea unui mediu universitar echitabil, în care fiecare student primește șanse egale, iar progresul este monitorizat transparent și eficient.

2.Organizarea procesului de evaluare formativă:

- Descrie modalitățile concrete prin care evaluarea continuă (teste, proiecte, teme individuale) contribuie la progresul studenților.
- Sublinează avantajele evaluării formative continue față de evaluarea sumativă tradițională, cum ar fi identificarea precoce a dificultăților și intervențiile rapide în procesul de învățare.

3.Metodologia ARACIS:

- Evidențiază rolul metodologiilor ARACIS în asigurarea unei evaluări formative riguroase și relevante.
- Prezintă indicatorii de performanță ARACIS și importanța respectării acestora pentru menținerea standardelor academice înalte.

4.Compatibilitatea cu standardele specifice ARACIS:

- Explică modul în care aplicarea acestor standarde influențează pozitiv conținutul educațional, practica pedagogică și rezultatele învățării.
- Argumentează cum integrarea cercetării științifice în evaluarea formativă contribuie la formarea unei gândiri critice și analitice la studenți.

5.Aplicarea regulamentelor instituționale interne:

- Analizează importanța aplicării uniforme și coerente a regulamentelor interne privind examinarea și evaluarea alternativă, inclusiv cea online.
- Descrie avantajele evaluării alternative (de exemplu, portofolii digitale, evaluări peer-to-peer) pentru dezvoltarea competențelor practice și tehnice ale studenților.

6. Aplicarea sistemului ECTS:

- Clarifică modul în care corelarea evaluării formative cu ECTS contribuie la mobilitatea studenților și la recunoașterea internațională a rezultatelor învățării.
- Exemplifică modalități eficiente de implementare a sistemului ECTS în evaluarea formativă.

7. Documentarea și transparența procesului de evaluare:

- Explică beneficiile transparenței și accesibilității documentelor de evaluare pentru studenți și cadre didactice.
- Evidențiază importanța comunicării clare a obiectivelor educaționale și cum aceasta influențează performanțele studenților.

8. Monitorizarea feedback-ului studenților:

- Arată cum feedback-ul studenților poate servi drept instrument esențial în îmbunătățirea continuă a procesului educațional.
- Oferă exemple concrete despre cum pot fi utilizate datele colectate din feedback pentru a ajusta strategiile didactice.

9. Impactul asupra motivației și angajamentului studenților:

- Analizează modul în care evaluarea formativă poate crește motivația și implicarea studenților prin feedback constant și sprijin educațional personalizat.
- Evidențiază efectele pozitive ale metodelor formative asupra reducerii abandonului universitar și creșterii performanței academice.

10. Claritatea obiectivelor învățării și evaluării:

- Dezvoltă ideea că definirea clară a obiectivelor educaționale ajută studenții să înțeleagă mai bine ce se așteaptă de la ei și cum să-și organizeze eficient eforturile de învățare.
- Prezintă exemple practice ale modului în care claritatea obiectivelor influențează pozitiv rezultatele procesului educațional.

11. Formarea continuă a cadrelor didactice în evaluarea formativă:

- Explică importanța formării continue a cadrelor didactice pentru actualizarea constantă a strategiilor și metodelor formative.
- Oferă sugestii de activități și formări specifice care pot fi incluse în programele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

12. Documentarea progresului individual al studentului:

- Discută relevanța monitorizării constante a progresului individual și impactul acestuia asupra dezvoltării personalizate și eficiente a competențelor studenților.
- Oferă exemple de instrumente (de exemplu, platforme digitale) care facilitează monitorizarea și documentarea acestui progres.

13. Dezvoltarea personalizată a metodelor formative:

- Argumentează beneficiile adaptării evaluării formative la stilurile de învățare și nevoile individuale ale studenților.
- Propune modalități practice prin care profesorii pot identifica și răspunde diversității stilurilor de învățare ale studenților.

14. Evaluarea calității și eficacității metodelor formative:

- Explică importanța evaluării periodice a metodelor formative utilizate și cum această evaluare contribuie la îmbunătățirea constantă a procesului educațional.
- Exemplifică indicatorii care pot fi utilizați pentru a evalua eficiența strategiilor formative.

15. Sprijin și consiliere pentru studenți:

- Evidențiază rolul consilierii și sprijinului educațional ca factori esențiali în succesul procesului de evaluare formativă.
- Dezvoltă ideea cum astfel de mecanisme sprijină studenții cu performanțe scăzute, prevenind eșecul academic și facilitând dezvoltarea profesională și personală.

Prin analiza acestor dimensiuni, am urmărit identificarea practicilor eficiente, evidențierea eventualelor deficiențe și oferirea unor recomandări pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional și, implicit, creșterea performanței academice și a satisfacției studenților.

În baza criteriilor din grila propusă, putem formula următoarele recomandări pentru îmbunătățirea practicilor de evaluare formativă în mediul universitar:

- Creșterea nivelului de transparență și claritate prin publicarea sistematică a tuturor documentelor care detaliază obiectivele, criteriile și metodele evaluării formative, asigurând accesul facil al studenților la aceste informații.
- Dezvoltarea programelor continue de formare pentru cadrele didactice în domeniul evaluării formative, având în vedere standardele ARACIS, pentru îmbunătățirea competențelor pedagogice și asigurarea unui nivel ridicat al calității actului educațional.
- Diversificarea instrumentelor de evaluare formativă (teste scurte, proiecte, portofolii digitale), inclusiv integrarea mai consistentă a tehnologiilor online, astfel încât evaluarea să devină mai adaptată la stilurile diferite de învățare ale studenților.
- Utilizarea sistematică și consecventă a feedback-ului primit de la studenți, prin instituirea unor mecanisme clare de colectare, analiză și valorificare a sugestiilor și observațiilor acestora pentru optimizarea continuă a procesului didactic și evaluativ.
- Implementarea unei documentări riguroase și continue a progresului individual al fiecărui student, pentru monitorizarea atentă a evoluției academice și intervenții prompte în cazul unor dificultăți întâmpinate de studenți.
- Crearea unor mecanisme clare de sprijin și consiliere academică pentru studenți, în special pentru cei care prezintă dificultăți în adaptarea la cerințele evaluării formative, având ca scop prevenirea abandonului și stimularea performanței academice.
- Evaluarea periodică a eficienței metodelor formative aplicate și actualizarea regulată a regulamentelor instituționale, în acord cu bunele practici naționale și recomandările ARACIS.
- Încurajarea evaluării personalizate și flexibile, adaptată nevoilor și particularităților individuale ale studenților, care să contribuie direct la creșterea motivației și angajamentului acestora față de procesul educațional.

B. Grila de analiză privind delimitarea componentelor evaluative din documentele de programare a activităților didactice (fișele de disciplină) reprezintă un instrument esențial în cadrul cercetării, oferind un cadru clar și structurat pentru examinarea modului în care sunt stabilite și

implementate evaluările în procesul didactic. Prin intermediul acestei grile, sunt analizate în mod comparativ principalele componente ale evaluării disciplinelor, cum ar fi tipul și regimul disciplinei, alocarea orelor și creditelor, criteriile și metodele de evaluare specifice atât activităților de curs, cât și celor de seminar sau laborator, dar și standardele minime de performanță necesare pentru promovarea disciplinelor. De asemenea, grila permite identificarea tipurilor de evaluare utilizate (inițială, formativă și sumativă) și modul în care participarea activă a studenților este integrată și evaluată în cadrul activităților didactice.

Nr. crt.	Indicatori de analiză	Descriere	Înregistrare
1.	Denumirea disciplinei	Numele disciplinei analizate	UAV – Teoria și metodologia instruirii (TMI)
			UAB – Teoria și metodologia instruirii (TMI)
2.	Codul disciplinei	Codul identificator al disciplinei	UAV – FIBD3O01
			UAB – PIPP2301
3.	Tipul de evaluare (E/C/VP)	Examen, colocviu, verificare pe parcurs	UAV – E (examen)
			UAB – E (examen)
4.	Regimul disciplinei	Obligatorie, opțională, facultativă	UAV – obligatorie
			UAB – obligatorie
5.	Numărul de ore alocat pe săptămână (curs)	Ore curs	UAV – 2 ore
			UAB – 2 ore
6.	Numărul de ore alocat pe săptămână (seminar/laborator)	Ore seminar/laborator	UAV – 2 ore
			UAB – 1 oră
7.	Numărul de credite alocat disciplinei	Credite	UAV – 5 credite
			UAB – 4 credite
8.	Pondere din nota finală (curs) (%)	Cât % reprezintă activitatea de evaluare din cadrul cursului în nota finală	UAV – 70 %
			UAB – 70 %
9.	Pondere din nota finală (seminar/laborator) (%)	Cât % reprezintă activitatea de evaluare din cadrul seminarului/laboratorului în nota finală	UAV – 30%
			UAB – 30%
10.	Criterii specifice ale evaluării cursului	Ce anume se evaluează (volum, corectitudine, organizare, limbaj științific etc.)	UAV – • Prezența la activități; • Contribuția la desfășurarea activităților; • Abilitatea în comunicarea și prezentarea ideilor; • Realizarea portofoliului individual de formare.
			UAB – • Volumul și corectitudinea cunoștințelor; • Rigoarea științifică a limbajului;

			• Organizarea conținutului.
11.	Criterii specifice ale evaluării seminarului/laboratorului	Ce anume se evaluează la seminar/laborator (portofoliu, aplicații practice, participare activă etc.)	UAV – • Prezența la activități; • Contribuția la desfășurarea activităților; • Abilitatea în comunicare și prezentarea ideilor și a produselor solicitate; • Realizarea portofoliului individual de formare relativ la: cunoașterea de către studenți a principalelor dimensiuni conceptuale și tematice ale unor concepte și principii de bază din TMI; integrarea principiilor și a conceptelor complexe din TMI în sistemul cunoștințelor referitoare la activitatea didactică; promovarea unor strategii didactice eficiente în proiectarea, organizarea și realizarea activităților instructiv-educative. UAB – • Elaborarea unui portofoliu cu instrumente și aplicații în conformitate cu standardele precizate; • Participarea activă la seminarii.
12.	Metode utilizate în evaluare (curs)	Metode utilizate pentru evaluare (examenul scris, examenul oral, portofoliu etc.)	UAV – • Examen scris. UAB – • Examen scris.
13.	Metode utilizate în evaluare (seminar/laborator)	Cum este evaluat seminarul/laboratorul (fișă, portofoliu, participare activă etc.)	UAV – • Fișe de prezență și observație curentă; • Susținerea proiectelor;

			Verificarea portofoliului individual de formare.
			UAB – - Fișă de evaluare a portofoliului; - Fișă de evaluare seminar.
14.	Standard minim de performanță (%)	Care este procentul minim necesar pentru promovarea disciplinei	UAV – 50% - Realizarea minimală a sarcinilor de lucru pe parcursul activităților didactice (curs și seminar); - Realizarea portofoliului de formare individuală, pe minim două din cele trei dimensiuni prevăzute în criteriile de evaluare.
			UAB – 50 % Rezultat după însumarea punctajelor ponderate din cadrul cursului.
15.	Tipurile de evaluare folosite (curs)	Evaluarea inițială, formativă, sumativă	UAV – evaluare sumativă UAB – evaluarea sumativă
16.	Tipurile de evaluare folosite (seminar/laborator)	Evaluarea inițială, formativă, sumativă	UAV – evaluare formativă UAB – evaluare formativă
17.	Evaluarea participării active (curs)	Modalitatea de evaluare a participării active la activitățile de curs	UAV - UAB -
18.	Evaluarea participării active (seminar/laborator)	Modalitatea de evaluare a participării active la activitățile de seminar/laborator	UAV - UAB – fișă de evaluare seminar

Tabelul 2.IV.4.1.3. Grila de analiză privind delimitarea componentelor evaluative din documentele de programare a activităților didactice (fișele de disciplină) la disciplina Teoria și metodologia instruirii (UAV/UAB)

Nr. crt.	Indicatori de analiză	Descriere	Înregistrare
1.	Denumirea disciplinei	Numele disciplinei analizate	UAV – Teoria și metodologia evaluării (TME)
			UAB – Teoria și metodologia evaluării (TME)
2.	Codul disciplinei	Codul identificator al disciplinei	UAV – FIBD4014
			UAB – PIPP2302
3.	Tipul de evaluare (E/C/VP)	Examen, colocviu, verificare pe parcurs	UAV – E (examen)
			UAB – E (examen)
4.	Regimul disciplinei	Obligatorie, opțională, facultativă	UAV – obligatorie
			UAB – obligatorie
5.	Numărul de ore alocat pe săptămână (curs)	Ore curs	UAV – 2 ore
			UAB – 2 ore
6.	Numărul de ore alocat pe săptămână (seminar/laborator)	Ore seminar/laborator	UAV – 2 ore
			UAB – 1 oră
7.	Numărul de credite alocat disciplinei	Credite	UAV – 5 credite
			UAB – 4 credite
8.	Pondere din nota finală (curs) (%)	Cât % reprezintă activitatea de evaluare din cadrul cursului în nota finală	UAV – 70 %
			UAB – 50 %
9.	Pondere din nota finală (seminar/laborator) (%)	Cât % reprezintă activitatea de evaluare din cadrul seminarului/laboratorului în nota finală	UAV – 30%
			UAB – 50%
10.	Criterii specifice ale evaluării cursului	Ce anume se evaluează (volum, corectitudine, organizare, limbaj științific etc.)	UAV – • Abilitatea în comunicare și prezentarea ideilor; • Elaborarea lucrării scrise respectând baremul.
			UAB – • Volumul și corectitudinea cunoștințelor; • Elaborarea unui portofoliu cu instrumente și aplicații în conformitate cu standardele precizate; • Participarea activă la cursuri.
11.			UAV –

	Criterii specifice ale evaluării seminarului/laboratorului	Ce anume se evaluează la seminar/laborator (portofoliu, aplicații practice, participare activă etc.)	• Contribuția la desfășurarea activităților; • Abilitatea în comunicarea și prezentarea ideilor și a produselor solicitate; • Realizarea portofoliului individual de formare relativ la: cunoașterea de către studenți a principalelor dimensiuni tematice ale unor concepte și principii de bază din TME; integrarea principiilor și a conceptelor complexe din TME în sistemul cunoștințelor referitoare la activitatea didactică; promovarea unor strategii de evaluare eficiente în proiectarea, organizarea și realizarea activităților instructiv-educative pentru învățământul primar și preșcolar.
			UAB – • Elaborarea unui portofoliu cu instrumente și aplicații în conformitate cu standardele precizate; • Participare activă la seminarii.
12.	Metode utilizate în evaluare (curs)	Metode utilizate pentru evaluare (examenul scris, examenul oral, portofoliu etc.)	UAV – • Examen scris.
			UAB – • Examen scris; • Fișă de evaluare curs.
13.	Metode utilizate în evaluare (seminar/laborator)	Cum este evaluat seminarul/laboratorul (fișă, portofoliu, participare activă etc.)	UAV – • Susținerea proiectelor; • Verificarea portofoliului individual de formare.
			UAB –

			• Fișă de evaluare a portofoliului; • Fișă de evaluare seminar.
14.	Standard minim de performanță (%)	Care este procentul minim necesar pentru promovarea disciplinei	UAV – 50% • Realizarea minimală a sarcinilor de lucru pe parcursul activităților didactice (curs și seminar); • Realizarea portofoliului de formare individuală, pe minim două din cele trei dimensiuni prevăzute în criteriile de evaluare. UAB – 50 % • Rezultat după însumarea punctajelor ponderate din cadrul cursului.
15.	Tipurile de evaluare folosite	Evaluarea inițială, formativă, sumativă	UAV – evaluare sumativă UAB – evaluare sumativă
16.	Tipurile de evaluare folosite (seminar/laborator)	Evaluarea inițială, formativă, sumativă	UAV – evaluare formativă UAB – evaluare formativă
17.	Evaluarea participării active (curs)	Modalitatea de evaluare a participării active la activitățile de curs	UAV - UAB – fișă de evaluare curs
18.	Evaluarea participării active (seminar/laborator)	Modalitatea de evaluare a participării active la activitățile de seminar/laborator	UAV - UAB – fișă de evaluare seminar

Tabelul 3.IV.4.1.3. Grila de analiză privind delimitarea componentelor evaluative din documentele de programare a activităților didactice (fișele de disciplină) la disciplina Teoria și metodologia evaluării (UAV/UAB)

Recomandările de îmbunătățire a componentelor și practicilor evaluative. Menționarea acestora în cadrul fișelor de disciplină pentru disciplina Teoria și metodologia instruirii/ Teoria și metodologia evaluării:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Corelarea obiectivelor cu evaluarea • Feedback acordat studenților • Autoevaluare și autorefecție • Transparența indicatorilor și criteriilor • Adaptarea evaluării • Modalități de remediere • Frecvența și periodicitatea evaluării • Responsabilitatea evaluatorului • Reducerea subiectivității evaluării • Inovație în evaluare • Claritatea comunicării rezultatelor • Contribuția evaluării la competențele transversale | <ul style="list-style-type: none"> • Concordanța dintre obiectivele disciplinei și modalitățile/metodele de evaluare utilizate • Tipul și frecvența feedback-ului oferit studenților după evaluări • Modul în care sunt integrate autoevaluarea și autorefecția în procesul evaluativ • Claritatea indicatorilor și criteriilor utilizate în evaluare • Adaptarea la nevoile specifice ale studenților (individualizare, diferențiere) • Dacă există modalități pentru recuperarea/îmbunătățirea rezultatelor slabe • Cât de des și când este realizată evaluarea • Cine realizează evaluarea (profesor, colegi, autoevaluare) • Măsuri pentru diminuarea subiectivității în evaluare • Utilizarea de metode inovative sau creative în evaluare • Modul în care sunt comunicate rezultatele evaluării • Formarea competențelor transversale (colaborare, rezolvare probleme etc.) Impactul evaluării asupra |
|--|--|

- Modalități de remediere post-evaluare
- Utilizarea rezultatelor evaluării
- Implicarea studenților în evaluare

competențelor transversale ale studenților

- Remedierea explicită a rezultatelor slabe în urma evaluării
- Cum sunt folosite rezultatele evaluării (feedback, ameliorare curriculară etc.)
- Gradul de implicare a studenților în procesul evaluării

4.1.4. Concluzii și perspective

Standardele și regulamentele universitare privind evaluarea formativă sunt, în mare parte, conforme cu cerințele ARACIS, însă există diferențe semnificative între instituții privind implementarea efectivă a principiilor de transparență, echitate și centrare pe student.

Corelarea evaluării formative cu sistemul ECTS este realizată parțial, unele universități demonstrând o aliniere eficientă la standardele europene, în timp ce altele utilizează încă metode tradiționale, limitând astfel mobilitatea academică și recunoașterea internațională a rezultatelor învățării.

Documentarea și transparența procesului de evaluare variază considerabil. Comunicarea obiectivelor educaționale și a criteriilor de evaluare este adesea insuficientă, ceea ce afectează negativ performanța și încrederea studenților în procesul evaluativ.

Utilizarea feedback-ului oferit de studenți pentru optimizarea procesului educațional se realizează mai mult formal, fără mecanisme sistematice și clare care să permită valorificarea efectivă a informațiilor colectate.

Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul evaluării formative, deși prevăzută în documente, nu beneficiază încă de o implementare sistematică și obligatorie, fapt ce limitează actualizarea constantă a competențelor pedagogice și implicit calitatea actului educațional.

Evaluarea formativă a calității și eficacității metodelor formative este adesea doar formală, lipsind strategiile coerente de integrare a rezultatelor acestora pentru îmbunătățirea continuă a activităților didactice și de evaluare.

Mecanismele clare și eficiente de consiliere și sprijin pentru studenții cu dificultăți sunt insuficient dezvoltate în majoritatea instituțiilor analizate, ceea ce poate conduce la o scădere a performanței academice și creșterea riscului de abandon universitar.

Aplicarea evaluării formative este prevăzută formal în standarde și regulamente, dar în practică este insuficient implementată, dominând încă evaluările sumative, cu impact redus asupra optimizării reale a procesului de învățare.

Adaptarea evaluării formative la nevoile și particularitățile individuale ale studenților este limitată, existând o tendință de a folosi metode generale și nediferențiate, ceea ce restricționează dezvoltarea competențelor individuale.

În majoritatea cazurilor, studenții primesc informații insuficient detaliate despre cerințele și criteriile specifice utilizate în evaluare, ceea ce influențează negativ transparența procesului și încrederea acestora în corectitudinea evaluării.

Metodele inovative și creative de evaluare, deși recomandate de documente, rămân puțin utilizate în mod concret, prevalând metodele tradiționale care limitează participarea activă și dezvoltarea competențelor transversale ale studenților.

Monitorizarea progresului individual al studenților prin evaluări formative regulate este prevăzută formal, însă în practică lipsește adesea o documentare riguroasă și constantă care să permită intervenții educaționale prompte și eficiente.

Subiectivitatea evaluării continuă să fie prezentă din cauza absenței mecanismelor clare și coerente pentru diversificarea evaluatorilor (autoevaluare, evaluare colegială, multiple cadre didactice), ceea ce poate afecta obiectivitatea și echitatea evaluării.

În continuare, vor fi expuse o serie de concluzii finale rezultate în urma analizei componentelor evaluative din documentele curriculare ale activităților didactice pentru disciplinele Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării, folosind grila de analiză elaborată în cadrul cercetării.

Grila de analiză utilizată a evidențiat că în documentele curriculare (fișele de disciplină) sunt clar specificate componentele evaluative, inclusiv tipurile de evaluare utilizate (formativă și sumativă), metodele concrete aplicate (examen scris, portofoliu, evaluarea participării active) și ponderea acestora în nota finală, însă există diferențe semnificative între discipline în privința detaliilor și clarității acestora.

Analiza comparativă a disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării” a relevat o abordare general unitară, dar cu diferențe în modul concret de structurare și aplicare a evaluării, fapt ce sugerează necesitatea unei uniformizări mai clare și transparente a criteriilor evaluative.

S-a remarcat că, deși evaluarea formativă este prevăzută clar în documentele analizate, integrarea concretă a acesteia în activitățile didactice este mai puțin explicită în cazul cursurilor, comparativ cu activitățile de seminar și laborator, ceea ce limitează valorificarea completă a potențialului său formativ.

Grila de analiză a permis identificarea clară a faptului că implicarea activă a studenților în evaluare și integrarea metodelor inovative (precum portofoliile digitale sau evaluările autentice) sunt abordate încă timid și sporadic, ceea ce necesită o atenție sporită în planificarea curriculară viitoare.

Feedback-ul oferit studenților, deși recunoscut ca esențial pentru progresul acestora, apare menționat doar într-o manieră generală în documente, lipsind precizări clare privind periodicitatea, tipologia sau modalitățile concrete de furnizare, ceea ce poate influența eficiența procesului formativ.

S-a constatat că există o insuficientă claritate și detaliere în documentele analizate privind modul în care autoevaluarea și autorefecția studenților sunt integrate concret în procesul didactic, acestea fiind tratate mai degrabă la nivel declarativ decât operațional.

Adaptarea evaluării la particularitățile individuale ale studenților și la nevoile specifice ale acestora este puțin reflectată în documentele analizate, fapt ce indică necesitatea introducerii unor strategii mai flexibile și diferențiate în abordarea evaluării.

Este evidentă preocuparea pentru reducerea subiectivității evaluării prin folosirea unor metode standardizate și clare (fișe de evaluare, grile, bareme), dar mecanismele concrete pentru asigurarea obiectivității sunt încă insuficient explicate și sistematizate în fișele disciplinelor analizate.

Analiza a relevat necesitatea explicitării mai clare a contribuției activităților evaluative la dezvoltarea competențelor transversale (colaborare, rezolvare de probleme, gândire critică), în condițiile în care aceste aspecte sunt menționate doar generic și insuficient detaliate.

Conform grilei de analiză aplicate, frecvența și periodicitatea evaluării, deși recunoscute ca importante, nu sunt întotdeauna specificate în mod clar și detaliat, fapt ce poate duce la ambiguități în procesul didactic și evaluativ.

Documentele analizate nu oferă detalii suficiente privind responsabilitatea explicită a evaluatorilor, cum ar fi precizarea clară a rolurilor profesorilor și studenților în procesul de evaluare, aspect ce trebuie clarificat în vederea asigurării unei evaluări comprehensibile și transparente.

Este recomandată o mai clară definire a modalităților concrete de remediere post-evaluare, care sunt prevăzute doar superficial în documentele analizate, astfel încât studenții să beneficieze efectiv de oportunități reale de îmbunătățire și progres academic.

4.2. Investigarea percepțiilor studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Studiu cantitativ

4.2.1. Scopul și obiectivele studiului cantitativ

În cadrul acestui studiu am derulat o cercetare prin care am investigat opinia studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare.

Studiul prezintă vizează investigarea opiniei studenților referitoare la evaluarea formativă și analiza rolului pe care aceasta îl are în dezvoltarea autonomiei în învățare.

În cadrul acestui studiu, am elaborat și aplicat un chestionar special conceput, prin intermediul căruia am urmărit să surprind într-o manieră structurată percepțiile studenților asupra unor aspecte fundamentale ale procesului educațional. Astfel, chestionarul a fost construit în jurul unor concepte-cheie relevante pentru cercetare: învățarea, autonomia în învățare, evaluarea formativă și strategiile specifice de evaluare formativă.

Obiectivul 1. Identificarea percepțiilor studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, privind rolul evaluării formative în dezvoltarea autonomiei în învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, prin prisma adaptării acesteia la nevoile individuale și la stilurile proprii de învățare.

4.2.2. Ipotezele de cercetare

Ipoteza 1. Se prezumă că adaptarea strategiilor de evaluare formativă la nevoile individuale și stilurile personale de învățare este percepută de studenții de la programul de studii de licență

Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar ca având un efect pozitiv asupra autonomiei lor în învățare.

4.2.3. Metodologia cercetării cantitative

În cadrul acestui studiu am utilizat ca și instrument de cercetare chestionarul, folosind scala Likert cu cinci niveluri. Chestionarul (concepție proprie) a cuprins 35 de afirmații, studenții având posibilitatea de a alege una dintre următoarele variante: dezacord total, dezacord, nici de acord/nici în dezacord, de acord, complet de acord.

Începutul anului universitar 2023-2024, semestrul I, a fost momentul în care am aplicat în cadrul celor două Universități, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad chestionarul prin care am investigat opinia studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul pe care aceasta îl are în dezvoltarea autonomiei în învățare.

Participarea în completarea acestui chestionar a fost voluntară și anonimă, iar datele au fost colectate prin autoadministrarea chestionarelor.

4.2.4. Eșantionul de participanți

Pentru derularea acestui studiu, eșantionul de participanți a fost format din 216 studenți de la două universități din România.

Eșantionul de participanți a fost împărțit astfel:

- 96 de studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, anul II, din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia. Dintre aceștia 94 sunt de gen feminin, iar 2 sunt de gen masculin. Vârsta acestora fiind cuprinsă între 20 și 42 de ani.
- 120 de studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, anul II, din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad. Dintre aceștia 114 sunt de gen feminin, iar 6 sunt de gen masculin. Vârsta acestora fiind cuprinsă între 20 și 43 de ani.

4.2.5. Analiza și interpretarea rezultatelor

În continuare sunt prezentate 12 dintre cele mai relevante afirmații extrase din chestionar, ce vizează conceptele de învățare, autonomie în învățare, evaluare formativă și strategii specifice acesteia, însoțite de analiza rezultatelor obținute în urma aplicării instrumentului.

Prima afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect: „*Îmi dezvolt performanțele academice prin învățare autonomă, bazându-mă pe propriile resurse și strategii, fără a necesita sprijin direct din partea profesorului.*” După cum putem observa 2% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 14% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 17% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 40 % dintre studenți sunt de acord, iar 27% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Îmi dezvolt performanțele academice prin învățare autonomă, bazându-mă pe propriile resurse și strategii, fără a necesita sprijin direct din partea profesorului.

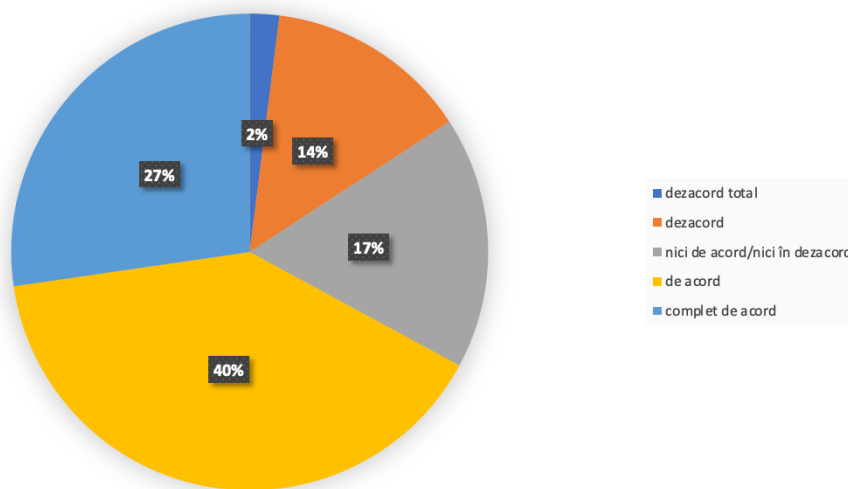


Figura 1.IV.4.2.5. Dezvoltarea performanțelor academice prin valorificarea autonomă a resurselor și strategiilor personale

Interpretarea acestei diagrame indică faptul că majoritatea respondenților 40% sunt „de acord” cu afirmația „*Îmi dezvolt performanțele academice prin învățare autonomă, bazându-mă pe propriile resurse și strategii, fără a necesita sprijin direct din partea profesorului.*”

De asemenea, un 27% dintre studenți au selectat opțiunea „complet de acord”, ceea ce înseamnă că susțin în diferite grade ideea dezvoltării performanțelor academice prin învățare autonomă.

În schimb, 17% dintre respondenți au optat pentru varianta „nici de acord/nici în dezacord”, ceea ce sugerează o atitudine neutră sau incertă față de capacitatea lor de a-și îmbunătăți performanțele academice fără sprijin direct din partea profesorului.

La polul opus, 16% nu sunt de acord cu afirmația, indicând faptul că ei consideră necesar un suport direct din partea profesorului pentru a-și dezvolta eficient performanțele academice.

Rezultatele sugerează că un procent semnificativ al studenților (peste jumătate) își recunosc potențialul de a învăța și progresa academic în mod autonom, în timp ce o parte considerabilă fie este neutră, fie are nevoie de o susținere suplimentară din partea cadrelor didactice.

Cea de-a doua afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Autonomia în învățare se îmbunătățește atunci când am libertatea de a selecta conținutul și sarcinile de studiu, ceea ce îmi permite să personalizez experiența de învățare în funcție de interesele și nevoile mele.*” Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 3% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 5% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 7% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 55 % dintre studenți sunt de acord, iar 30% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

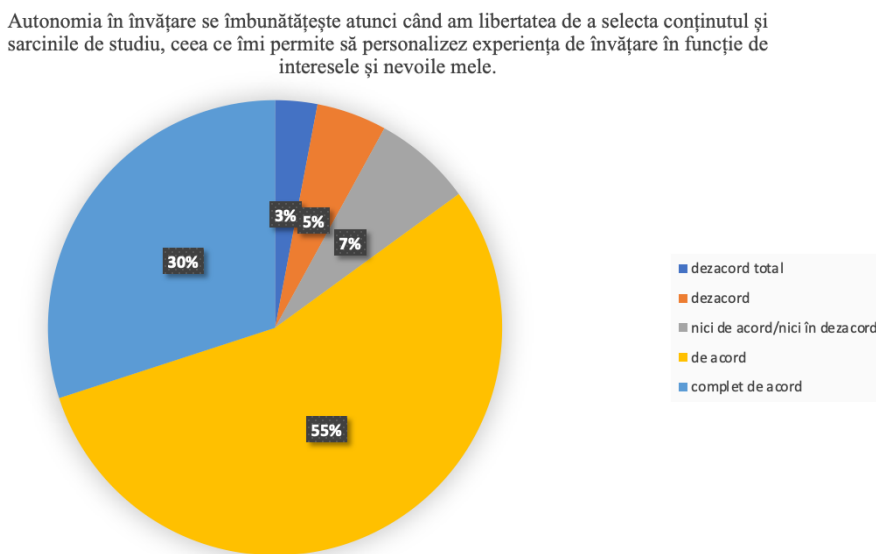


Figura 2.IV.4.2.5. Creșterea autonomiei în învățare prin personalizarea conținuturilor și sarcinilor academice

Interpretarea acestei diagrame indică faptul că un procent foarte mare dintre studenți (55%) sunt „de acord” cu afirmația că autonomia în învățare se îmbunătățește atunci când au libertatea de a selecta conținutul și sarcinile de studiu, putând astfel să-și personalizeze experiența educațională în funcție de propriile interese și nevoi. În plus, alți 30% dintre respondenți au selectat varianta „complet de acord”, ceea ce arată că o majoritate covârșitoare dintre studenți susțin această idee.

Doar 7% au o poziție neutră („nici de acord/nici în dezacord”), ceea ce sugerează că aceștia nu au o opinie clar formată asupra subiectului sau sunt parțial nesiguri.

La polul opus, procentele sunt scăzute: doar 5% dintre respondenți sunt „în dezacord”, iar alți 3% sunt în „dezacord total”, indicând că foarte puțini studenți nu percep această libertate drept un factor important pentru dezvoltarea autonomiei în învățare.

Rezultatele subliniază importanța acordată de studenți libertății și flexibilității în învățare, evidențiind că majoritatea percep selectarea autonomă a conținuturilor și sarcinilor ca un aspect esențial pentru dezvoltarea lor academică și personală.

Cea de-a treia afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Învățarea autonomă se bazează în totalitate pe independența studentului, fără a beneficia de sprijin sau implicare din partea profesorului.*” După cum putem observa 3% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 19% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 16% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 38% dintre studenți sunt de acord, iar 24% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

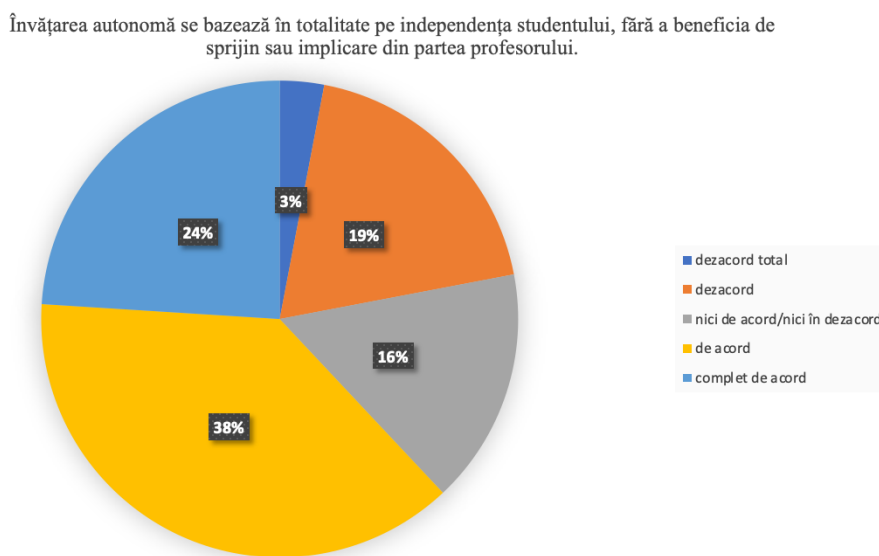


Figura 3.IV.4.2.5. Învățarea autonomă ca proces independent, desfășurat fără implicarea directă a profesorului

Interpretarea acestei diagrame arată că opiniile studenților privind afirmația „*Învățarea autonomă se bazează în totalitate pe independența studentului, fără a beneficia de sprijin sau implicare din partea profesorului*” sunt distribuite destul de echilibrat și diversificat:

- 38% dintre studenți au răspuns „de acord”, indicând că mai mult de o treime dintre respondenți cred că autonomia în învățare implică în primul rând independența totală față de sprijinul direct al profesorului.

- 24% au selectat „complet de acord”, ceea ce înseamnă că, împreună cu cei care au ales „de acord”, susțin clar independența totală în învățarea autonomă.
- În schimb, 16% dintre respondenți sunt nesiguri, alegând varianta neutră („nici de acord/nici în dezacord”), ceea ce indică o incertitudine sau ambivalență față de afirmație.
- Pe de altă parte, 19% sunt „în dezacord”, iar 3% au exprimat „dezacord total”, rezultând că nu susțin ideea că învățarea autonomă presupune exclusiv independența totală, fără implicarea profesorului.

Aceste rezultate sugerează o tendință dominantă spre perceperea autonomiei în învățare drept un proces independent, dar există și o proporție importantă care consideră că autonomia nu exclude în mod obligatoriu sprijinul și implicarea profesorului. Această diversitate subliniază nevoia unei abordări echilibrate între independența studenților și rolul cadrelor didactice în procesul educațional.

Cea de-a patra afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect *„Autonomia în învățare se dezvoltă atunci când sunt motivat/ă și încurajat/ă să îmi monitorizez propriul progres și să mă autoevaluez.”* Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 2% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 4% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 5% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 55% dintre studenți sunt de acord, iar 34% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Autonomia în învățare se dezvoltă atunci când sunt motivat/ă și încurajat/ă să îmi monitorizez propriul progres și să mă autoevaluez.

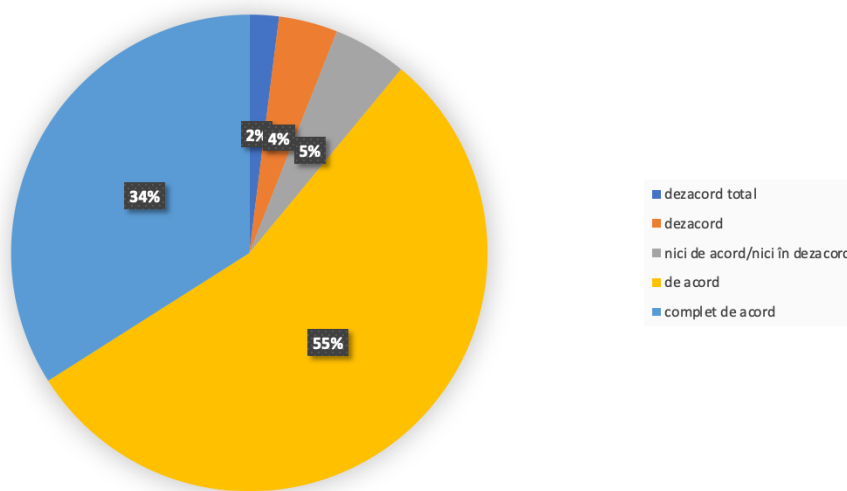


Figura 4.IV.4.2.5. Dezvoltarea autonomiei în învățare prin motivare, monitorizarea progresului și autoevaluare

Interpretarea acestei diagrame indică o opinie foarte clară și pozitivă din partea respondenților în privința afirmației: *„Autonomia în învățare se dezvoltă atunci când sunt motivat/ă și încurajat/ă să îmi monitorizez propriul progres și să mă autoevaluez”*:

- O majoritate semnificativă, de 55%, sunt „de acord” cu această afirmație, sugerând că majoritatea studenților percep motivația și autoevaluarea ca elemente-cheie pentru dezvoltarea autonomiei în învățare.
- Alți 34% sunt „complet de acord”, ceea ce duce la un procent de susținere foarte puternică și generalizată a rolului motivației și autoevaluării în procesul autonom de învățare.
- Doar o mică parte, 5%, au ales opțiunea „nici de acord/nici în dezacord”, ceea ce poate semnala o ușoară indecizie sau lipsă de claritate privind această relație.
- În mod evident minoritare sunt pozițiile negative: 4% în „dezacord” și doar 2% în „dezacord total”.

Rezultatele acestei analize confirmă că motivația și autoevaluarea reprezintă factori esențiali și recunoscuți de majoritatea studenților ca având o contribuție decisivă în dezvoltarea autonomiei lor în procesul de învățare.

Cea de-a cincea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect *„Întâmpin dificultăți în procesul de evaluare formativă integrat de către profesor în activitățile de curs/seminar.”* După cum putem observa 9% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 28% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 37% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 15% dintre studenți sunt de acord, iar 11% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Întâmpin dificultăți în procesul de evaluare formativă integrat de către profesor în activitățile de curs/seminar.

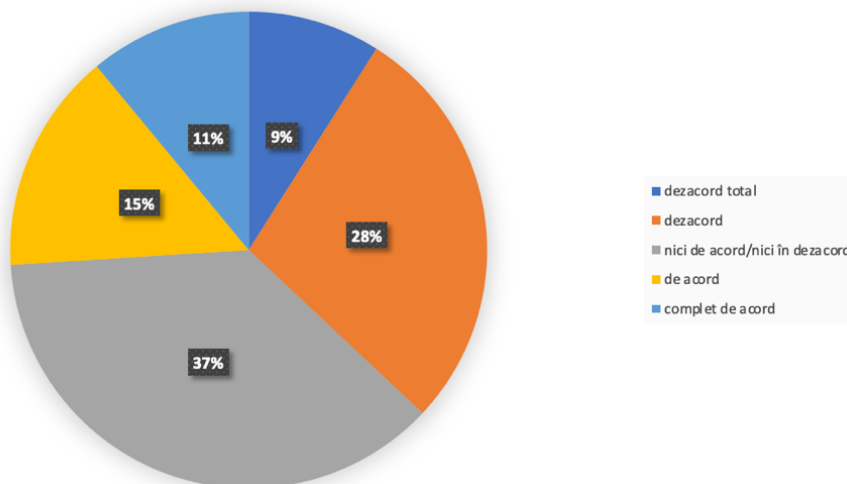


Figura 5.IV.4.2.5. Dificultăți întâmpinate de studenți în procesul de evaluare formativă integrată în activitățile didactice

Interpretarea acestei diagrame relevă următoarele aspecte privind afirmația „*Întâmpin dificultăți în procesul de evaluare formativă integrat de către profesor în activitățile de curs/seminar*”:

- Cea mai mare parte dintre studenți (37%) au optat pentru varianta neutră („nici de acord/nici în dezacord”), ceea ce poate indica o incertitudine în privința dificultăților întâmpinate, ori faptul că nu percep aceste dificultăți ca fiind constante sau semnificative.
- Un procent important de 28% dintre respondenți este „în dezacord”, sugerând că aproape o treime dintre studenți nu întâmpină dificultăți majore în procesul de evaluare formativă integrată în activitățile academice.
- În schimb, 11% sunt „complet de acord”, iar 15% „de acord”, totalizând astfel 26% dintre studenți care recunosc în mod explicit existența dificultăților în acest proces evaluativ.
- Doar 9% dintre respondenți manifestă un „dezacord total”, indicând faptul că aceștia nu percep absolut nicio dificultate în evaluarea formativă.

Aceste rezultate sugerează că, deși un procent considerabil dintre studenți nu raportează dificultăți semnificative, există totuși o proporție semnificativă care experimentează dificultăți reale sau incertitudini legate de utilizarea evaluării formative. Astfel, aceste date pot indica necesitatea unei abordări mai clare și structurate din partea cadrelor didactice în aplicarea strategiilor de evaluare formativă.

Cea de-a șasea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Consider că procesul de evaluare formativă integrat în activitățile de curs și seminar necesită anumite îmbunătățiri.*” Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 13% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 13% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 22% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 42% dintre studenți sunt de acord, iar 10% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Consider că procesul de evaluare formativă integrat în activitățile de curs și seminar necesită anumite îmbunătățiri.

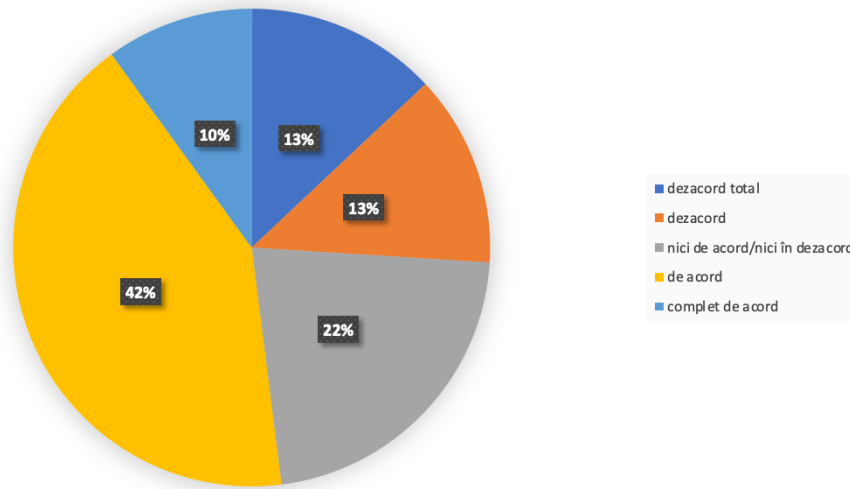


Figura 6.IV.4.2.5. Sugestii privind îmbunătățirea procesului de evaluare formativă integrat în activitățile de curs și seminar

Interpretarea acestei diagrame pentru afirmația „*Consider că procesul de evaluare formativă integrat în activitățile de curs și seminar necesită anumite îmbunătățiri*” este următoarea:

- O majoritate clară (42% „de acord” + 10% „complet de acord”, adică 52% în total) susține ideea că evaluarea formativă din cadrul activităților academice necesită îmbunătățiri, indicând că peste jumătate dintre studenți percep oportunități clare de optimizare.
- 22% dintre respondenți sunt indeciși („nici de acord/nici în dezacord”), ceea ce reflectă o oarecare incertitudine sau faptul că acești studenți nu pot aprecia încă eficiența actuală a procesului.
- În schimb, 13% au exprimat „dezacord”, iar alți 13% „dezacord total”, cumulând 26% dintre studenți care consideră că procesul actual de evaluare formativă nu necesită îmbunătățiri majore și este satisfăcător în forma actuală.

În concluzie, majoritatea respondenților sunt de acord cu necesitatea unor îmbunătățiri în implementarea evaluării formative, fapt ce indică nevoia unei revizuiri și optimizări continue a practicilor pedagogice și metodologice utilizate în mediul universitar.

Cea de-a șaptea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Prin aplicarea evaluării formative, profesorii stimulează dezvoltarea autonomiei studenților în procesul de învățare, oferindu-le sprijin și ghidare constantă.*” După cum putem observa 5% dintre studenți

au răspuns cu dezacord total; 4% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 10% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 54% dintre studenți sunt de acord, iar 27% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Prin aplicarea evaluării formative, profesorii stimulează dezvoltarea autonomiei studenților în procesul de învățare, oferindu-le sprijin și ghidare constantă.

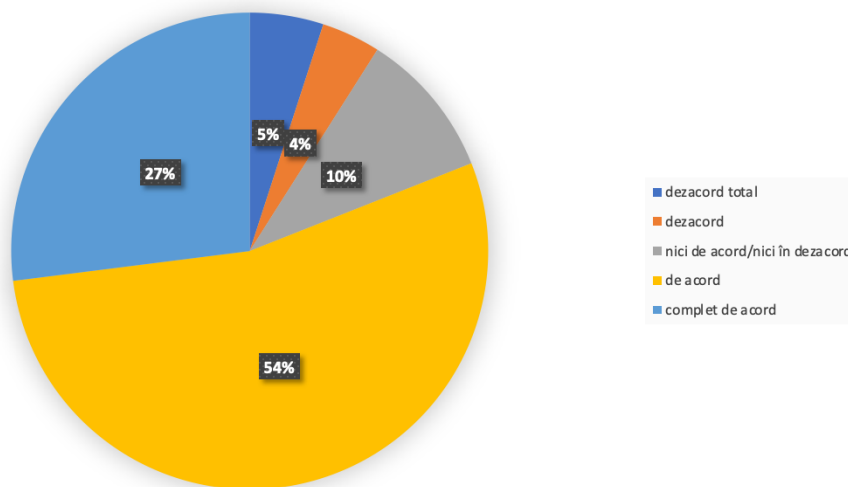


Figura 7.IV.4.2.5. Rolul evaluării formative în stimularea autonomiei studenților prin sprijin și ghidare continuă

Interpretarea acestei diagrame pentru afirmația: „*Prin aplicarea evaluării formative, profesorii stimulează dezvoltarea autonomiei studenților în procesul de învățare, oferindu-le sprijin și ghidare constantă.*”

- Majoritatea semnificativă a studenților (54%) este „de acord” cu afirmația propusă, indicând că aceștia percep evaluarea formativă drept o metodă eficientă prin care profesorii contribuie activ la dezvoltarea autonomiei lor.
- De asemenea, 27% dintre respondenți sunt „complet de acord”, ceea ce duce procentul celor care susțin clar afirmația la 81%. Acest rezultat sugerează o percepție pozitivă și puternic favorabilă privind rolul evaluării formative în sprijinirea autonomiei în învățare.
- În schimb, procentul studenților indeciși („nici de acord/nici în dezacord”) este redus (10%), ceea ce reflectă o claritate generală a opiniilor studenților pe acest subiect.
- La polul negativ al scalei, opiniile sunt minoritare: 4% dintre studenți sunt „în dezacord”, iar 5% sunt în „dezacord total”, însumând doar 9%.

În concluzie, rezultatele reflectă un consens puternic din partea studenților asupra faptului că evaluarea formativă, implementată corespunzător de către profesori, stimulează eficient dezvoltarea autonomiei și facilitează procesul de învățare. Acest fapt întărește importanța și valoarea practicilor evaluative formative în contextul academic actual.

Cea de-a opta afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Aș aprecia ca profesorul să adapteze strategiile de evaluare formativă în funcție de nevoile noastre individuale și stilurile de învățare.*” Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 3% dintre studenți au răspuns cu dezacord total; 3% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 6% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 45% dintre studenți sunt de acord, iar 43% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

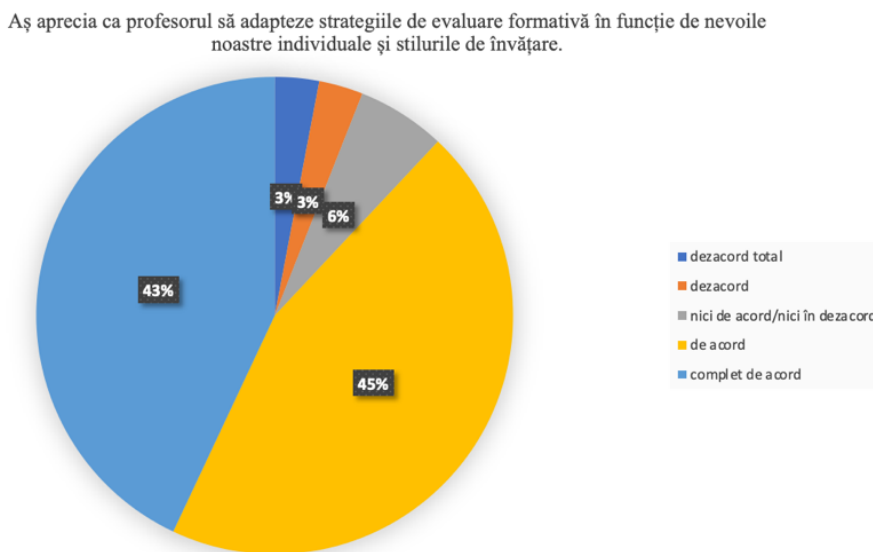


Figura 8.IV.4.2.5. Adaptarea strategiilor de evaluare formativă la nevoile individuale și stilurile de învățare ale studenților

Interpretarea acestei diagrame, care se referă la afirmația: „*Aș aprecia ca profesorul să adapteze strategiile de evaluare formativă în funcție de nevoile noastre individuale și stilurile de învățare.*”, este următoarea:

- Majoritatea covârșitoare a respondenților (45% „de acord” și 43% „complet de acord”, cumulând 88%) exprimă o opinie pozitivă, evidențiind astfel că studenții apreciază într-o proporție foarte mare personalizarea evaluării formative și adaptarea acesteia în funcție de nevoile lor individuale.

- Opinia neutră („nici de acord/nici în dezacord”) este relativ scăzută (6%), ceea ce indică o claritate ridicată a percepției studenților față de importanța adaptării strategiilor de evaluare la particularitățile lor individuale.
- Procentele de „dezacord” (3%) și „dezacord total” (3%) sunt foarte mici, indicând că doar o minoritate nesemnificativă a respondenților consideră că adaptarea strategiilor evaluative nu este necesară sau importantă.

În concluzie, rezultatele subliniază clar faptul că studenții percep adaptarea personalizată a strategiilor de evaluare formativă drept o nevoie majoră, ceea ce sugerează că acest aspect ar trebui integrat mai puternic și sistematic în practica educațională universitară.

Cea de-a noua afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Evaluarea formativă este orientată spre un ajutor pedagogic imediat venind în sprijinul studentului pentru a-și remedia lacunele, fiind astfel susținut și motivat spre întregul proces de învățare autonomă.*” După cum putem observa 8% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 60% dintre studenți sunt de acord, iar 32% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

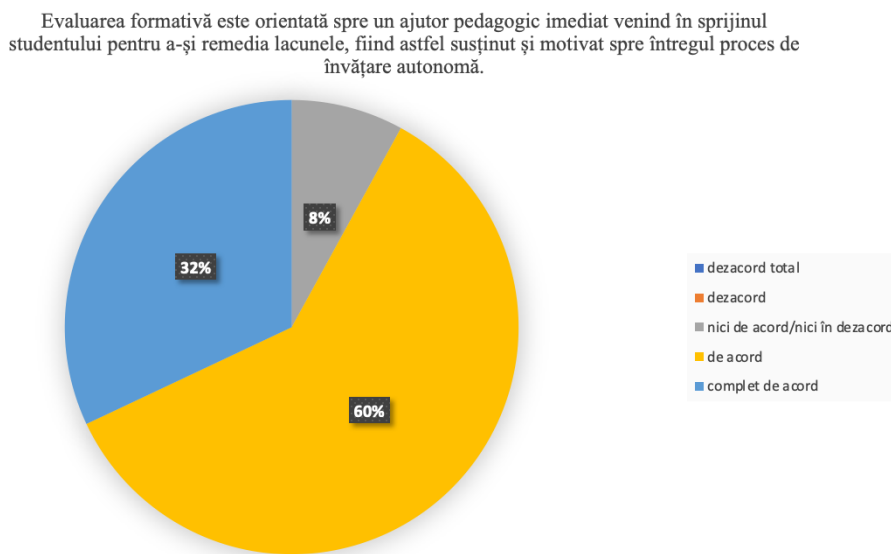


Figura 9.IV.4.2.5. Evaluarea formativă ca suport pedagogic imediat în remediarea lacunelor și stimularea motivației pentru învățarea autonomă

Interpretarea acestei diagrame pentru afirmația: „*Evaluarea formativă este orientată spre un ajutor pedagogic imediat venind în sprijinul studentului pentru a-și remedia lacunele, fiind astfel susținut și motivat spre întregul proces de învățare autonomă*” este următoarea:

- O majoritate foarte clară, reprezentând 60% dintre studenți, sunt „de acord” cu această afirmație, ceea ce reflectă o apreciere semnificativă a evaluării formative ca metodă care oferă un sprijin imediat și eficient studenților.
- Un procent suplimentar consistent (32%) sunt „complet de acord”, fapt care ridică susținerea totală la 92%, indicând o percepție pozitivă extrem de ridicată privind rolul imediat și eficient al evaluării formative în remedierea dificultăților și sprijinirea autonomiei în învățare.
- Doar un procent foarte redus (8%) aleg varianta neutră („nici de acord/nici în dezacord”), indicând o incertitudine minoră în rândul respondenților.
- Este important de observat că niciun respondent nu a ales opțiunile negative („dezacord” sau „dezacord total”), ceea ce sugerează că toți participanții recunosc cel puțin într-o anumită măsură eficacitatea evaluării formative ca sprijin pedagogic imediat.

În concluzie, rezultatele arată o validare puternică și unanim pozitivă a rolului evaluării formative în furnizarea unui ajutor pedagogic rapid și eficient, aspect esențial în sprijinirea autonomiei în învățare a studenților. Această percepție pozitivă subliniază necesitatea continuării și intensificării integrării acestor practici în mediul academic.

Cea de-a zecea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Consider că fiecare etapă a procesului de evaluare formativă ar trebui personalizată, astfel încât să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui student, valorificând stilurile lor unice de învățare și ritmul propriu de progres..*” Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 2% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 11% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 50% dintre studenți sunt de acord, iar 37% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Consider că fiecare etapă a procesului de evaluare formativă ar trebui personalizată, astfel încât să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui student, valorificând stilurile lor unice de învățare și ritmul propriu de progres.

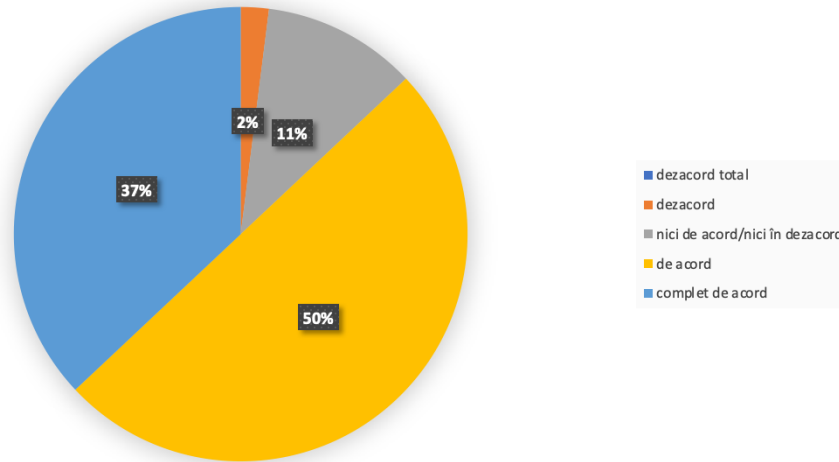


Figura 10.IV.4.2.5. Personalizarea etapelor evaluării formative în funcție de nevoile individuale, stilurile unice de învățare și ritmul propriu de progres al studenților

Interpretarea acestei diagrame referitoare la afirmația: „*Consider că fiecare etapă a procesului de evaluare formativă ar trebui personalizată, astfel încât să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui student, valorificând stilurile lor unice de învățare și ritmul propriu de progres*” este următoarea:

- Jumătate dintre respondenți (50%) sunt „de acord” cu afirmația, indicând o recunoaștere semnificativă a importanței personalizării etapelor evaluării formative.
- Alți 37% sunt „complet de acord”, ceea ce duce la un procent total foarte ridicat (87%) care susține în mod evident și clar personalizarea procesului de evaluare formativă în funcție de nevoile individuale ale studenților.
- Doar 11% dintre respondenți au ales varianta neutră („nici de acord/nici în dezacord”), sugerând o ușoară incertitudine sau lipsa unei opinii clar definite în acest sens.
- Procentele negative sunt minime, cu doar 2% în „dezacord”, și niciun respondent nu s-a declarat „în dezacord total”. Acest aspect indică faptul că, în mare măsură, studenții nu resping ideea personalizării evaluării formative.

Aceste rezultate arată că marea majoritate a studenților susțin necesitatea adaptării și personalizării procesului de evaluare formativă, subliniind clar relevanța abordării diferențiate în funcție de stilurile individuale și ritmul propriu de progres al fiecărui student. Această perspectivă

ar trebui avută în vedere în dezvoltarea viitoare a strategiilor de evaluare formativă în mediul universitar.

Cea de-a unsprezecea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Prin procesul de evaluare formativă am reușit să îmi identific stilul de învățare, ceea ce mi-a oferit oportunitatea de a aborda materialele de studiu într-un mod adaptat nevoilor mele, contribuind astfel la o eficiență în învățare.*” După cum putem observa 5% dintre studenți au răspuns cu dezacord; 12% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 57% dintre studenți sunt de acord, iar 26% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Prin procesul de evaluare formativă am reușit să îmi identific stilul de învățare, ceea ce mi-a oferit oportunitatea de a aborda materialele de studiu într-un mod adaptat nevoilor mele, contribuind astfel la o eficiență în învățare

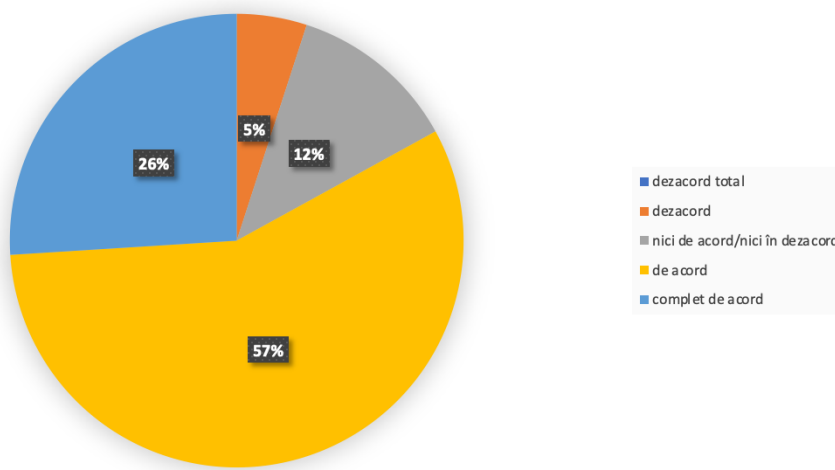


Figura 11.IV.4.2.5. Identificarea stilului personal de învățare prin evaluarea formativă – premisă pentru creșterea eficienței în studiul individual

Interpretarea diagramei pentru afirmația: „*Prin procesul de evaluare formativă am reușit să îmi identific stilul de învățare, ceea ce mi-a oferit oportunitatea de a aborda materialele de studiu într-un mod adaptat nevoilor mele, contribuind astfel la o eficiență în învățare*” este următoarea:

- Majoritatea studenților (57%) au răspuns „de acord”, indicând că evaluarea formativă i-a ajutat în mare măsură să-și identifice stilul personal de învățare și să își adapteze corespunzător abordarea materialelor de studiu.
- Alți 26% dintre respondenți au fost „complet de acord”, astfel că 83% dintre studenți susțin în mod clar faptul că evaluarea formativă are un rol semnificativ în identificarea stilurilor individuale de învățare și în creșterea eficienței acestora.

- Un procent redus (12%) se poziționează neutru („nici de acord/nici în dezacord”), ceea ce sugerează că majoritatea studenților au o opinie clar formată asupra acestei teme.
- În contrast, procentele negative sunt relativ scăzute: 5% dintre respondenți au ales „dezacord”, iar niciun respondent nu s-a declarat „în dezacord total”. Aceasta indică faptul că doar o minoritate nu consideră că evaluarea formativă a contribuit la identificarea stilului propriu de învățare.

În concluzie, rezultatele obținute confirmă puternic valoarea evaluării formative în identificarea și valorificarea stilurilor personale de învățare ale studenților, fiind percepută ca un factor major în optimizarea eficienței procesului educațional.

Cea de-a douăsprezecea afirmație extrasă din chestionar prezintă următorul aspect „*Relația dintre student și profesor reprezintă un factor esențial pentru succesul și eficiența procesului didactic, axat pe dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți.*” Rezultatele obținute la această afirmație sunt următoarele: 2% au răspuns cu nici de acord/nici în dezacord; 44% dintre studenți sunt de acord, iar 54% dintre studenți sunt complet de acord cu afirmația propusă.

Relația dintre student și profesor reprezintă un factor esențial pentru succesul și eficiența procesului didactic, axat pe dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți.

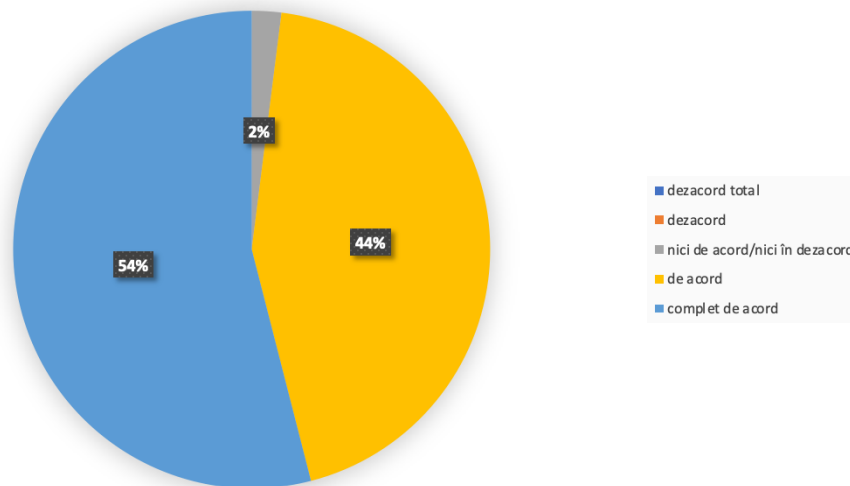


Figura 12.IV.4.2.5. Importanța relației profesor-student în dezvoltarea competenței de învățare autonomă și eficiența procesului didactic

Interpretarea acestei diagrame referitoare la afirmația: „*Relația dintre student și profesor reprezintă un factor esențial pentru succesul și eficiența procesului didactic, axat pe dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*” este următoarea:

- Rezultatele indică o unanimitate aproape totală a respondenților cu privire la importanța relației profesor-student, având în vedere că 54% sunt „complet de acord” și 44% „de acord”, însumând un total remarcabil de 98% care susțin afirmația.
- Opțiunea neutră („nici de acord/nici în dezacord”) a fost aleasă de doar 2%, sugerând că extrem de puțini studenți au o incertitudine asupra relevanței acestei relații.
- Este important de menționat că niciun respondent nu și-a exprimat dezacordul față de afirmație, nici total, nici parțial.

Astfel, aceste rezultate subliniază clar că relația pozitivă și eficientă dintre studenți și profesori este percepută drept esențială de către aproape toți respondenții, confirmând importanța majoră a acesteia pentru dezvoltarea competențelor de învățare autonomă și pentru succesul procesului didactic în general. Acest aspect este esențial pentru strategiile viitoare privind dezvoltarea autonomiei în învățare în mediul universitar.

4.2.6. Concluzii și implicații pentru demersul ulterior al cercetării

Majoritatea studenților percep evaluarea formativă ca având un rol esențial în dezvoltarea autonomiei în învățare, identificând clar beneficiile acesteia în procesul lor academic și personal. Ei apreciază în mod special faptul că evaluarea formativă îi ajută să-și identifice stilul individual de învățare și să-și adapteze astfel materialele de studiu într-un mod personalizat.

Studenții recunosc importanța adaptării strategiilor de evaluare formativă la nevoile individuale și stilurile proprii de învățare, indicând o nevoie puternică de personalizare și flexibilitate în implementarea acestui tip de evaluare.

O proporție semnificativă a studenților consideră că autonomia în învățare crește atunci când au libertatea de a alege conținuturile și sarcinile de studiu, ceea ce subliniază importanța flexibilității curriculare și a strategiilor didactice adaptate intereselor studenților.

Rezultatele evidențiază că există o diversitate în percepția studenților față de ideea independenței totale în învățarea autonomă. Deși majoritatea apreciază independența, există un segment important care susține că implicarea profesorilor rămâne necesară și valoroasă în dezvoltarea autonomiei.

Motivația și autoevaluarea sunt percepute de către majoritatea respondenților drept factori-cheie în dezvoltarea autonomiei în învățare. Aceștia apreciază sprijinul pedagogic imediat oferit prin evaluarea formativă pentru remedierea lacunelor și consolidarea progresului individual.

Un procent considerabil de studenți întâmpină dificultăți în aplicarea evaluării formative integrate în activitățile didactice, ceea ce semnalează nevoia unei abordări mai clare și sistematice din partea cadrelor didactice.

Majoritatea respondenților sunt de acord cu necesitatea unor îmbunătățiri în implementarea evaluării formative în activitățile didactice universitare, subliniind faptul că aceasta trebuie optimizată constant, având în vedere evoluția nevoilor studenților și diversitatea stilurilor lor de învățare.

Relația dintre profesor și student este percepută unanim ca un factor esențial pentru succesul și eficiența procesului educațional și pentru dezvoltarea competenței de învățare autonomă a studenților. Acest fapt subliniază importanța interacțiunii constante și constructive între cadrele didactice și studenți.

Aceste concluzii reflectă clar rezultatele cercetării realizate și oferă o imagine cuprinzătoare asupra modului în care evaluarea formativă contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților, fiind utile în elaborarea de recomandări și măsuri educaționale viitoare.

Studiul efectuat relevă faptul că evaluarea formativă este percepută pozitiv și valorificată de majoritatea studenților ca fiind esențială pentru dezvoltarea autonomiei în învățare. Totodată, analiza datelor colectate evidențiază importanța personalizării strategiilor de evaluare și necesitatea unei implicări echilibrate din partea cadrelor didactice. Astfel, integrarea coerentă și continuă a evaluării formative în activitățile academice poate contribui decisiv la optimizarea procesului educațional și la creșterea performanței academice și a satisfacției studenților față de învățare.

Conform rezultatelor obținute în urma studiului, putem afirma faptul că ipoteza cercetării se confirmă. Astfel:

Ipoteza 1. Se prezumă că adaptarea strategiilor de evaluare formativă la nevoile individuale și stilurile personale de învățare este percepută de studenții de la programul de studii de licență Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar ca având un efect pozitiv asupra autonomiei lor în învățare.

4.3.Explorarea perspectivelor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare. Analiză calitativă

4.3.1.Scopul și obiectivele studiului calitativ

Prezentul studiu își propune să exploreze perspectiva studenților și a cadrelor didactice asupra evaluării formative și a rolului pe care aceasta o are în dezvoltarea autonomiei în învățare. Demersul cercetării se concentrează pe evidențierea percepțiilor studenților cu privire la importanța și impactul evaluării formative asupra dezvoltării competențelor autonome, precum și pe investigarea modului în care profesorii percep aceste opinii și integrează evaluarea formativă în practica didactică.

Analiza realizată cu ajutorul focus-grupului relevă faptul că studenții apreciază evaluarea formativă pentru sprijinul constant și feedback-ul constructiv pe care îl primesc, aspecte esențiale în dezvoltarea responsabilității și gândirii critice. Totodată, cadrele didactice recunosc importanța evaluării formative, identificând însă anumite dificultăți în implementarea sa eficientă, precum reticența studenților, timpul limitat pentru feedback personalizat și adaptarea metodelor evaluative la nevoile individuale ale studenților.

Pe baza acestor perspective integrate, studiul urmărește identificarea celor mai eficiente strategii didactice și metodologice, precum și formularea unor recomandări care să contribuie la optimizarea procesului educațional și, implicit, la creșterea performanței academice și a autonomiei în învățare a studenților.

Problema centrală a studiului de față constă în identificarea și analiza percepțiilor studenților referitoare la evaluarea formativă și contribuția acesteia la dezvoltarea autonomiei în învățare, precum și în explorarea modului în care cadrele didactice percep, înțeleg și răspund acestor opinii ale studenților în propria lor activitate didactică. Astfel, cercetarea urmărește să evidențieze atât concordanțele cât și eventualele discrepanțe dintre perspectivele studenților și ale cadrelor didactice, în scopul optimizării practicilor de evaluare formativă și al promovării eficiente a autonomiei în procesul educațional universitar.

Această explorare s-a realizat utilizând metoda focus-grupului, pentru care am elaborat și aplicat un ghid specific de interviu, permițând astfel obținerea unor informații detaliate și nuanțate cu privire la opiniile și experiențele studenților și cadrelor didactice referitoare la evaluarea formativă și impactul acesteia asupra dezvoltării autonomiei în învățare.

Obiectivul 1. Identificarea și analiza propunerilor oferite de către studenți de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar cadrelor didactice în vederea sprijinirii și optimizării procesului de dezvoltare a autonomiei în învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

Obiectivul 2. Investigarea dificultăților identificate de cadrele didactice în implementarea evaluării formative pentru dezvoltarea autonomiei studenților în procesul de învățare la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

4.3.2. Metodologia cercetării calitative

În cadrul prezentului studiu au fost utilizate drept instrumente de cercetare două ghiduri de interviu destinate focus-grupurilor, unul pentru studenți și unul adresat cadrelor didactice, ambele instrumente fiind de concepție proprie.

Ghidul de interviu adresat studenților a inclus un număr de 7 întrebări, iar ghidul de interviu destinat cadrelor didactice a fost alcătuit din 8 întrebări.

Pe parcursul primului semestru al anului universitar 2023-2024, am sondat prin metoda focus-grup, viziunea studenților din cadrul Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, asupra evaluării formative și a rolului pe care aceasta o are în dezvoltarea autonomiei în învățare.

Tot în cadrul primului semestru al anului universitar 2023-2024 am explorat perspectiva cadrelor didactice asupra opiniei studenților cu privire la evaluarea formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare folosind aceeași metodă a focus-grupului.

4.3.3. Eșantioane de participanți

Pentru derularea primului focus-grup în care am sondat opinia studenților cu privire la evaluarea formativă și rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei în învățare, eșantionul de participanți a fost format din 10 studenți ai anului II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia.

În vederea desfășurării celui de-al doilea focus-grup în care am explorat perspectiva cadrelor didactice asupra opiniei studenților cu privire la evaluarea formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare, eșantionul de participanți a fost format din 10 cadre didactice de la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, care susțin atât activități de curs cât și de seminar studenților din anul II de

la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia.

4.3.4. Analiza și interpretarea rezultatelor

A. Evaluarea formativă joacă un rol esențial în dezvoltarea autonomiei în învățare, fiind percepută pozitiv de către studenți ca un instrument eficient pentru stimularea gândirii critice, autodisciplinii și responsabilității educaționale. Studenții apreciază activitățile interactive online și recomandă integrarea unor strategii didactice inovative, cum ar fi testele interactive, prezentările multimedia captivante și proiectele individuale, pentru a promova autonomia și implicarea activă în procesul educațional. Ei subliniază importanța utilizării unor exemple practice și autentice, care îi ajută să aplice cunoștințele într-un context real și să-și dezvolte inițiativa personală.

Studenții evidențiază rolul critic al feedback-ului individualizat și constructiv, care îi ajută să-și identifice clar punctele tari și aspectele ce necesită îmbunătățire, crescându-le astfel motivația și încrederea în sine. De asemenea, ei susțin că profesorii ar trebui să sprijine studenții în stabilirea propriilor obiective și în autoevaluarea progresului, încurajând astfel responsabilizarea și autodisciplina.

În percepția studenților, învățarea autonomă implică asumarea responsabilității pentru propriul parcurs educațional, prin gestionarea atentă a timpului și resurselor disponibile. Aceștia menționează că strategiile eficiente de învățare includ organizarea riguroasă a materialelor, sublinierea ideilor principale, crearea de rezumate, scheme și hărți mentale, precum și practicarea autoevaluării periodice. De asemenea, simularea condițiilor de examen și consultarea colegilor sunt strategii utile pentru fixarea cunoștințelor și pregătirea eficientă pentru evaluări.

Cu toate acestea, studenții întâmpină dificultăți majore în procesul învățării autonome, printre care gestionarea ineficientă a timpului și volumul excesiv de informații. Motivația fluctuantă și accesul limitat la resurse relevante sunt alte obstacole semnificative, alături de lipsa unui feedback constant, care poate genera nesiguranță și dificultăți în autoevaluare.

Strategiile personale menționate de studenți includ o planificare detaliată a timpului și sarcinilor, utilizarea schemelor și rezumatelor pentru o mai bună organizare a materialului, precum și recurgerea la tehnologie pentru aprofundarea subiectelor. Revizuirea constantă și autoevaluările periodice sunt practici esențiale pentru menținerea unei direcții clare și eficiente în învățarea autonomă.

B.Evaluarea formativă este percepută pozitiv de către cadrele didactice, având un rol esențial în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților. Profesorii subliniază importanța rolului lor de facilitatori ai procesului educațional, oferind feedback regulat, constructiv și personalizat pentru a stimula reflecția și capacitatea studenților de autoreglare.

Cadrele didactice propun utilizarea activităților interactive și integrarea strategiilor didactice inovative și diversificate, cum ar fi proiectele individuale, activitățile practice și prezentările multimedia. Acestea recomandă utilizarea platformelor digitale pentru a facilita monitorizarea continuă a progresului și pentru a oferi feedback rapid și accesibil studenților.

Printre dificultățile întâmpinate de profesori în implementarea evaluării formative se numără reticența studenților în exprimarea opiniilor și participarea activă, lipsa motivației intrinseci a studenților, prezența redusă la activități didactice și timpul insuficient pentru a oferi un feedback individualizat și detaliat, mai ales în contextul grupurilor mari.

Profesorii recomandă îmbunătățirea evaluării formative prin clarificarea obiectivelor și a criteriilor de evaluare încă de la începutul semestrului, utilizarea metodelor activ-participative și promovarea autoevaluării și coevaluării. De asemenea, aceștia subliniază importanța organizării sesiunilor interactive și dezbaterilor pentru dezvoltarea gândirii critice și autonomiei în rândul studenților.

Profesorii identifică diferențe semnificative între studenții din primii ani și cei din anii mai mari, cei din urmă dovedind o mai mare deschidere și autonomie în procesul de învățare. În viziunea cadrelor didactice, un student autonom se caracterizează prin responsabilitate, capacitatea de a stabili și urmări obiective clare, abilități avansate de gândire critică și curiozitate intelectuală, precum și capacitatea de autoevaluare și autoreglare.

Deși majoritatea cadrelor didactice apreciază pozitiv evaluarea formativă, există și percepții izolate privind posibilele efecte negative, cum ar fi supraîncărcarea și stresul resimțite de studenții mai sensibili atunci când evaluarea este percepută ca o notare continuă. Cu toate acestea, majoritatea profesorilor consideră evaluarea formativă un instrument valoros în promovarea autonomiei și responsabilității educaționale.

4.3.5. Concluzii și implicații pentru demersul ulterior al cercetării

Evaluarea formativă are un rol esențial în dezvoltarea autonomiei studenților, fiind apreciată atât de studenți, cât și de către cadrele didactice pentru capacitatea sa de a stimula gândirea critică, auto-reflecția și responsabilitatea individuală în procesul educațional.

Studentii au evidențiat importanța unor metode interactive și inovative, precum utilizarea tehnologiilor digitale, feedback-ul individualizat și activitățile de autoevaluare continuă pentru optimizarea învățării autonome.

Cadrele didactice au identificat principalele dificultăți în aplicarea evaluării formative, cum ar fi reticența studenților în participarea activă, timpul insuficient pentru feedback-ul personalizat și dificultatea adaptării metodelor la nevoile individuale ale studenților.

Atât studenții, cât și cadrele didactice au propus măsuri concrete pentru îmbunătățirea evaluării formative: integrarea platformelor digitale pentru un feedback rapid și eficient, clarificarea obiectivelor și criteriilor încă de la începutul cursului și utilizarea metodelor active de predare și evaluare.

Rezultatele indică diferențe semnificative în percepția evaluării formative între studenții din primii ani și cei avansați, respectiv între studenții de licență și cei de masterat, aceștia din urmă manifestând o autonomie mai dezvoltată și o implicare activă în procesul educațional.

Studiul confirmă faptul că feedback-ul continuu și personalizat contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de autoevaluare și autoreglare ale studenților, facilitând astfel o autonomie mai mare în învățare.

Profesorii percep propriul rol în procesul de evaluare formativă drept unul fundamental, fiind responsabili de ghidarea, sprijinirea și stimularea studenților în dezvoltarea autonomiei, prin crearea unui mediu educațional favorabil reflecției, învățării active și asumării responsabilității.

În ciuda beneficiilor generale recunoscute ale evaluării formative, studiul semnalează și posibile efecte negative atunci când evaluarea este percepută greșit, fiind necesară o comunicare clară și constantă între profesori și studenți pentru evitarea suprasolicitării și stresului.

În concluzie, integrarea eficientă a strategiilor de evaluare formativă în practica educațională universitară, adaptată în mod constant la nevoile reale ale studenților și la specificul disciplinelor predate, contribuie în mod decisiv la dezvoltarea autonomiei în învățare și la creșterea performanței academice a studenților.

4.4. Investigarea eficienței sistemului de strategii de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii”, „Teoria și metodologia evaluării”. Studiu experimental

4.4.1.Scopul și obiectivele studiului experimental

Studiul experimental prezentat în cadrul acestei cercetări urmărește să investigheze eficiența implementării unui program de strategii de evaluare formativă în vederea dezvoltării autonomiei în învățare a studenților specializării Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar. Contextul specific îl reprezintă studiul disciplinelor fundamentale: Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării, care constituie piloni esențiali în formarea viitorilor specialiști în educație.

Având la bază o abordare experimentală, acest studiu propune analiza impactului intervenției didactice bazate pe evaluarea formativă asupra capacității studenților de a deveni autonomi în propriul proces de învățare. Obiectivul central îl reprezintă identificarea măsurii în care aplicarea sistematică a strategiilor de evaluare formativă contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare.

Demersul experimental desfășurat și-a propus să evidențieze beneficiile concrete ale strategiilor de evaluare formativă și să ofere date relevante, care pot fundamenta optimizarea proceselor instructiv-educative din învățământul superior. Prin urmare, rezultatele studiului își propun să contribuie atât la dezvoltarea unei bune practici educaționale, cât și la îmbogățirea literaturii de specialitate referitoare la promovarea autonomiei în învățare prin utilizarea strategiilor de evaluare formativă.

Problema cercetării constă în stabilirea măsurii în care implementarea unui program structurat, bazat pe strategii specifice de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv și autoevaluarea), influențează dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în cadrul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Mai exact, cercetarea își propune să determine în ce mod și în ce măsură aceste strategii de evaluare formativă contribuie la îmbunătățirea autonomiei studenților, prin analiza comparativă a rezultatelor obținute în cadrul chestionarelor RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) și SELF (Self-Efficacy for Learning Form) (pre-test și post-test), precum și a rezultatelor testelor statistice T, aplicate înainte și după intervenția experimentală în cadrul grupului de control PIPP II UAV și a grupului de experiment PIPP II UAB.

Obiectivul 1. Verificarea măsurii în care rezultatele academice ale studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării au fost ameliorate în urma aplicării

sistemului de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea).

Obiectivul 2. Testarea experimentală a impactului pe care sistemul de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea) îl are asupra autonomiei în învățare în mediul universitar în studiul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării al studenților de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar.

Obiectivul 3. Analiza relației dintre stilurile de învățare adoptate propus de către Duff (2003) (procesare de adâncime, procesare de suprafață, abordare strategică), la nivelul perceput al autoeficacității în învățare propus de către Zimmerman și Kitsantas (2005), (conform chestionarelor RASI și SELF) și dezvoltarea autonomiei în învățare, înainte și după implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă (portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea) la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

4.4.2. Ipotezele de cercetare

Ipoteza 1. Există diferențe semnificative statistic între rezultatele academice la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, obținute de studenții din grupul experimental (PIPP II UAB) și grupul de control (PIPP II UAV), după implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă.

Ipoteza 2. Implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă contribuie la creșterea nivelului autonomiei în învățare percepute de către studenții de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar anul II.

Ipoteza 3. Există corelații semnificative între stilurile de învățare adoptate (procesare de adâncime, procesare de suprafață, abordare strategică) și nivelul autoeficacității în învățare percepute de studenți, înainte și după intervenția formativă.

4.4.3. Metodologia cercetării

Chestionarul „RASI (Revised Approaches to Studying Inventory)”

Inventarul strategiilor de studiu - varianta revizuită (Revised Approaches to Studying Inventory – RASI), Duff, A., (2003) identifică două stiluri distincte utilizate de studenți în procesarea informațiilor academice. Primul stil, denumit procesare de adâncime, este specific studenților care depun eforturi pentru a surprinde semnificațiile profunde ale textului, analizează critic premisele autorilor și corelează ideile prezentate cu propriile cunoștințe și experiențe. Al

doilea stil, numit procesare de suprafață, este caracteristic studenților care se concentrează în special pe memorarea cunoștințelor declarative, acordând o atenție redusă înțelegerii și realizării conexiunilor informaționale.

Chestionarul include 30 de itemi, structurați în trei scale distincte:

- procesare de adâncime (itemii: 1, 4, 9, 13, 17, 20, 23, 25, 28, 30);
- procesare de suprafață (itemii: 3, 5, 6, 7, 11, 14, 16, 18, 21, 26);
- abordare strategică (itemii: 2, 8, 10, 12, 15, 19, 22, 24, 27, 29).

Răspunsul se exprimă pe o scală Likert în cinci trepte.

Chestionarul „SELF (Self-Efficacy for Learning Form)”

Chestionarul pentru învățarea auto-eficientă (Self-Efficacy for Learning Form – SELF) elaborat de către Zimmerman, B., și Kitsantas, A., (2005) investighează convingerile studenților despre autoreglarea diferitelor aspecte ale învățării academice, ca de exemplu citirea, luarea de notițe, elaborarea textelor scrise și aspecte generale legate de învățare.

Chestionarul include 57 de itemi, structurați în cinci scale distincte:

- R – item de citire (1,2,3,7,15,18,20,23,27,34,53);
- S – item de studiu (4,6,10, 12, 13, 14, 17, 19, 24, 25, 29, 40, 43, 51);
- T – item pentru pregătirea testului (5, 28, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 52, 54, 56);
- N – item pentru luarea notițelor (8, 9, 11, 16, 21, 22, 26, 30, 39, 42, 55, 57);
- W – item de scriere (33, 35, 44, 45, 46, 47,48, 49, 50).

Răspunsul se exprimă pe o scală Likert în cinci trepte.

Testul de cunoștințe la disciplina „Teoria și metodologia instruirii”

Testul pentru disciplina „Teoria și metodologia instruirii” este conceput pentru a evalua comprehensiv cunoștințele și competențele studenților legate de obiectul și metodele specifice acestei discipline. Structura testului include mai multe secțiuni care acoperă variate aspecte ale procesului educațional, facilitând o evaluare detaliată și integrată.

Inițial, studenții sunt solicitați să identifice și să detalieze obiectul de studiu al disciplinei, incluzând tendințele actuale și evoluțiile recente din domeniul educației. Această sarcină permite aprecierea capacității studenților de analiză critică și de înțelegere profundă a contextului educațional contemporan.

În continuare, testul evaluează înțelegerea principiilor fundamentale ale procesului didactic prin analiza unor afirmații care reflectă elemente esențiale, precum participarea activă și conștientă

a studenților în activitățile educaționale, integrarea teoriei cu practica, accesibilitatea informațiilor și sistematizarea conținuturilor în procesul instructiv-educativ.

Testul include totodată întrebări cu alegere multiplă care verifică în mod explicit cunoașterea caracteristicilor, componentelor fundamentale, relațiilor și modelelor teoretice și practice ale procesului de învățământ. Aceste întrebări stimulează gândirea analitică și capacitatea de sinteză a informațiilor complexe.

Studenții sunt nevoiți să realizeze și asocieri corecte între concepte pedagogice și definițiile aferente acestora, demonstrând astfel abilitatea lor de a distinge și de a aplica corect terminologia de specialitate. Totodată, sunt incluse și sarcini de completare a unor enunțuri despre metodele didactice cu termenii cei mai potriviți, aspect ce reflectă nivelul lor de înțelegere a instrumentelor didactice specifice.

În secțiunile deschise ale testului, studenții oferă răspunsuri concise și relevante privind rolul mijloacelor didactice, tipurile de lecții, categoriile de activități didactice și formele specifice de organizare a instruirii. Această componentă vizează evaluarea capacității studenților de a prezenta succint și clar informații pedagogice esențiale.

În final, testul solicită elaborarea unui eseu aplicativ în care studenții proiectează și propun o activitate concretă pentru momentul „fixării și sistematizării conținuturilor” într-o lecție mixtă de Educație civică. Această sarcină evaluează capacitatea studenților de a integra teoria în context practic, demonstrând astfel competențe pedagogice relevante.

Astfel, testul propus asigură o evaluare complexă și nuanțată, oferind o imagine clară și cuprinzătoare asupra pregătirii teoretice și a abilităților practice ale studenților în domeniul Teoriei și metodologiei instruirii.

Testul de cunoștințe la disciplina „Teoria și metodologia evaluării”

Testul pentru disciplina „Teoria și metodologia evaluării” este conceput să ofere o evaluare riguroasă și complexă a cunoștințelor și competențelor studenților cu privire la procesele și principiile evaluării educaționale. Structura testului este diversificată, permițând evaluarea comprehensivă a înțelegerii conceptelor fundamentale, a metodelor și instrumentelor specifice evaluării în educație.

În partea de început a testului, studenții sunt invitați să identifice și să detalieze obiectul de studiu al disciplinei, evidențiind tendințele actuale din domeniul evaluării educaționale și contextualizând astfel importanța practică a evaluării în sistemul educațional contemporan.

Următoarea secțiune analizează capacitatea studenților de a recunoaște afirmații corecte și incorecte privind calitățile esențiale ale unui evaluator eficient, cum ar fi obiectivitatea, empatia, abilitățile de comunicare, integritatea și rolul subiectivității în evaluare.

Testul include și itemi cu alegere multiplă, care evaluează în mod clar și detaliat înțelegerea conceptelor teoretice și practice referitoare la semnificația notelor și calificativelor, avantajele și dezavantajele diferitelor sisteme de evaluare, precum și criteriile pentru asigurarea unei evaluări eficiente și echitabile.

De asemenea, există o secțiune destinată asocierii corecte între termeni esențiali din evaluare și definițiile aferente acestora, testând capacitatea studenților de a utiliza terminologia specifică domeniului într-un mod corect și coerent.

În continuare, testul presupune completarea unor enunțuri referitoare la diverse metode și instrumente de evaluare, accentuând astfel cunoștințele studenților legate de diversitatea metodelor evaluative, precum și aplicabilitatea practică a acestora în diferite contexte educaționale.

Secțiunea de întrebări deschise permite evaluarea competențelor de analiză și interpretare a rezultatelor evaluării, studenții fiind provocați să ofere răspunsuri clare și concise despre semnificația rezultatelor evaluării și erorile frecvente în acest proces.

În final, testul solicită elaborarea unui eseu în care studenții analizează relația dintre obiectivitate și subiectivitate în evaluarea școlară, identifică factorii perturbatori și propun soluții practice pentru minimizarea erorilor și îmbunătățirea procesului de evaluare.

Astfel, testul propus reprezintă o evaluare aprofundată și integrată a competențelor teoretice și practice specifice domeniului evaluării educaționale.

Studiul de față utilizează un design de cercetare ccvasi-experimental, organizat în jurul a două grupuri distincte de subiecți: un grup experimental și un grup de control.

Grupul experimental este cel asupra căruia s-a intervenit prin aplicarea unui program de strategii de evaluare formativă (portofoliul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea și proiectul), în timp ce grupul de control și-a desfășurat activitatea conform metodei tradiționale. Această abordare metodologică permite analiza comparativă a rezultatelor obținute, identificând influența directă pe care programul de strategii de evaluare formativă a avut-o asupra dezvoltării autonomiei în învățare a studenților în cadrul celor două discipline.

În cadrul acestui studiu se vor analiza diferențele dintre variabilele evaluate care s-au înregistrat între etapa pre-test (inițială) și etapa post-test (finală) între subiecții din grupul experimental și cel de control.

4.4.4.Eșantionul de participanți

La acest studiu au participat un număr total de 216 studenți din anul II, provenind de la două universități: Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad.

Acest eșantion de participanți a fost împărțit în două grupe, după cum urmează:

- O grupă experimentală cu un număr de 96 de studenți din anul II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Istorie, Litere și Științe ale Educației de la Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia. Vârsta studenților fiind cuprinsă între 20 și 42 de ani; dintre aceștia 94 aparținând genului feminin, iar 2 fiind de gen masculin.
- O grupă de control cu un număr de 120 de studenți din anul II de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială de la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad. Vârsta studenților fiind cuprinsă între 20 și 43 de ani; dintre aceștia 114 aparținând genului feminin, iar 6 genului masculin.

4.4.5.Etapele desfășurării experimentului

Cercetarea s-a derulat în trei etape: etapa pre-experimentală, experimentală și etapa post-experimentală.

Toți cei 216 studenți au fost chestionați și evaluați atât înainte de începutul experimentului cât și după derularea acestuia. Doar studenții din grupul experimental au participat la derularea programului în care au fost integrate strategiile de evaluare formativă; studenții din grupul de control fiind doar chestionați și testați în etapele de pre-testare și post-testare.

Programul s-a derulat pe perioada anului universitar 2023-2024.

Utilizarea unui grup de control în cadrul cercetării a fost necesară pentru a ne asigura că diferențele înregistrate între etapele pre-experiment și post-experiment ale studiului sunt determinate exclusiv de implementarea programului bazat pe strategii de evaluare formativă și nu sunt rezultatul unor factori externi care ar fi putut interveni pe parcursul experimentului.

Etapa pre-testare

În cadrul acestei etape de pre-experiment am aplicat studenților din ambele grupe (experimental, control) cele două chestionare (RASI - Revised Approaches to Studying Inventory și SELF - Self-Efficacy for Learning Form). Alături de aceste două chestionare, studenții au luat parte și la cele două testări care au venit din partea celor două discipline Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării.

În cadrul etapei inițiale (pre-experimentale), studenților din ambele grupe implicate în cercetare (experimentală și de control) le-au fost administrate două instrumente: chestionarul RASI (Revised Approaches to Studying Inventory), pentru identificarea stilurilor și abordărilor învățării, și chestionarul SELF (Self-Efficacy for Learning Form), pentru măsurarea nivelului de autoeficacitate percepută în activitatea de învățare. În plus, pentru a completa această analiză inițială, studenții au participat și la două testări specifice, concepute și aplicate în cadrul disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”. Astfel, etapa de pre-experiment a oferit date esențiale privind nivelul inițial al studenților, permițând ulterior realizarea unor comparații relevante și semnificative după implementarea programului de intervenție bazat pe strategii de evaluare formativă.

Etapa experimentală

Activitățile prevăzute în cadrul acestei etape experimentale s-au desfășurat cu o frecvență bilunară (din două în două săptămâni), fapt determinat de organizarea curriculară specifică celor două discipline implicate. Astfel, atât pentru disciplina „Teoria și metodologia instruirii”, cât și pentru disciplina „Teoria și metodologia evaluării”, planificarea curriculară prevede un număr total de șapte întâlniri de seminar pe durata semestrului universitar. Această structură a impus distribuirea activităților experimentale în mod echilibrat pe întreaga perioadă de studiu, permițând astfel integrarea eficientă a strategiilor de evaluare formativă și asigurând suficient timp pentru rezolvarea cerințelor specifice fiecărei activități și reflectarea aprofundată asupra rezultatelor obținute.

În cadrul fiecărei întâlniri de seminar la disciplinele „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”, studenții au fost implicați activ în rezolvarea, cercetarea, prezentarea și realizarea unor cerințe variate, adaptate tematicii specifice seminarului. În ultimele douăzeci de minute ale fiecărui seminar, studenții au participat la o etapă de reflecție structurată, realizată cu ajutorul jurnalului reflexiv, în care au analizat desfășurarea activității, identificând punctele forte, dificultățile întâlnite și aspectele care pot fi îmbunătățite pe viitor. Tot în aceste

ultime minute ale întâlnirii, studenților li s-a înmănat fișa de activitate corespunzătoare, cu cerința pe care aceștia trebuie să o rezolve până la următoarea întâlnire, precum și subiectul pentru activitatea care urmează a fi integrată în proiect.

În continuare, vor fi prezentate detaliat activitățile desfășurate în cadrul seminarelor de la disciplina „Teoria și metodologia instruirii”. Aceste activități sunt parte integrantă a programului de strategii de evaluare formativă menit să faciliteze dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinei Teoria și metodologia instruirii.

Etapa post-testare

În cadrul etapei finale a cercetării (post-experimentală), studenților din ambele grupe implicate în cercetare (experimentală și de control) le-au fost reaplicate aceleași două instrumente utilizate și în etapa inițială: chestionarul RASI (Revised Approaches to Studying Inventory), pentru a surprinde eventualele schimbări apărute în stilurile și abordările adoptate în activitatea de învățare, și chestionarul SELF (Self-Efficacy for Learning Form), pentru a analiza modificările nivelului de autoeficacitate percepută după implementarea intervenției educaționale. Totodată, studenții au susținut din nou cele două testări specifice, concepute pentru disciplinele „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”, având scopul de a măsura progresul cunoștințelor și competențelor dobândite ca urmare a intervenției bazate pe strategiile de evaluare formativă. În acest mod, etapa de post-testare a generat date valoroase privind efectele concrete ale programului aplicat, permițând realizarea unei analize comparative riguroase între nivelurile inițiale și finale ale variabilelor studiate.

4.4.6. Analiza și interpretarea rezultatelor

În continuare sunt prezentate sub formă de tabel strategiile de evaluare formativă alături de activitățile specifice desfășurate în cadrul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Strategiile de evaluare formativă includ diverse tehnici și metode menite să asigure feedback continuu atât pentru studenți cât și pentru profesori. Astfel, prin intermediul acestor strategii de evaluare formativă, se urmărește monitorizarea progresului studenților, identificarea zonelor în care aceștia întâmpină dificultăți și ajustarea continuă a procesului didactic pentru optimizarea rezultatelor învățării.

Fiecare strategie menționată în tabel va fi detaliată apoi prin descrierea activităților concrete desfășurate în cadrul celor două discipline.

Strategiile de evaluare formativă aplicate în cadrul acestui experiment au inclus portofoliul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea și proiectul.

Pentru disciplina „Teoria și metodologia instruirii”, portofoliul studentului a fost structurat sub forma unor fișe de activitate, concepute distinct, adaptate fiecărei teme abordate la seminar.

Prin conceperea acestor fișe de activitate, corespunzătoare fiecărei teme din seminarele la disciplina „Teoria și metodologia instruirii”, se urmărește dezvoltarea graduală și structurată a competențelor specifice studenților. Fiecare fișă facilitează participarea activă a studentului, sprijinind reflecția asupra conținuturilor abordate, dar și punerea în practică a cunoștințelor teoretice în contexte concrete. Această abordare metodologică încurajează autonomia în învățare, stimulează gândirea critică și contribuie la formarea unei imagini clare și coerente despre procesul instructiv-educativ. Astfel, portofoliul rezultat nu este doar o colecție de sarcini rezolvate, ci devine un instrument eficient de monitorizare și autoevaluare a progresului individual.

Pentru disciplina „Teoria și metodologia evaluării”, portofoliul studentului a fost structurat sub forma unor fișe de activitate, elaborate distinct și adaptate fiecărei teme specifice abordate în cadrul seminarelor. Această abordare urmărește să faciliteze implicarea activă a studenților în procesul de învățare, să asigure o conexiune clară între teoria predată și aplicațiile practice și, totodată, să permită o evaluare sistematică a progresului individual al fiecărui student pe parcursul întregului semestru.

Prin elaborarea a șapte fișe de activitate, corespunzătoare fiecărei tematici abordate în cadrul seminarelor la disciplina „Teoria și metodologia evaluării”, portofoliul studentului devine un instrument didactic valoros, centrat pe formarea unor competențe specifice în domeniul evaluării educaționale. Aceste fișe stimulează implicarea activă a studenților, favorizează aplicarea cunoștințelor teoretice în situații practice, facilitând astfel o înțelegere profundă și contextualizată a proceselor evaluative. Totodată, prin activitățile propuse, studenții au oportunitatea de a dezvolta abilități critice și reflexive, esențiale pentru construirea autonomiei și pentru îmbunătățirea continuă a propriilor practici educaționale.

Jurnalul reflexiv a fost conceput sub forma unui instrument sistematic de autorefecție pentru fiecare disciplină, care a inclus o serie de întrebări structurate, propuse după fiecare activitate desfășurată în cadrul seminarului. Întrebările din jurnal au fost formulate astfel încât să îi ajute pe studenți să își analizeze experiențele personale, să identifice aspectele pozitive și eventualele dificultăți întâmpinate în procesul de învățare și să conștientizeze modalitățile prin

care pot îmbunătăți propria practică didactică. Prin intermediul jurnalului reflexiv, studenții au avut ocazia să se autoevalueze, să formuleze concluzii și să-și contureze propriile strategii pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale. Astfel, jurnalul a devenit nu doar o metodă de monitorizare a progresului individual, ci și un spațiu personal de reflecție autentică, esențial pentru formarea unei gândiri critice și constructive asupra activității didactice.

Autoevaluarea a fost integrată în cadrul unei cerințe speciale printr-o altă fișă de activitate pe care studenții au avut responsabilitatea de a o completa pentru fiecare disciplină până la următoarea întâlnire de seminar. Prin intermediul acestei sarcini, studenții au avut oportunitatea de a reflecta asupra propriilor performanțe, identificând aspectele pe care le-au înțeles foarte bine, precum și acele elemente care necesită aprofundare suplimentară.

Proiectul a fost conceput într-o manieră graduală și sistematică pentru ambele discipline, astfel încât după fiecare seminar, studenții au primit câte o fișă de activitate corespunzătoare temei abordate în întâlnirea respectivă. Această fișă trebuia completată individual, reflectând cunoștințele teoretice și aplicarea lor practică în situații educaționale concrete, iar ulterior să fie inclusă în proiectul final. În acest mod, proiectul final s-a construit progresiv, seminar după seminar, devenind astfel o sinteză coerentă și relevantă a activităților desfășurate pe tot parcursul disciplinei. La ultima întâlnire de seminar, studenții au prezentat proiectul integral, format din toate fișele completate anterior, având ocazia să evidențieze evoluția propriei gândiri și să demonstreze aplicarea integrată și coerentă a cunoștințelor dobândite. Acest mod de lucru a facilitat implicarea constantă și responsabilizarea studenților, stimulând atât autonomia în învățare, cât și dezvoltarea unor competențe practice și analitice esențiale în domeniul educației.

„Teoria și metodologia instruirii”						
PORTOFOLIUL						
Activitatea „1” „Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală” Realizați o hartă mentală complexă care să sintetizeze tematica „Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală”. Harta mentală trebuie să fie organizată astfel încât să evidențieze în mod explicit conceptele cheie.	Activitatea „2” „Principii ale didacticii generale” Utilizând metoda „Bula dublă” realizați o analiză comparativă între două principii didactice prezentate în materialul studiat.	Activitatea „3” „Predarea, învățarea și evaluarea – componente esențiale ale procesului de învățământ” Realizați o analiză detaliată a componentelor esențiale ale procesului de învățământ, utilizând metoda CHATT. Analiza realizată trebuie să fie structurată logic, să reflecte o înțelegere aprofundată a temei.	Activitatea „4” „Strategii de instruire” Realizați o reprezentare grafică folosind metoda Lotus (Floarea de nufăr) pentru a explora și analiza diferite strategii de instruire.	Activitatea „5” „Mijloacele de învățământ” Realizați un portofoliu fotografic folosind metoda Photovoice care să ilustreze diferite mijloace de învățământ din mediul școlar sau preșcolar.	Activitatea „6” „Proiectarea instruirii” Completați schema propusă mai jos cu informații relevante pe care le putem adăuga în structura unui proiect de lecție, la clasa: „a II-a”, disciplina: „Dezvoltare personală”, titlul lecției: „Asemănători și diferiți. Asemănări și deosebiri dintre sine și ceilalți”, tipul lecției: „mixtă”.	Activitatea „7” „Forme de organizare a procesului de învățământ: colective, individual, pe grupuri mici” Elaborați un text liber în care să prezentați și să analizați critic cele trei forme majore de organizare a procesului de învățământ: forma colectivă, individuală și organizarea pe grupuri mici.
JURNALUL REFLEXIV						
Jurnalul reflexiv „1”	Jurnalul reflexiv „2”	Jurnalul reflexiv „3”	Jurnalul reflexiv „4”	Jurnalul reflexiv „5”	Jurnalul reflexiv „6”	Jurnalul reflexiv „7”
AUTOEVALUAREA						
„Check-in cu mine însumi”	„AutoScanner”	„Self-Service didactic”	„Cu lupa pe mine însumi”	„Momentul meu de glorie”	„Momentul adevărului, (dar fără stres)!”	„Netflix pentru neuroni”
PROIECTUL „Revista didactică”						
Article One – “Theory and Methodology of Instruction. General Didactics”	Article Two – “Principles of General Didactics”	Article Three – “Teaching, Learning, and Assessment – Essential Components of the Educational Process”	Article Four – “Instructional Strategies”	Article Five – “Instructional Materials”	Article Six – “Instructional Design”	Article Seven – “Forms of Organizing the Educational Process: Whole-Class, Individual, and Small-Group Instruction”

Tabelul 1.IV.4.4.6. Strategiile de evaluare formativă utilizate în cadrul disciplinei Teoria și metodologia instruirii

„Teoria și metodologia evaluării”						
PORTOFOLIUL						
Activitatea „1” „Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/examene naționale” Realizați o hartă mentală în care să prezentați relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/examene naționale.	Activitatea „2” „Metode de autoevaluare și interevaluare” Utilizând metoda Lotus (Floarea de nufăr), realizați o schemă detaliată în care să explorați tema „Metode de autoevaluare și interevaluare”.	Activitatea „3” „Notarea școlară, semnificație teoretică și practică. Sisteme de notare. Calificativele” Realizați un portofoliu fotografic utilizând metoda Photovoice, care să ilustreze semnificația teoretică și practică a notării școlare, sistemele de notare și calificativele utilizate în mediul școlar.	Activitatea „4” „Personalitatea și calitățile evaluatorului” Realizați o analiză detaliată a personalității și calităților evaluatorului, utilizând metoda CHATT. Analiza realizată trebuie să fie structurată logic și să reflecte o înțelegere aprofundată a temei propuse.	Activitatea „5” „Elemente de deontologie a evaluării” Utilizând metoda „Bula dublă”, realizați o analiză comparativă între două elemente (principii) de deontologie a evaluării prezentate în materialul studiat.	Activitatea „6” „Obiectiv și subiectiv în evaluare. Factori perturbatori și erori în evaluare și notare” Elaborați un text liber în care să prezentați și să analizați critic tema: „Obiectiv și subiectiv în evaluare. Factori perturbatori și erori în evaluare și notare”.	Activitatea „7” „Analiza și interpretarea rezultatelor evaluării” Utilizând metoda „Clasa inversată”, pregătiți-vă individual, acasă, asupra temei „Analiza și interpretarea rezultatelor evaluării”, parcurgând materialele suport puse la dispoziție anterior (curs, articole, videoclipuri). În cadrul seminarului, pornind de la informațiile parcurse individual, veți desfășura următoarele activități: Prezenți succint principalele idei înțelese despre procesul de analiză și interpretare a rezultatelor evaluării școlare.
JURNALUL REFLEXIV						
Jurnalul reflexiv „1”	Jurnalul reflexiv „2”	Jurnalul reflexiv „3”	Jurnalul reflexiv „4”	Jurnalul reflexiv „5”	Jurnalul reflexiv „6”	Jurnalul reflexiv „7”
AUTOEVALUAREA						
„Eu, materia și adevărul”	„Stai să văd ce știu”	„Ce știe creierul meu azi?”	„Pulsul academic personal”	„Confesiuni academice”	„Testul meu, regulile mele”	„Eu, în dialog cu eu-l meu academic”
PROIECTUL						
„Scrisoare către mine-viitorul cadru didactic”						
Scrisoarea întâi – „Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale”	Scrisoarea a doua – „Metode de autoevaluare și interevaluare”	Scrisoarea a treia – „Notarea școlară, semnificație teoretică și practică. Sisteme de notare. Calificativele”	Scrisoarea a patra – „Personalitatea și calitățile evaluatorului”	Scrisoarea a cincea – „Elemente de deontologie a evaluării”	Scrisoarea a șasea – „Obiectiv și subiectiv în evaluare. Factori perturbatori și erori în evaluare și notare”	Scrisoarea a șaptea – „Analiza și interpretarea rezultatelor evaluării”

Tabelul 2.IV.4.4.6. Strategiile de evaluare formativă utilizate în cadrul disciplinei Teoria și metodologia evaluării

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării testelor la cele două discipline (Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării) în cele două etape (pre-experimentală/post-experimentală) s-a realizat cu ajutorul testului T regăsit în programul statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

În etapa pre-experimentală atât grupul de experiment (studenții UAB), cât și grupul de control (studenții UAV) au luat parte la testul inițial oferit în cadrul primei întâlniri a seminarului de Teoria și metodologia instruirii.

În continuare sunt prezentate rezultatele statistice realizate cu Testul T pentru disciplina Teoria și metodologia instruirii în etapa inițială (pre-test) pentru grupul experiment (UAB) și grupul de control (UAV).

Statistici de grup					
	universitate	N	Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie
TMI.pre_test	UAB	96	5,8177	,67547	,06894
	UAV	120	5,7571	,68336	,06238

Test independent de probe									
		Testul lui Levene pentru egalitatea variațiilor		testul t pentru egalitatea mijloacelor					
		F	Sig.	t	df	Sig. (cu două cozi)	Diferența de medie	Std. Diferența de eroare	Interval de încredere de 95% al diferenței
TMI.pre_test	Variante egale presupuse	,745	,389	,651	214	,516	,06062	,09310	Mai jos Superior
	Nu sunt presupuse variații egale	,652	204.703	,515	,06062	,09297	-,12269	,24394	-,12288 ,24413

Tabelul 3.IV.4.4.6. Rezultate statistice inițiale (pre-test) la disciplina Teoria și metodologia instruirii (UAB/UAV)

Concluzia generală a interpretării:

Nu există diferențe semnificative statistic între scorurile grupurilor UAB și UAV la pre-test (TMI).

Rezultatul indică faptul că cele două grupuri au început experimentul de la niveluri foarte apropiate, ceea ce este o situație ideală pentru a testa ulterior eficiența programului de strategii de evaluare formativă.

În urma analizei statistice descriptive, observăm că cele două grupuri implicate în cercetare, UAB și UAV, prezintă medii extrem de apropiate la măsurarea inițială (pre-test). Mai precis, grupul UAB (N = 96) are o medie a scorurilor de 5,8177, cu o deviație standard de 0,67547, în timp ce grupul UAV (N = 120) are o medie foarte asemănătoare, de 5,7571, și o deviație standard de 0,68336. Diferența numerică dintre aceste medii este minimală, sugerând că grupurile sunt comparabile înaintea aplicării intervenției educaționale.

În continuare, aplicând testul Levene pentru a evalua egalitatea varianțelor celor două grupuri, am obținut o valoare $F = 0,745$, cu un nivel de semnificație (p) de 0,389. Deoarece această valoare este mai mare decât pragul standard de 0,05, concluzionăm că varianțele celor două grupuri sunt egale. Astfel, în interpretarea ulterioară folosim rezultatele obținute pentru situația „Equal variances assumed”.

Rezultatele testului T independent, efectuat pentru a evalua diferența mediilor grupurilor, indică o valoare T de 0,651 cu 214 grade de libertate și o valoare p (Sig. 2-tailed) de 0,516, care depășește pragul de semnificație de 0,05. Prin urmare, ipoteza nulă (H_0) nu poate fi respinsă. Acest lucru indică lipsa unei diferențe semnificative statistic între mediile scorurilor grupurilor UAB și UAV la pre-test.

Intervalul de încredere de 95% pentru diferența mediilor (limita inferioară: -0,12288, limita superioară: 0,24413) include valoarea zero, reconfirmând concluzia anterioară că diferențele observate nu sunt semnificative statistic.

În concluzie, analiza statistică a pre-testului evidențiază faptul că cele două grupuri au pornit experimentul de la niveluri foarte similare. Această situație este ideală din punct de vedere metodologic, deoarece oferă o bază solidă pentru evaluarea obiectivă și riguroasă a eficienței programului de strategii de evaluare formativă.

În etapa post-experimentală, atât grupul experimental (studenții UAB), cât și grupul de control (studenții UAV) au participat la testul inițial desfășurat în cadrul primei întâlniri de seminar la disciplina Teoria și metodologia instruirii.

În continuare sunt prezentate rezultatele statistice realizate cu Testul T pentru disciplina Teoria și metodologia instruirii în etapa finală (post-test) pentru grupul experiment (UAB) și grupul de control (UAV).

Statistici de grup					
	universitate	N	Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie
TMI.post_test	UAB	96	8,9625	,70300	,07175
	UAV	120	6,7204	,88568	,08085

Test independent de probe										
		Testul lui Levene pentru egalitatea variațiilor		testul t pentru egalitatea mijloacelor						
		F	Sig.	t	df	Sig. (cu două cozi)	Diferența de medie	Std. Diferența de eroare	Intervalul de încredere de 95% al diferenței	
TMI.post_test	Variante egale presupuse	,134	,715	20,222	214	,000	2,24208	,11087	2,02354	2,46062
	Nu sunt presupuse variații egale	20,741	213,990	,000	2,24208	,10810	2,02901	2,45515		

Tabelul 4.IV.4.4.6. Rezultate statistice finale (post-test) la disciplina Teoria și metodologia instruirii (UAB/UAV)

Concluzia generală a interpretării:

Există o diferență semnificativă statistic între grupurile UAB și UAV la post-test, grupul UAB obținând o medie semnificativ mai mare.

Acest rezultat indică faptul că programul de strategii de evaluare formativă aplicat în cadrul grupului UAB au condus la rezultate semnificativ mai bune comparativ cu grupul UAV.

Acest rezultat este unul foarte puternic din punct de vedere statistic și demonstrează clar o diferență reală între cele două grupuri.

Rezultatele statistice descriptive pentru evaluarea finală (post-test) reflectă o diferență clară și relevantă între cele două grupuri implicate în cercetare, UAB și UAV. Grupul UAB ($N = 96$) a obținut o medie semnificativ mai ridicată de 8,9625, cu o deviație standard redusă de 0,70300, comparativ cu grupul UAV ($N = 120$), care a obținut o medie de 6,7204 și o deviație standard mai mare, de 0,88568. Această diferență evidentă între mediile celor două grupuri sugerează eficacitatea programului de strategii de evaluare formativă aplicat în cazul grupului UAB.

Aplicarea testului Levene pentru egalitatea varianțelor indică o valoare $F = 0,134$ și un nivel de semnificație $p = 0,715$, semnificativ mai mare decât pragul de 0,05. În consecință, considerăm că varianțele grupurilor sunt egale, interpretând ulterior rezultatele testului T independent pentru „Equal variances assumed”.

Rezultatele testului T independent pentru egalitatea mediilor confirmă și accentuează relevanța statistică a diferenței observate. Valoarea testului T este de 20,222, cu 214 grade de libertate și o valoare p extrem de mică ($p < 0,001$), mult sub pragul standard de semnificație (0,05). Astfel, ipoteza nulă (H_0) este ferm respinsă, indicând existența unei diferențe semnificative statistic între mediile celor două grupuri la post-test.

Intervalul de încredere de 95% pentru diferența dintre mediile celor două grupuri (limita inferioară: 2,02354, limita superioară: 2,46062) nu include valoarea zero. Acest fapt consolidează semnificația statistică și sugerează că rezultatele obținute sunt robuste și relevante.

Concluzionând, analiza statistică finală demonstrează că programul de strategii de evaluare formativă implementat pentru grupul UAB a avut un efect pozitiv semnificativ comparativ cu grupul UAV. Acest rezultat este convingător din punct de vedere statistic și validează eficiența demersului educațional aplicat.

În etapa pre-experimentală atât grupul de experiment (studenții UAB), cât și grupul de control (studenții UAV) au luat parte la testul inițial oferit în cadrul primei întâlniri a seminarului de Teoria și metodologia evaluării.

În continuare sunt prezentate rezultatele statistice realizate cu Testul T pentru disciplina Teoria și metodologia evaluării în etapa inițială (pre-test) pentru grupul experiment (UAB) și grupul de control (UAV).

Statistici de grup					
	universitate	N	Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie
TME.pre_test	UAB	96	5,9078	,66749	,06813
	UAV	120	5,7546	,67001	,06116

Test independent de probe									
		Testul lui Levene pentru egalitatea variațiilor		testul t pentru egalitatea mijloacelor					
		F	Sig.	t	df	Sig. (cu două cozi)	Diferența de medie	Std. Diferența de eroare	Intervalul de încredere de 95% al diferenței
TME.pre_test	Variante egale presupuse	,442	,507	1,673	214	,096	,15323	,09159	Mai jos: -,02731 Superior: ,33377
	Nu sunt presupuse variații egale	1,674	204,040	,096	15323	,09155	-,02728	,33374	

Tabelul 5.IV.4.4.6. Rezultate statistice inițiale (pre-test) la disciplina Teoria și metodologia evaluării (UAB/UAV)

Concluzia generală a interpretării:

Nu există diferențe semnificative statistic între cele două grupuri (UAB și UAV) în ceea ce privește scorul mediu obținut la TME pre-test. Deși media grupului UAB este ușor mai ridicată decât cea a grupului UAV, această diferență nu poate fi considerată semnificativă din punct de vedere statistic.

Cu alte cuvinte, din punct de vedere statistic, cele două universități au performanțe comparabile în contextul pre-testului analizat.

Analiza statisticilor descriptive arată că cele două grupuri studiate, UAB și UAV, au înregistrat scoruri medii apropiate în cadrul evaluării inițiale (pre-test). Mai exact, grupul UAB (N = 96) prezintă o medie ușor mai ridicată (5,9078), cu o deviație standard de 0,66749 și o eroare standard de 0,06813, comparativ cu grupul UAV (N = 120), care are o medie de 5,7546, deviație standard similară (0,67001) și o eroare standard de 0,06116. Diferența numerică între medii este minimală, indicând comparabilitatea grupurilor la momentul inițial.

Testul Levene aplicat pentru verificarea egalității varianțelor a generat o valoare $F = 0,442$, cu un nivel de semnificație $p = 0,507$. Acest rezultat, fiind mai mare decât pragul standard de 0,05,

sugerează egalitatea varianțelor celor două grupuri. Astfel, interpretarea testului T se va realiza sub ipoteza „Equal variances assumed”.

Rezultatele testului T pentru egalitatea mediilor indică o valoare T de 1,673, cu 214 grade de libertate, având o valoare p (Sig. 2-tailed) de 0,096, care depășește pragul standard de semnificație (0,05). Prin urmare, nu putem respinge ipoteza nulă (H_0). Acest fapt relevă că diferența observată între mediile scorurilor grupurilor UAB și UAV la pre-test nu este semnificativă statistic.

Intervalul de încredere de 95% pentru diferența mediilor (limita inferioară: -0,02731, limita superioară: 0,33377) include valoarea zero, reconfirmând lipsa semnificației statistice a diferenței observate.

În concluzie, rezultatele analizei sugerează că cele două grupuri au performanțe comparabile la pre-test. Deși grupul UAB prezintă o medie ușor superioară celei a grupului UAV, această diferență nu atinge pragul semnificației statistice, fapt care validează comparabilitatea grupurilor la momentul inițial al cercetării.

În etapa post-experimentală, atât grupul experimental (studenții UAB), cât și grupul de control (studenții UAV) au participat la testul inițial desfășurat în cadrul primei întâlniri de seminar la disciplina Teoria și metodologia evaluării.

În continuare sunt prezentate rezultatele statistice realizate cu Testul T pentru disciplina Teoria și metodologia evaluării în etapa finală (post-test) pentru grupul experiment (UAB) și grupul de control (UAV).

Statistici de grup					
	universitate	N	Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie
TME.post_test	UAB	96	8,9682	,70102	,07155
	UAV	120	6,7204	,88568	,08085

Test independent de probe										
		Testul lui Levene pentru egalitatea variațiilor		testul t pentru egalitatea mijloacelor						
		F	Sig.	t	df	Sig. (cu două cozi)	Diferența de medie	Std. Diferența de eroare	Intervalul de încredere de 95% al diferenței	
									Mai jos	Superior
TME.post_test	Variante egale presupuse	,186	,666	20.293	214	,000	2.24781	,11077	2,02948	2,46615
	Nu sunt presupuse variații egale	20.820	213.980	,000	2.24781	,10796	2,03501	2,46062		

Tabelul 6.IV.4.4.6. Rezultate statistice finale (post-test) la disciplina Teoria și metodologia evaluării (UAB/UAV)

1. Statistici descriptive:

- Grupul UAB:
 - Număr participanți (N): 96;

- Media: 8,9682;
- Deviația standard (Std. Deviation): 0,70102;
- Eroarea standard a mediei: 0,07155;
- Grupul UAV:
 - Număr participanți (N): 120;
 - Media: 6,7204;
 - Deviația standard (Std. Deviation): 0,88568;
 - Eroarea standard a mediei: 0,08085;

Aceste statistici arată clar că media grupului UAB este semnificativ mai mare decât cea a grupului UAV.

2. Testul Levene pentru egalitatea varianțelor:

- Valoarea $F = 0,186$;
- Nivelul de semnificație (Sig.) = 0,666;

Interpretare: Deoarece $p = 0,666$ (mai mare decât pragul de 0,05), putem concluziona că varianțele celor două grupuri sunt aproximativ egale. Astfel, vom folosi rezultatul pentru „Equal variances assumed”.

3. Rezultatul testului T pentru egalitatea mediilor:

- Valoarea $T = 20,293$;
- Gradele de libertate (df) = 214;
- Valoarea p (Sig. 2-tailed) = 0,000 (extrem de mică);

Interpretare detaliată:

Deoarece valoarea p este mult mai mică decât pragul standard (0,05), putem respinge cu încredere ipoteza nulă (H_0), și acceptăm ipoteza alternativă (H_1).

Aceasta înseamnă că există o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri (UAB și UAV) în scorurile obținute la post-test.

4. Intervalul de încredere 95% pentru diferența mediilor:

- Limita inferioară: 2,02948
- Limita superioară: 2,46615

Deoarece intervalul de încredere NU include valoarea 0, aceasta confirmă încă o dată că diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic și stabilă.

Concluzia generală a interpretării:

Există o diferență statistic semnificativă între scorurile celor două grupuri (UAB și UAV) la post-test.

Grupul UAB a obținut un scor semnificativ mai mare decât grupul UAV, iar diferența dintre medii este puternic susținută de rezultatele analizei statistice ($p < 0,001$).

Aceste rezultate indică faptul că programul de strategii de evaluare formativă aplicat la grupul UAB au avut un impact pozitiv semnificativ asupra performanței studenților, comparativ cu grupul UAV.

Rezultatele statisticilor descriptive post-intervenție evidențiază o diferență notabilă între mediile celor două grupuri analizate, UAB și UAV. Grupul UAB ($N = 96$) a înregistrat o medie considerabil mai mare (8,9682), cu o deviație standard redusă (0,70102) și o eroare standard a mediei de 0,07155. În contrast, grupul UAV ($N = 120$) a obținut o medie semnificativ mai mică (6,7204), având o deviație standard mai ridicată (0,88568) și o eroare standard a mediei de 0,08085.

Verificarea egalității varianțelor cu testul Levene a generat o valoare $F = 0,186$ și un nivel de semnificație $p = 0,666$. Acest rezultat confirmă că varianțele celor două grupuri sunt echivalente, astfel încât interpretarea testului T independent se realizează sub ipoteza „Equal variances assumed”.

Rezultatele testului T independent pentru compararea mediilor sunt remarcabile. Valoarea T calculată este de 20,293, cu 214 grade de libertate și o valoare p extrem de redusă ($p < 0,001$). Aceste date ne permit să respingem categoric ipoteza nulă (H_0) și să acceptăm ipoteza alternativă (H_1), evidențiind o diferență semnificativă statistic între grupurile UAB și UAV în privința scorurilor post-test.

Intervalul de încredere de 95% pentru diferența mediilor (limita inferioară: 2,02948, limita superioară: 2,46615) exclude valoarea zero, consolidând în mod clar semnificația statistică și stabilitatea diferenței observate.

În concluzie, analiza statistică realizată la post-test confirmă cu certitudine faptul că programul de strategii de evaluare formativă implementat la grupul UAB a generat rezultate superioare semnificativ față de grupul UAV. Aceste constatări susțin eficiența programului de strategii de evaluare formativă aplicat și oferă o bază solidă pentru concluziile cercetării prezentate în teză.

În continuare sunt prezentate rezultatele testului T pentru eșantioane de tip pereche (grupele UAB/UAV).

Acest test T compară scorurile obținute de către studenți în etapa inițială (pre-test) și finală (post-test), la disciplina Teoria și metodologia instruirii, intervenție separată pentru fiecare universitate.

Statistici de mostre pereche						
universitate			Medie	N	Std. Abatere	Std. Eroare medie
UAB	Perechea 1	TMI.pre_test	5,8177	96	,67547	,06894
		TMI.post_test	8,9625	96	,70300	,07175
UAV	Perechea 1	TMI.pre_test	5,7571	120	,68336	,06238
		TMI.post_test	6,7204	120	,88568	,08085

Corelații de probe pereche					
universitate			N	Corelație	Sig.
UAB	Perechea 1	TMI.pre_test și TMI.post_test	96	-,043	,680
UAV	Perechea 1	TMI.pre_test și TMI.post_test	120	-,006	,948

Test de probe pereche										
universitate			Diferențele pereche					t	df	Sig. (cu două cozi)
			Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie	Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
						Mai jos	Superior			
UAB	Perechea 1	TMI.pre_test - TMI.post_test	-3,14479	,99550	,10160	-3,34650	-2,94308	-30.952	95	,000
UAV	Perechea 1	TMI.pre_test - TMI.post_test	-,96333	1,12193	,10242	-1.16613	-,76054	-9.406	119	,000

Tabelul 7.IV.4.4.6. Rezultatele testului T pentru eșantioane de tip pereche la disciplina Teoria și metodologia instruirii (grupele UAB/UAV).

Grupul UAB:

1. Statistici descriptive:

- Pre-test:
 - Media: 5,8177;
 - Deviația standard: 0,67547;
- Post-test:
 - Media: 8,9625;
 - Deviația standard: 0,70300;

2. Corelația între pre-test și post-test:

- Corelație: -0,043 (foarte slabă și nesemnificativă)
- $p = 0,680$ (nesemnificativă)

3. Rezultatele Testului T (Paired Samples Test):

- Diferența medie (pre-test - post-test): -3,14479;
- Valoarea T: -30,952;
- Grade de libertate (df): 95;
- Valoarea p: 0,000;
- Intervalul de încredere 95%: între -3,34650 și -2,94308;

Interpretare grup UAB:

Valoarea p foarte mică ($p < 0,001$) arată că diferența între scorul pre-test și post-test este extrem de semnificativă statistic.

Participanții din grupul UAB au avut o îmbunătățire semnificativă în urma programului de strategii de evaluare formativă.

Grupul UAV:

1. Statistici descriptive:

- Pre-test:
 - Media: 5,7571;
 - Deviația standard: 0,68336;
- Post-test:
 - Media: 6,7204;
 - Deviația standard: 0,88568;

2. Corelația între pre-test și post-test:

- Corelație: -0,006 (foarte slabă și nesemnificativă)
- $p = 0,948$ (nesemnificativă)

3. Rezultatele Testului T (Paired Samples Test):

- Diferența medie (pre-test - post-test): -0,96333;
- Valoarea T: -9,406;
- Grade de libertate (df): 119;
- Valoarea p : 0,000;
- Intervalul de încredere 95%: între -1,16613 și -0,76054;

Interpretare grup UAV:

Deși corelația dintre pre-test și post-test este nesemnificativă, diferența dintre medii este totuși foarte semnificativă statistic ($p < 0,001$).

Participanții din UAV au înregistrat și ei o îmbunătățire semnificativă, însă de o magnitudine mult mai redusă comparativ cu grupul UAB.

Concluzii generale ale interpretării:

Grupul UAB a realizat progrese semnificative statistic după implementarea programului de strategii de evaluare formativă.

Grupul UAB a avut o îmbunătățire mult mai pronunțată (o diferență medie de aproximativ 3,14 puncte), comparativ cu grupul UAV (aproximativ 0,96 puncte diferență).

Rezultatele sugerează că programul de strategii de evaluare formativă aplicat în cazul grupului UAB a fost eficient.

Grupul UAB: Statisticile descriptive relevă o creștere substanțială a mediei, de la 5,8177 în etapa pre-test, la 8,9625 în post-test, indicând o îmbunătățire clară și consistentă. Corelația slabă și nesemnificativă ($r = -0,043$; $p = 0,680$) sugerează că rezultatele inițiale nu au influențat în mod direct performanța finală. Testul T confirmă această îmbunătățire semnificativă, diferența medie fiind -3,14479, cu valoarea T de -30,952, la 95 grade de libertate și o valoare p extrem de mică ($p < 0,001$). Intervalul de încredere de 95% (între -3,34650 și -2,94308) exclude valoarea zero, consolidând relevanța statistică a îmbunătățirii.

Grupul UAV: Și participanții din UAV au înregistrat o îmbunătățire a scorurilor, însă cu o magnitudine considerabil mai redusă. Media a crescut de la 5,7571 la 6,7204, cu o corelație nesemnificativă între scorurile inițiale și finale ($r = -0,006$; $p = 0,948$). Cu toate acestea, Testul T relevă o diferență semnificativă statistic între pre-test și post-test (diferență medie: -0,96333; valoarea T = -9,406; $df = 119$; $p < 0,001$), susținută de intervalul de încredere 95% între -1,16613 și -0,76054.

Concluzii generale: Rezultatele analizei statistice arată că ambele grupuri au înregistrat progrese semnificative. Cu toate acestea, progresul realizat de grupul UAB a fost considerabil mai accentuat decât cel al grupului UAV. Diferența medie semnificativ mai mare înregistrată de grupul UAB (aproximativ 3,14 puncte) comparativ cu grupul UAV (aproximativ 0,96 puncte) subliniază clar eficiența superioară a programului de strategii de evaluare formativă aplicat grupului UAB. Aceasta susține validitatea și utilitatea programului de strategii de evaluare formativă implementate pentru participanții din cadrul UAB, sugerând direcții favorabile pentru replicarea și extinderea acesteia în contexte similare.

Sunt prezentate în continuare rezultatele testului T pentru eșantioane de tip pereche (grupele UAB/UAV).

Acest test T compară scorurile obținute de către studenți în etapa inițială (pre-test) și finală (post-test), la disciplina Teoria și metodologia evaluării, intervenție separată pentru fiecare universitate.

Statistici de mostre pereche						
universitate			Medie	N	Std. Abatere	Std. Eroare medie
UAB	Perechea 1	TME.pre_test	5,9078	96	,66749	,06813
		TME.post_test	8,9682	96	,70102	,07155
UAV	Perechea 1	TME.pre_test	5.7546	120	,67001	,06116
		TME.post_test	6.7204	120	,88568	,08085

Corelații de probe pereche					
universitate			N	Corelație	Sig.
UAB	Perechea 1	TME.pre_test și TME.post_test	96	,633	,000
UAV	Perechea 1	TME.pre_test și TME.post_test	120	,161	,079

Test de probe pereche										
universitate			Diferențele pereche					t	df	Sig. (cu două cozi)
			Medie	Std. Abatere	Std. Eroare medie	Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
						Mai jos	Superior			
UAB	Perechea 1	TME.pre_test - TME.post_test	-3.06042	,58736	,05995	-3,17943	-2.94141	-51.052	95	,000
UAV	Perechea 1	TME.pre_test - TME.post_test	-,96583	1,02083	,09319	-1.15036	-,78131	-10.364	119	,000

Tabelul 8.IV.4.4.6. Rezultatele testului T pentru eșantioane de tip pereche la disciplina Teoria si metodologia evaluării (grupele UAB/UAV).

Grupul UAB:

1. Statistici descriptive:

- Pre-test:
 - Media: 5,9078;
 - Deviația standard: 0,66749;
- Post-test:
 - Media: 8,9682;
 - Deviația standard: 0,70102;

2. Corelația între perechi:

- Corelație: 0,633 (puternică);
- $p = 0,000$ (semnificativ);

3. Rezultatele Testului T:

- Diferența medie (pre-test - post-test): -3,06042;
- Valoarea T: -51,052;
- Grade de libertate (df): 95;
- Valoarea p: 0,000;
- Intervalul de încredere 95%: între -3,17943 și -2,94141;

Interpretare grup UAB:

Deoarece valoarea p este sub 0,001, diferența între scorurile de pre-test și post-test este foarte semnificativă statistic.

Participanții grupului UAB au realizat o îmbunătățire considerabilă în urma implementării programului de strategii de evaluare formativă.

Grupul UAV:

1. Statistici descriptive:

- Pre-test:
 - Media: 5,7546;
 - Deviația standard: 0,67001;
- Post-test:
 - Media: 6,7204;
 - Deviația standard: 0,88568;

2. Corelația între perechi:

- Corelație: 0,161 (slabă);
- $p = 0,079$ (neseemnificativă statistic);

3. Rezultatele Testului T :

- Diferența medie (pre-test - post-test): -0,96583;
- Valoarea T: -10,364;
- Grade de libertate (df): 119;
- Valoarea p : 0,000;
- Intervalul de încredere 95%: între -1,15036 și -0,78131;

Interpretare grup UAV:

Deși corelația între pre-test și post-test e slabă, diferența dintre medii este totuși semnificativă statistic ($p < 0,001$).

Participanții din UAV au avut și ei o îmbunătățire semnificativă, dar magnitudinea schimbării este mai mică decât în cazul UAB.

Concluzii generale ale interpretării:

Ambele universități au înregistrat progrese semnificative statistic de la pre-test la post-test.

Îmbunătățirea observată la UAB (diferență medie = 3,06) este considerabil mai mare decât cea observată la UAV (diferență medie = 0,97).

Acest rezultat sugerează că implementarea programului de strategii de evaluare formativă aplicat grupului UAB a avut o eficacitate mare.

Grupul UAB: Statisticile descriptive indică o creștere semnificativă a mediei de la 5,9078 (pre-test) la 8,9682 (post-test), relevând o îmbunătățire clară și consistentă. Corelația între perechile de scoruri este puternică și semnificativă statistic ($r = 0,633$; $p < 0,001$), sugerând că rezultatele inițiale sunt corelate semnificativ cu cele finale. Testul T confirmă îmbunătățirea semnificativă, diferența medie fiind -3,06042, valoarea $T = -51,052$, $df = 95$ și o valoare p extrem de mică ($p < 0,001$). Intervalul de încredere 95% (între -3,17943 și -2,94141) întărește această concluzie, excluzând valoarea zero.

Grupul UAV: Și participanții din UAV au avut o îmbunătățire a scorurilor, deși mai modestă. Media a crescut de la 5,7546 (pre-test) la 6,7204 (post-test). Corelația dintre perechile de scoruri este slabă și nesemnificativă statistic ($r = 0,161$; $p = 0,079$). Cu toate acestea, Testul T relevă o diferență semnificativă între pre-test și post-test (diferența medie = -0,96583; $T = -10,364$; $df = 119$; $p < 0,001$), confirmată și de intervalul de încredere 95% (între -1,15036 și -0,78131).

Concluzii generale: Analiza statistică evidențiază faptul că ambele grupuri (UAB și UAV) au înregistrat progrese semnificative de la pre-test la post-test. Totuși, magnitudinea îmbunătățirii înregistrate de participanții grupului UAB (diferență medie de aproximativ 3,06 puncte) este mult mai mare decât cea observată în grupul UAV (aproximativ 0,97 puncte). Aceste rezultate susțin concluzia că implementarea programului de strategii de evaluare formativă aplicat în cadrul grupului UAB a fost eficient, oferind argumente solide pentru aplicarea și extinderea acestei intervenții în contexte similare.

Prelucrarea datelor obținute în urma aplicării celor două chestionare RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) și SELF (Self-Efficacy for Learning Form) în cele două etape (inițială, finală) s-a realizat cu ajutorul programului statistic IBM SPSS Statistics 20.0 pentru Windows.

Tabelul prezentat în continuare oferă informații despre corelațiile Pearson între cele trei tipuri de procesări (procesări de adâncime, procesări de suprafață, abordări strategice) ale chestionarului RASI și cei cinci tipuri de itemi (citire, studiu, pregătirea testului, luarea notițelor, scriere) ale chestionarului SELF.

Pre-test							
			R(citire)	S(studiu)	T(pregătirea testului)	N(luarea notițelor)	W(scriere)
UAB	Procesări de adâncime	r	,147	,017	-,169	,163	-,036
		p	,143	,870	,093	,106	,726
	Procesări de suprafață	r	,185	-,166	,179	,104	-,016
		p	,065	,099	,075	,302	,876
	Abordări strategice	r	-,055	-,087	,078	-,184	,038
		p	,587	,388	,440	,066	,707
UAV	Procesări de adâncime	r	,019	-,029	,009	,029	,055
		p	,840	,753	,926	,758	,555
	Procesări de suprafață	r	,443	,346**	,248**	,367**	,168
		p	,000	,000	,007	,000	,071
	Abordări strategice	r	,129	,375**	,212*	,344**	,222*
		p	,169	,000	,022	,000	,016

Tabelul 9.IV.4.4.6. Rezultatele obținute în cadrul pre-testului

În cadrul pre-testului constatăm că există corelații semnificative statistic doar în grupul de control (UAV). Toți acești indici de corelație semnificativi indică o asociere pozitivă.

La procesări de suprafață se constată asocieri semnificative statistic cu scalele R – citire; S – studiu; T – pregătirea testului; N – luarea notițelor. Așadar în cadrul evaluării pre-test s-au constatat indici de corelație pozitivi între procesarea de suprafață și scalele R – citire; S – studiu; T – pregătirea testului; N – luarea notițelor, astfel:

- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează direct cu scorurile scalei de citire, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de suprafață se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de citire;
- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează direct cu scorurile scalei de studiu, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de suprafață se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de studiu;
- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează direct cu scorurile scalei de pregătire a testului, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două.

Scorurile ridicate la procesările de suprafață se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de pregătire a testului;

- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează direct cu scorurile scalei de luare a notițelor, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de suprafață se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de luare a notițelor.

În cadrul evaluării pre-test s-au constatat indici de corelație pozitivi între abordările strategice și scalele S – studiu; T – pregătirea testului; N – luarea notițelor și W – scriere, astfel:

- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de studiu, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de studiu;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de pregătire a testului, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de pregătire a testului;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de luare a notițelor, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de luare a notițelor;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de scriere, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de scriere.

			Post-test				
			R(citire)	S(studiu)	T(pregătirea testului)	N(luarea notițelor)	W(scriere)
UAB	Procesări de adâncime	r	,485**	,322**	,470**	,447**	,579**
		p	,000	,001	,000	,000	,000
	Procesări de suprafață	r	-,268**	,003	-,393**	-,273**	-,357**
		p	,007	,977	,000	,006	,000
	Abordări strategice	r	,633**	,266**	,618**	,495**	,659**
		p	,000	,007	,000	,000	,000
UAV	Procesări de adâncime	r	,118	,134	-,074	,156	-,104
		p	,205	,151	,428	,095	,265
	Procesări de suprafață	r	,119	,136	,085	,009	-,062
		p	,204	,146	,367	,922	,510
	Abordări strategice	r	,080	-,116	,126	-,112	-,055
		p	,394	,213	,176	,233	,555

Tabelul 10.IV.4.4.6. Rezultatele obținute în cadrul post-testului

În cadrul evaluării post-test se constată indici de corelație semnificativi statistici doar în grupul de experiment (UAB). Procesările de adâncime și abordările strategice se asociază pozitiv, în timp ce procesările de suprafață prezintă indici de corelație negativi.

În cadrul acestei evaluări post-test s-au constatat indici de corelație pozitivi între procesările de adâncime și scalele R – citire; S – studiu; T -pregătirea testului; N – luarea notițelor; W – scriere, astfel:

- valori ridicate ale variabilei procesări de adâncime corelează direct cu scorurile scalei de citire, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de adâncime se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de citire;
- valori ridicate ale variabilei procesări de adâncime corelează direct cu scorurile scalei de studiu, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de adâncime se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de studiu;

- valori ridicate ale variabilei procesări de adâncime corelează direct cu scorurile scalei de pregătire a testului, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de adâncime se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de pregătire a testului;
- valori ridicate ale variabilei procesări de adâncime corelează direct cu scorurile scalei de luare a notițelor, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de adâncime se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de luare a notițelor;
- valori ridicate ale variabilei procesări de adâncime corelează direct cu scorurile scalei de scriere, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la procesările de adâncime se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de scriere.

S-au constatat în cadrul evaluării post-test și indici de corelație negativă între procesările de suprafață și scalele R – citire; T – pregătirea testului; N – luarea notițelor; W – scriere, astfel:

- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează invers cu scorurile scalei de citire, ceea ce înseamnă ca nu există o legătură directă între cele două;
- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează invers cu scorurile scalei de pregătire a testului, ceea ce înseamnă ca nu există o legătură directă între cele două;
- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează invers cu scorurile scalei de luare a notițelor, ceea ce înseamnă ca nu există o legătură directă între cele două;
- valori ridicate ale variabilei procesări de suprafață corelează invers cu scorurile scalei de scriere, ceea ce înseamnă ca nu există o legătură directă între cele două.

În cadrul evaluării post-test s-au constatat indici de corelație pozitivi între abordările strategice și scalele R – citire; S – studiu; T – pregătirea testului; N – luarea notițelor; W – scriere, astfel:

- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de citire, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de citire;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de studiu, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de studiu;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de pregătire a testului, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de pregătire a testului;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de luare a notițelor, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de luare a notițelor;
- valori ridicate ale variabilei abordări strategice corelează direct cu scorurile scalei de scriere, ceea ce înseamnă o legătură directă între cele două. Scorurile ridicate la abordările strategice se asociază cu o percepție crescută a studenților asupra faptului că își pot îmbunătății performanțele academice prin activitatea de scriere.

4.4.7. Concluzii și perspective

Implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă (portofoliu, jurnal reflexiv, autoevaluare, proiect) a avut un impact pozitiv, clar și semnificativ statistic asupra dezvoltării autonomiei în învățare a studenților din grupul experimental (UAB), comparativ cu grupul de control (UAV). Diferențele semnificative evidențiate prin analiza statistică confirmă eficiența acestor strategii.

Rezultatele obținute în etapa finală a experimentului au fost semnificativ mai bune pentru studenții din grupul experimental, demonstrând clar eficiența programului de evaluare formativă în raport cu metodele tradiționale.

Strategiile de evaluare formativă implementate (portofoliu, jurnal reflexiv, autoevaluare și proiect) au favorizat dezvoltarea capacităților analitice, reflexive și practice ale studenților, contribuind esențial la creșterea nivelului de autoeficacitate percepută în învățare.

Analiza relației dintre stilurile de învățare și autoeficacitatea percepută a arătat că procesările de adâncime și abordările strategice s-au asociat pozitiv și semnificativ cu performanțe academice mai ridicate după intervenție, în timp ce procesările de suprafață au înregistrat o asociere negativă. Aceste corelații demonstrează că programul a stimulat adoptarea unor abordări mai profunde și strategice ale procesului de învățare.

Studenții care au participat activ și sistematic la programul de strategii formative au demonstrat o autonomie sporită în gestionarea propriului proces de învățare, manifestată printr-o implicare activă, reflecție profundă și o autoevaluare eficientă.

Programul implementat a avut efecte pozitive evidente asupra scorurilor studenților la testele specifice disciplinelor „Teoria și metodologia instruirii” și „Teoria și metodologia evaluării”, fapt confirmat prin analizele comparative de tip pre-test și post-test.

Instrumentele utilizate în cercetare (RASI și SELF) au fost eficiente în măsurarea stilurilor de învățare și a autoeficacității percepute, permițând astfel o analiză riguroasă și obiectivă a efectelor programului experimental.

Concluzii metodologice:

- Cercetarea experimentală realizată prin utilizarea unui grup de control și a unui grup experimental a asigurat validitatea și relevanța rezultatelor, permițând identificarea clară a impactului intervenției formative.
- Strategiile formative aplicate au stimulat reflecția continuă și au susținut în mod eficient procesul autonomiei în învățare.

Perspective și recomandări practice:

- Extinderea și replicarea programului de evaluare formativă și în alte discipline universitare pentru a confirma și consolida beneficiile obținute.
- Continuarea monitorizării stilurilor de învățare și a autoeficacității percepute prin aplicarea periodică a chestionarelor RASI și SELF.
- Integrarea permanentă a strategiilor formative testate în planurile curriculare universitare, cu scopul de a dezvolta durabil autonomia în învățare și competențele profesionale ale studenților.

- Promovarea unei culturi academice bazate pe reflecție, autoevaluare și învățare autonomă în mediul universitar, în vederea îmbunătățirii continue a proceselor educaționale și performanțelor studenților.

În urma investigării eficienței programului de strategii de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților în studiul disciplinelor Teoria și metodologia instruirii, respectiv Teoria și metodologia evaluării se confirmă validitatea celor trei ipoteze formulate inițial. Astfel:

Ipoteza 1. Există diferențe semnificative statistic între rezultatele academice la disciplinele Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, obținute de studenții din grupul experimental (PIPP II UAB) și grupul de control (PIPP II UAV), după implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă.

Ipoteza 2. Implementarea sistemului de strategii de evaluare formativă contribuie la creșterea nivelului autonomiei în învățare percepute de către studenții de la programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar anul II.

Ipoteza 3. Există corelații semnificative între stilurile de învățare adoptate (procesare de adâncime, procesare de suprafață, abordare strategică) și nivelul autoeficacității în învățare percepute de studenți, înainte și după intervenția formativă.

Capitolul V – Concluzii finale și perspective în pedagogia universitară

În urma analizei teoretice realizate în Partea I a lucrării, au fost conturate o serie de concluzii relevante privind dezvoltarea autonomiei în învățare la nivel universitar și importanța integrării strategiilor de evaluare formativă în acest proces.

Procesul de învățare în mediul academic reprezintă mai mult decât simpla acumulare de informații. Este un proces complex care implică modificări stabile ale comportamentului și dezvoltarea capacității de adaptare și de rezolvare eficientă a problemelor, contribuind semnificativ la dezvoltarea integrată a personalității studenților (Ellis, 1978; Cerghit, Oprescu, 1998).

Specificul învățării academice se remarcă prin trecerea de la o învățare dirijată către o învățare autonomă și auto-dirijată, care presupune o implicare activă a studentului și asumarea responsabilității pentru propriul parcurs educațional. Aceasta este o cerință actuală, impusă de mediul academic modern, care pune accent pe dezvoltarea competențelor transferabile esențiale, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme și abilitățile metacognitive (Neacșu, 2006; Attard, 2010).

Autonomia în învățare este văzută ca o competență fundamentală a studentului contemporan, presupunând dezvoltarea unor abilități cognitive și metacognitive, de reflecție și autoevaluare, care îi permit să își gestioneze independent și eficient procesul de învățare și să răspundă autonom provocărilor academice și profesionale (Pachef, 2008; Bocoș, Jucan, 2019).

Motivația studenților reprezintă un element central în procesul învățării autonome. În absența unei motivații solide, studenții întâmpină dificultăți în menținerea unui angajament constant față de procesul educațional. Prin urmare, rolul cadrelor didactice este unul foarte important în identificarea strategiilor care stimulează și mențin motivația intrinsecă a studenților, prin integrarea evaluării formative ca instrument principal în stimularea implicării și autonomiei acestora (Ryan și Deci, 2000; Entwistle, 2004).

Strategiile de evaluare formativă sunt esențiale pentru promovarea autonomiei în învățare, oferind un feedback continuu și detaliat care permite ajustarea activităților educaționale. Evaluarea formativă sprijină dezvoltarea capacității studenților de autoevaluare, stimulând astfel dezvoltarea metacogniției și a autonomiei (Pachef, 2008; Bocoș, Jucan, 2019).

Prin strategiile de evaluare formativă, studenții devin participanți activi în procesul evaluării, ceea ce stimulează dezvoltarea abilităților de gândire critică, autorefecție și autoreglare.

Conform teoriilor cognitive și constructiviste analizate, învățarea autonomă la nivel universitar implică dezvoltarea unor structuri cognitive complexe și capacitatea de reflecție critică asupra propriului proces de învățare. Profesorii trebuie să faciliteze aceste procese prin adoptarea unor metode didactice interactive și flexibile, orientate către dezvoltarea gândirii critice și abilităților de rezolvare creativă a problemelor (Joița, 2006; Voiculescu, 2010).

Stilurile individuale de învățare ale studenților influențează modul în care aceștia se raportează la procesul educațional și trebuie avute în vedere în adaptarea strategiilor didactice. Conștientizarea și valorizarea acestor stiluri permit personalizarea procesului educațional, ceea ce contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei în învățare și la îmbunătățirea performanțelor academice (Grasha, Hruska-Riechmann, 1982).

Legitățile și principiile învățării academice subliniază importanța unor condiții optime pentru stimularea și menținerea motivației, a feedback-ului permanent și a capacității de transfer al cunoștințelor în contexte variate, consolidând astfel autonomia și responsabilitatea studenților în gestionarea propriului proces educațional (Neacșu, 2006).

Influențele psihologice asupra învățării, precum cele behavioriste, sociale și cognitive, evidențiază necesitatea adoptării unor abordări integrative și flexibile în proiectarea activităților de învățare, astfel încât să fie sprijinită dezvoltarea autonomiei studenților într-un mod holistic și adaptat contextului academic actual (Flavell, 1976; Bandura, 1977).

Mediul academic trebuie să ofere un cadru suportiv, în care studenții să se simtă încurajați și apreciați, facilitând astfel dezvoltarea competențelor personale și profesionale prin intermediul unei evaluări formative continue și al unui parteneriat real și eficient între cadre didactice și studenți (Knowles, 1984; Billington, 1990).

În procesul autonomiei în învățare, dezvoltarea competențelor digitale devine indispensabilă, studenții fiind încurajați să utilizeze eficient tehnologiile informaționale și platformele educaționale moderne pentru aprofundarea conținuturilor și pentru interacțiunea continuă și constructivă cu resursele educaționale și cadrele didactice.

Evaluarea formativă nu numai că facilitează autonomia, ci și consolidează încrederea studenților în capacitățile proprii, stimulând astfel dezvoltarea unei identități academice solide și a unei abordări proactive față de procesul educațional. Aceasta contribuie esențial la dezvoltarea

unei înțelegeri profunde a conținuturilor, încurajând studenții să reflecteze asupra modului în care învață și să își optimizeze permanent strategiile personale de învățare.

Profesorii au rolul de facilitatori și ghizi în procesul autonomiei în învățare, fiind responsabili de crearea unui climat pozitiv care stimulează inițiativa, curiozitatea și dezvoltarea unei atitudini deschise spre explorare și inovare.

Evaluarea formativă contribuie la construirea unei culturi academice a învățării continue, în care greșeala este privită ca o oportunitate de dezvoltare și perfecționare personală și profesională.

Dezvoltarea autonomiei în învățare implică și cultivarea unor valori academice fundamentale, precum integritatea, responsabilitatea și respectul față de diversitatea culturală și opiniile celorlalți, esențiale pentru formarea unui cadru educațional echilibrat și incluziv.

Fundamentarea teoretică a autonomiei în învățare și a evaluării formative subliniază importanța unui cadru educațional flexibil și suportiv, centrat pe student, care valorizează implicarea activă, motivația intrinsecă și dezvoltarea continuă a competențelor personale și profesionale necesare adaptării la provocările mediului academic și profesional contemporan.

Analiza realizată relevă faptul că standardele și regulamentele privind evaluarea formativă în mediul universitar sunt, în linii generale, aliniate la cerințele ARACIS. Totuși, există diferențe semnificative între universități în privința aplicării efective a principiilor fundamentale precum transparența, echitatea și centrare pe student, ceea ce influențează direct calitatea procesului educațional.

Corelarea evaluării formative cu sistemul ECTS este realizată inegal. Unele instituții aplică eficient aceste standarde europene, facilitând astfel mobilitatea academică și recunoașterea internațională a rezultatelor învățării, în timp ce altele păstrează încă o abordare tradițională, limitând oportunitățile de mobilitate și cooperare internațională.

Nivelul de documentare și transparență al procesului de evaluare prezintă discrepanțe notabile. Comunicarea obiectivelor și criteriilor de evaluare este deseori insuficientă și inconsistentă, afectând performanțele studenților și gradul lor de încredere în corectitudinea evaluării.

Deși feedback-ul studenților este recunoscut drept instrument esențial pentru îmbunătățirea procesului educațional, utilizarea acestuia este predominant formală. Mecanisme clare și

sistematice pentru colectarea și valorificarea feedback-ului lipsesc adesea, ceea ce diminuează eficiența procesului de optimizare curriculară și didactică.

Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul evaluării formative este insuficient implementată, în ciuda prevederilor formale existente în documente. Acest aspect afectează actualizarea competențelor pedagogice și, implicit, calitatea actului educațional oferit studenților.

Evaluarea eficienței și impactului metodelor formative aplicate este adesea superficială și formală, lipsind strategii coerente de integrare a rezultatelor acestor evaluări în procesele decizionale și didactice pentru o îmbunătățire reală și continuă.

Mecanismele de sprijin și consiliere academică pentru studenți, mai ales pentru cei cu dificultăți în procesul evaluativ, sunt insuficient dezvoltate în majoritatea instituțiilor analizate, ceea ce poate afecta negativ performanța academică și poate crește riscul de abandon universitar.

Evaluarea formativă este prevăzută în documentele oficiale, însă implementarea ei concretă este limitată. Domină încă evaluările sumative, care au un impact limitat asupra dezvoltării competențelor reale și autonomiei studenților.

Adaptarea evaluării formative la nevoile individuale ale studenților este adesea insuficient realizată. Metodele generale și nediferențiate prevalează, limitând astfel dezvoltarea competențelor personalizate ale fiecărui student.

Comunicarea clară și detaliată a criteriilor specifice de evaluare către studenți este în multe cazuri insuficientă, afectând transparența procesului și percepția studenților asupra echității evaluării.

Utilizarea metodelor inovative și creative de evaluare este rar întâlnită în practică, deși aceste metode sunt recomandate oficial. Aceasta limitează implicarea activă a studenților și dezvoltarea competențelor transversale.

Monitorizarea continuă a progresului individual al studenților prin evaluări formative regulate este prevăzută formal, însă lipsește adesea o documentare riguroasă și coerentă care să permită intervenții eficiente și imediate.

Subiectivitatea evaluării rămâne o problemă semnificativă, în principal din cauza lipsei unor mecanisme clare de diversificare a evaluatorilor și standardizare a evaluărilor.

În ceea ce privește documentele curriculare, fișele de disciplină analizate reflectă o abordare în general coerentă, cu detalii clare asupra tipurilor și metodelor de evaluare, însă există diferențe semnificative în gradul de claritate și detaliere între discipline. Se recomandă

uniformizarea și îmbunătățirea preciziei cu care sunt definite componentele evaluative, inclusiv integrarea explicită a feedback-ului și autoevaluării studenților, pentru a optimiza impactul formativ al procesului evaluativ.

Rezultatele acestei analize subliniază necesitatea consolidării unei culturi academice bazate pe evaluarea formativă autentică și personalizată, prin adoptarea unor mecanisme clare și transparente, încurajarea formării continue a cadrelor didactice și implicarea activă a studenților în propriul proces evaluativ, în vederea îmbunătățirii constante a calității educației universitare.

Majoritatea studenților consideră că evaluarea formativă joacă un rol important în dezvoltarea autonomiei în învățare. Studenții apreciază în mod special faptul că această formă de evaluare îi ajută să identifice și să valorifice stilul individual de învățare, permițându-le să își adapteze strategia educațională într-un mod eficient și personalizat.

Studenții percep personalizarea strategiilor de evaluare formativă ca fiind extrem de importantă, susținând nevoia adaptării acestora la nevoile și stilurile individuale de învățare. Această percepție accentuează importanța flexibilității și a abordării diferențiate în contextul academic.

Libertatea de a selecta conținuturile și sarcinile de studiu este văzută de majoritatea respondenților ca un factor determinant pentru creșterea autonomiei în învățare. Această flexibilitate curriculară este percepută ca esențială în dezvoltarea unei experiențe academice personalizate și motivante.

Rezultatele reflectă o diversitate în percepțiile studenților privind autonomia completă în procesul educațional. În timp ce majoritatea apreciază independența, există și o proporție semnificativă care subliniază nevoia continuă de sprijin și implicare din partea profesorilor, demonstrând importanța unui echilibru între autonomie și ghidarea didactică.

Motivația și autoevaluarea sunt percepute ca elemente-cheie ale autonomiei în învățare. Studenții afirmă că evaluarea formativă, prin feedback-ul imediat și susținerea pedagogică continuă, facilitează remedierea lacunelor și consolidează progresul individual.

Un procent notabil dintre studenți recunoaște existența dificultăților în procesul de evaluare formativă aplicată în activitățile didactice. Acest aspect indică necesitatea unei abordări mai clare și sistematice din partea cadrelor didactice pentru a reduce incertitudinile și dificultățile experimentate de studenți.

Majoritatea studenților susțin necesitatea îmbunătățirii constante a procesului de evaluare formativă. Aceștia percep actualul sistem ca având spațiu semnificativ pentru optimizare și sugerează o adaptare continuă la evoluția nevoilor studențești.

Relația dintre profesor și student este unanim percepută ca fiind fundamentală pentru succesul și eficiența procesului didactic. Acest aspect subliniază importanța unei interacțiuni constante și constructive, văzută ca un pilon al dezvoltării competenței de învățare autonomă.

Majoritatea studenților consideră că evaluarea formativă oferă sprijin pedagogic imediat, având rolul de a remedia lacunele și de a stimula motivația continuă în învățare. Astfel, studenții apreciază evaluarea formativă ca un instrument proactiv care contribuie la menținerea unui ritm constant al progresului educațional.

Studenții subliniază importanța adaptării etapelor procesului de evaluare formativă la particularitățile lor individuale, inclusiv la stilurile unice de învățare și ritmurile diferite de progres. Această abordare diferențiată este percepută ca fiind esențială pentru eficiența și relevanța experienței de învățare.

Rezultatele acestei cercetări susțin ferm importanța evaluării formative ca instrument central în dezvoltarea autonomiei studenților în învățare. Este esențial ca instituțiile de învățământ superior să integreze în mod constant și adaptativ aceste strategii evaluative în activitățile academice, contribuind astfel semnificativ la îmbunătățirea calității educaționale și la creșterea performanței și satisfacției studenților.

Evaluarea formativă este apreciată atât de studenți, cât și de cadrele didactice drept un instrument esențial pentru dezvoltarea autonomiei în învățare. Ea stimulează gândirea critică, auto-reflecția și responsabilitatea individuală, contribuind la îmbunătățirea performanțelor academice ale studenților.

Cadrele didactice recunosc importanța evaluării formative, însă identifică dificultăți majore în implementarea acesteia, printre care se numără reticența studenților în a participa activ, timpul insuficient pentru oferirea unui feedback personalizat și dificultatea adaptării metodelor evaluative la nevoile individuale ale studenților.

Studenții subliniază importanța utilizării unor metode interactive și inovative, inclusiv integrarea tehnologiei educaționale, feedback-ul individualizat și activitățile de autoevaluare continuă. Ei percep aceste metode ca esențiale pentru stimularea implicării active și dezvoltarea capacității de autoevaluare.

Există diferențe semnificative între percepțiile studenților din primii ani și cele ale studenților avansați, precum și între studenții de licență și cei de masterat. Studenții avansați și cei de masterat demonstrează un nivel mai ridicat de autonomie și implicare activă, în timp ce studenții din primii ani manifestă o reticență inițială și necesită sprijin suplimentar pentru dezvoltarea autonomiei.

Feedback-ul continuu și personalizat reprezintă o componentă-cheie în procesul evaluării formative, având un impact pozitiv semnificativ asupra capacităților de autorefecție și autoreglare ale studenților, ceea ce duce la creșterea autonomiei în învățare.

Profesorii percep propriul rol în procesul de evaluare formativă drept fundamental, subliniind importanța creării unui mediu educațional propice reflecției, implicării active și asumării responsabilității studenților. Ei identifică rolul lor ca facilitatori și ghizi în sprijinirea dezvoltării autonomiei studenților.

Rezultatele indică necesitatea unei comunicări clare și constante între cadre didactice și studenți pentru a preveni percepția greșită a evaluării formative ca o formă suplimentară de presiune academică. Această comunicare este esențială pentru evitarea suprasolicitării și a stresului.

Cadrele didactice sugerează clarificarea obiectivelor și criteriilor de evaluare încă de la începutul cursului și recomandă diversificarea metodelor de evaluare prin integrarea tehnologiilor digitale și a metodelor active-participative. Aceste recomandări urmăresc optimizarea impactului evaluării formative asupra autonomiei studenților.

Studiul confirmă că implementarea coerentă și continuă a evaluării formative, adaptată constant nevoilor individuale ale studenților și specificului disciplinelor, contribuie decisiv la dezvoltarea autonomiei în învățare și implicit la creșterea calității educaționale și performanței academice.

Utilizarea sistematică a activităților de coevaluare și autoevaluare încurajează studenții să devină participanți activi și să își asume mai multă responsabilitate pentru procesul propriu de învățare, contribuind astfel la dezvoltarea unei autonomii solide și durabile.

Implementarea unui cadru clar de evaluare formativă, susținut de formare profesională continuă a cadrelor didactice, este esențială pentru depășirea barierelor existente și pentru asigurarea unei eficacități constante în sprijinirea autonomiei studenților.

Pentru o valorificare deplină a potențialului evaluării formative, este esențială adoptarea unei abordări strategice integrate care implică atât cadrele didactice, cât și studenții într-un proces continuu de adaptare și îmbunătățire a practicilor educaționale.

Implementarea strategiilor formative în contextul universitar a stimulat creșterea gradului de responsabilitate și implicare activă a studenților în propriul proces educațional. Prin intermediul activităților de realizare a portofoliilor, proiectelor și jurnalelor reflexive, studenții au fost îndrumați să își asume rolul de autori activi ai propriei dezvoltări academice, fapt ce a condus la o schimbare pozitivă semnificativă în atitudinea față de învățare.

De asemenea, cercetarea realizată a evidențiat clar importanța feedback-ului continuu și formativ în susținerea autoreglării procesului de învățare. Studenții, având oportunitatea constantă de a reflecta și ajusta propriile strategii, au învățat cum să utilizeze feedback-ul primit atât din partea profesorilor cât și din autoevaluare pentru îmbunătățirea continuă și autonomă a performanțelor personale.

Aplicarea constantă a unor metode reflexive și metacognitive, precum jurnalul reflexiv și autoevaluarea periodică, a favorizat dezvoltarea unor competențe metacognitive avansate în rândul studenților. Aceste competențe, manifestate printr-o mai bună capacitate de autoanaliză și autocorectare, reprezintă componente esențiale pentru formarea unei autentice autonomii în învățare, capabile să susțină evoluția continuă pe tot parcursul vieții.

Totodată, introducerea strategiilor de evaluare formativă a determinat reducerea semnificativă a prevalenței abordărilor superficiale de studiu și a stimulat, în schimb, adoptarea unor stiluri de învățare bazate pe procesarea în profunzime a informațiilor și abordări strategice. Acest aspect reflectă o îmbunătățire calitativă evidentă a modului în care studenții interacționează cu materialul academic, generând astfel rezultate educaționale mai consistente și durabile.

Rezultatele cercetării desfășurate contribuie semnificativ la dezvoltarea și îmbogățirea literaturii de specialitate referitoare la evaluarea formativă, oferind dovezi clare și empirice despre efectele benefice ale acestor strategii în contextul specific al universităților din România. Aceste dovezi constituie o bază valoroasă pentru viitoare cercetări, precum și pentru elaborarea unor programe educaționale și curriculare adaptate cerințelor unei educații centrate pe student.

Un aspect relevant al studiului îl constituie impactul pozitiv clar al strategiilor formative asupra percepției autoeficacității academice a studenților. Conform rezultatelor chestionarului SELF, intervenția didactică realizată a contribuit decisiv la îmbunătățirea încrederii studenților în

propriile capacități academice, element esențial în menținerea motivației, implicării active și obținerii unor rezultate academice semnificative.

Studiul experimental efectuat demonstrează că strategiile formative utilizate, precum portofoliile și jurnalul reflexiv, sunt metode educaționale transferabile, flexibile și adaptabile diferitelor contexte și discipline universitare. Prin urmare, acestea pot fi extinse și replicate în alte domenii educaționale similare, contribuind la generalizarea practicilor pedagogice eficiente la nivelul instituțiilor de învățământ superior.

Cercetarea subliniază și importanța instruirii pedagogice adecvate și continue a cadrelor didactice din universități, necesară pentru a aplica în mod eficient aceste strategii formative. Formarea cadrelor didactice universitare în domeniul strategiilor formative și al metodelor reflexive reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unui impact semnificativ asupra dezvoltării autonomiei studenților.

În plus, implementarea acestor strategii formative aduce beneficii pe termen lung în dezvoltarea profesională și personală a studenților, formând competențe fundamentale precum gândirea critică, autorefecția și capacitatea de gestionare autonomă a sarcinilor complexe. Aceste competențe vor servi studenților nu doar pe durata parcursului academic, ci și ulterior, în cariera lor profesională și în procesul de învățare continuă.

În concluzie, rezultatele cercetării susțin ideea implementării constante și permanente a strategiilor formative în învățământul superior. Intervenția experimentală realizată a dovedit că aplicarea integrată și sistematică a acestor strategii, ca parte din practica pedagogică obișnuită, determină efecte pozitive și durabile asupra autonomiei în învățare a studenților și asupra performanțelor lor academice și profesionale ulterioare. Aceste rezultate validează și recomandă extinderea și includerea permanentă a evaluării formative în politicile curriculare și didactice ale instituțiilor de învățământ superior.

Lucrarea de față evidențiază că implementarea coerentă și sistematică a strategiilor de evaluare formativă contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei în învățare a studenților universitari. Prin utilizarea portofoliilor, proiectelor, jurnalelor reflexive și a autoevaluării, studenții nu doar că și-au îmbunătățit performanțele academice, dar au dobândit și o mai mare responsabilitate asupra procesului propriu de învățare.

Rezultatele obținute confirmă că evaluarea formativă, atunci când este realizată într-un mod sistematic, facilitează dezvoltarea abilităților metacognitive și reflexive, esențiale pentru

învățarea autonomă. Totodată, cercetarea subliniază importanța feedback-ului continuu și a unui cadru pedagogic flexibil, care sprijină autoreglarea învățării și stimulează adoptarea unor stiluri de învățare profunde și strategice, în detrimentul abordărilor superficiale.

Intervenția experimentală realizată demonstrează clar că aplicarea acestor strategii formative duce la o îmbunătățire semnificativă a percepției autoeficacității academice a studenților, lucru confirmat prin analizele cantitative și calitative realizate în cadrul cercetării. Mai mult, percepțiile studenților și cadrelor didactice, colectate în cadrul studiilor calitative și cantitative, au relevat că strategiile formative aplicate au avut un impact pozitiv nu doar asupra performanței academice, ci și asupra dezvoltării personale și profesionale pe termen lung a studenților.

Rezultatele acestei cercetări contribuie atât la literatura teoretică privind autonomia în învățare și evaluarea formativă, cât și la practica didactică universitară, oferind un model concret de bune practici pedagogice ce pot fi replicate și adaptate în diverse contexte educaționale.

Pe baza concluziilor obținute, se pot identifica mai multe direcții potențiale pentru cercetări viitoare:

- Extinderea studiului la alte specializări universitare: ar fi util să se investigheze dacă eficiența strategiilor de evaluare formativă în dezvoltarea autonomiei în învățare se păstrează și în alte discipline universitare și în alte contexte academice, inclusiv în domenii tehnice sau umaniste.
- Investigarea impactului pe termen lung: o cercetare longitudinală ar putea oferi o perspectivă valoroasă asupra modului în care autonomia învățării dezvoltată prin strategii formative influențează evoluția profesională a absolvenților și adaptarea lor pe piața muncii.
- Studiarea factorilor contextuali: cercetările viitoare ar putea explora modul în care factorii contextuali, precum climatul organizațional universitar sau caracteristicile profesorilor, influențează implementarea și eficiența strategiilor de evaluare formativă.
- Impactul tehnologiilor educaționale: ar fi relevantă investigarea modului în care integrarea tehnologiilor digitale în evaluarea formativă ar putea amplifica dezvoltarea autonomiei în învățare, având în vedere contextul educațional tot mai digitalizat.

- Dezvoltarea unor instrumente avansate de evaluare: cercetările viitoare ar putea contribui la perfecționarea instrumentelor și metodelor de evaluare formativă, adaptate specific pentru a măsura progresul autonomiei în învățare la nivel universitar, oferind astfel profesorilor resurse mai eficiente și precise pentru monitorizarea evoluției studenților.
- Analiza aprofundată a proceselor metacognitive: studiile viitoare ar putea investiga mai în detaliu modul în care diferite strategii formative influențează specific procesele metacognitive și reflexive ale studenților, oferind o perspectivă psihologică mai profundă asupra autonomiei în învățare.

În concluzie, cercetarea actuală deschide numeroase oportunități pentru studii suplimentare, care să consolideze și să extindă rezultatele obținute, contribuind în continuare la dezvoltarea pedagogiei universitare și la susținerea învățării autonome ca standard educațional în mediul academic.

BIBLIOGRAFIE

1. Agich, G.J., (2003), *Dependence and Autonomy in Old Age*. An Ethical Framework for Long-Term Care, Cambridge, Cambridge University Press.
2. Agnes, H., (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, P.U.F., Paris.
3. Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., Dawson, P., (2020), *Scaling up assessment for learning: Feedback literacy and self-regulated learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 103–117.
4. Albu, G., (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Editura Polirom, Iași.
5. Albu, M., (2008), *Variații ale autonomiei personale în funcție de vârstă*, Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu din Cluj-Napoca, Seria Humanistica, tom.VI.
6. Albu, M., Țăran, C., (coord.), (2004), *Autonomia comportamentală: definire și căi de dezvoltare*, în *Cercetări și aplicații în psihologie*, Editura Augusta și Artpress, Timișoara.
7. Allal, L., (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* M. Huberman, Delachaux – Niestlé.
8. Allal, L., (1999), *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*, Dolz j., Ollagnier E. *l'énigme de la compétence en éducation. Raisons éducatives*. Bruxelles: De boeck.
9. Ames, C., (1992), *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no. 3.
10. Andrade, H., Du, Y., (2007), *Student responses to criteria-referenced self-assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181.
11. Andrade, H., Valtcheva, A., (2009), *Promoting learning and achievement through self-assessment*. *Theory into Practice*, 48(1), 12–19.
12. Andrade, H.L., (2019), *A Critical Review of Research on Student Self-Assessment*. *Frontiers in Education*, 4(87), 1–13.
13. Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L., Heino, P., (2013), *The relationship between student learning and motivation*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 675–688.
14. Asikainen, H., (2014), *The development of student study orientations and study success*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 115–134.

15. Asikainen, H., Gijbels, D., (2017), *Do students develop towards more deep approaches to learning during studies?* Educational Research Review, 22, 1–21.
16. Assor, A., Kaplan, H., Roth, G., (2002), *Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork*, in British Journal of Educational Psychology, vol. 72.
17. Attard, A., (coord.), (2010), *Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions*, Bruxelles, p.5.
18. Ausubel, D., Robinson, F., (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.450.
19. Baci, S., (2010), *Suport metodologic pentru evaluarea academică*, Editura ASEM Chișinău.
20. Badea, D., Cuciureanu, M., (coord.), (2007), *Drepturile și responsabilitățile copilului în context școlar*, Editura Institutul de Științe ale Educației, București.
21. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260.
22. Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, WH Freeman and Company, New York.
23. Banu, I., Apostol, P., Becleanu A., (1978), *Dicționar de filozofie*, Editura Politică.
24. Barrett, H., (2007), *Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(6), 436–449.
25. Barron, B., Darling-Hammond, L., (2008), *Teaching for meaningful learning*. In Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey-Bass.
26. Barrot, J. S., (2021), *A multilevel analysis of online learning self-efficacy among Filipino preservice teachers*. Education and Information Technologies, 26, 295–311.
27. Baume, D., Yorke, M., (2002), *The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education*. Studies in Higher Education, 27(1), 7–25.
28. Bădoi-Hammami, M., (2023), *Instruirea în învățare și în desfășurarea procesului didactic*, Editura Universitară, București, pp.150-151.

29. Bell, S., (2010), *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. The Clearing House, 83(2), 39–43.
30. Benson, P., Voller, P., (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Editura Routledge, Londra, 1997, pp 192-203.
31. Benson, P., (2011), *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). London: Routledge.
32. Benson, P., (2020), *Learner autonomy and teacher autonomy: Conceptual links and future research directions*. Language Teaching Research, 24(4), 519–533.
33. Bernard, R., Defrache, A., (2012), *Competențele în școală, formare și evaluare*, Editura Aramis Print București.
34. Biggs, J., Tang, C., (2011), *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
35. Billington, D., (1990), *Developmental aspects of adult education: A comparison of traditional and nontraditional self-directed learning programs*, Journal of Continuing Higher Education, 38(1), pp.31-38.
36. Black, P., Wiliam, D., (2009), *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.
37. Black, P., Wiliam, D., (2018), *Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
38. Blumenfeld, P.C., (coord.), (1991), *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational Psychologist, 26(3–4), 369–398.
39. Bocoș, M.D., (2013), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.
40. Bocoș, M.D., (coord.), (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul I (A-D), Editura Paralela 45, Pitești.
41. Bocoș, M.D., (coord.), (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul II (E-H), Editura Paralela 45, Pitești.
42. Bocoș, M.D., (coord.), (2017), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul III (I-L), Editura Paralela 45, Pitești.
43. Bocoș, M.D., (coord.), (2018), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul IV (M-O), Editura Paralela 45, Pitești.

44. Bocoș, M.D., (coord.), (2019), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul V (P-Z), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
45. Bocoș, M., Jucan, D., (2019), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a IV-a, Editura Paralela 45, Pitești.
46. Bocoș, M., Jucan, D., (2022), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a V-a, Editura Paralela 45, Pitești.
47. Boekaerts, M., (2000), *Personality and psychology of learning*, P.K., Smith, A.D., Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education. Major Themes* (Vol. II, pp.414-447). London, New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, p.417.
48. Bontaș, I., (1998), *Pedagogie*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura ALL Educational S.A., București.
49. Bouayad-Agha, Y., (2006), *L'evaluation de l'autonomie, facteur d'autonomisation*, 7e colloque europeen sur l'Autoformation „faciliter les apprentissages autonomes”, Enfa, Auzeville.
50. Boud, D., (1995), *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
51. Boud, D., Keogh, R., Walker, D., (1985), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Routledge.
52. Boud, D., Walker, D., (1998), *Promoting reflection in professional courses: The challenge of context*. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206.
53. Boud, D., (2000), *Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society*. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
54. Boud, D., (2001), *Using journal writing to enhance reflective practice*. In *New directions for adult and continuing education*, 90, 9–18.
55. Boud, D., Molloy, E., (2013), *Feedback in higher education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
56. Breban V., (1992), *Dicționar general al limbii române*, Editura Enciclopedică, București, p.80.
57. Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to support learning*. Alexandria, VA: ASCD.

58. Brooks, J.G., (1990), *Teachers and students:constructivists forging new connections*, https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199002_brooks.pdf
59. Cai, Y., Jin, X., Fan, L., (2021) *Enhancing students' learner autonomy in higher education: The roles of institutional culture and teacher support*. *Studies in Higher Education*, 46(10), 2145–2160.
60. Carless, D., (2007), *Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications*. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.
61. Carless, D., (2015), Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963–976.
62. Carless, D., Boud, D., (2018), *The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
63. Catalano, C.M., (2019), *Blogul, spațiu virtual de învățare academică de tip colaborativ, sprijinită de calculator*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp.67-68.
64. Caudron, H., (2001), *Autonomie et apprentissage – Les questions clés*. Douai: Édition Tempes.
65. Câmpean, E., (2004), *Metode de dezvoltare a autonomiei în învățare*. In: *Analele Institutului de Istorie George Barițiu*, tom. II. Cluj-Napoca: Series Humanistica.
66. Cerghit, I., Oprescu, N., (1998), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, p.111.
67. Cerghit I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București.
68. Cerghit I., (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, p.257.
69. Chi, M. T. H., Wylie, R., (2014), *The ICAP framework*. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
70. Chipea, F., (coord.), (2007), *Volumul Sesiunii de Comunicări Științifice, Cultură, Dezvoltare, Identitate. Perspective actuale*, Editura Expert, București.
71. Chiș, V., (2005), *Pedagogie contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
72. Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, p.77.

73. Clipa, O., (2008), *Evaluarea în învățământul universitar*, Editura Didactică și pedagogică R.A., București.
74. Constantin, T., Macovei, E.I., Orzan, A., Nechita, V., (2008), *Implicarea motivațională - operaționalizare și primele studii de validare a unei scale standardizate*, Editura Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.
75. Cosmovici, A., (2005), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași.
76. Cristea, S., (2005), *Evaluarea pedagogică*, în Revista de teorie și practică educațională a Centrului Educațional “Pro Didactica” Nr. 5-6 (33-34).
77. Cristea, S., (2019), *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*, Volumul 12, Editura Didactica Publishing House, București, p.60.
78. Cristea, S., (2019), *Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ*, Editura Didactica Publishing House, București.
79. Cucos, C., (2002), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
80. Cucos, C. (coord.) (2005), *Educația – provocări la început de mileniu*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.
81. Cucos, C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași.
82. Cucos, C., (2009), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, p.305.
83. Cucos, C., (2014), *Pedagogie*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
84. Dam, L., Legenhausen, L., (2010), *Learner Autonomy and Interdependence: An Analysis of Self-Assessment in Cooperative Learning*. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Applications of Self-Directed Learning in Higher Education*.
85. Damian, M.A., (2020), *Introducere în pedagogie. Considerații teoretice și metodologice*, Editura Universitară, București, 2020, p.57.
86. Damșa, C., Langford, M., Uehara, D., Scherer, R., (2022), *Learner agency and self-directed learning in collaborative online settings: Findings from a longitudinal study*. *Higher Education*, 84, 219–238.
87. Dandara, O., (2009), *Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale*, *Studia Universitatis*, nr.5 (25), p.30-33.
88. Davis, J. (n.d.). *The Basics and the Whole Curriculum*, <http://www.devon.gov.uk/des/provdev/tipd/states/cons/jason.htm>.

89. De Landsheere, G., (1992). *L'éducation et la formation*, P.U.F., Paris.
90. De Landsheere, G., (1992), *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Éditions Labor, Bruxelles.
91. Deci, E.L., Nezlek, J., Sheinman, L., (1981), *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee*. Journal of Personality and Social Psychology, 40.
92. Deci, E.L., Ryan, R.M., (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
93. Deci, E.L., Ryan, R.M., (2000), *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, Journal, Psychological Inquiry An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, Volume 11, 2000 - Issue 4, pp. 227-268.
94. Deci, E.L., Erikson, E., Gewirth, A., (2006), *Enhancing Autonomy with Rationality while Dealing with Dependency and Peer Pressure*, în D. Franken, Personal Strengths: Positive Psychology.
95. DeLuca, C., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., (2018), *Assessment for learning in higher education*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(2), 221–242.
96. Donche, V., Van Petegem, P., (2009), *Learning patterns of student teachers*. Higher Education, 57(4), 449–464.
97. Doron, R., Parot, F., (1999), *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București.
98. Drăghicescu L., Stăncescu I., (2008), *Metacogniția – componentă a învățării academice*. In: Căce, C., (coord.), Cercetarea științifică educațională. Domenii, priorități, efecte. Editura ASE, București.
99. Duff, A., (2003), Quality of learning on an MBA programme: The impact of approaches to learning on academic performance. Educational Psychology, 23(2), 123-139.
100. Dumitru C., (2003), *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.
101. Dumulescu, D., Valer, N.C., (2019), *Autonomie, competență și relaționare în învățare*, în Research and education, Nr. 3.
102. Dyment, J. E., O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81–97.

103. Dziuban, C., Moskal, P., Cavanagh, T., Kellum, D., (2021), *Education in a pandemic: The role of student self-direction*. *Online Learning Journal*, 25(1), 67–84.
104. Ellis, H.C., (1978), *Fundamentals of Human Learning*, Memory and Cognition. Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown Company Publishers, p.1.
105. Ellis, R., Goodyear, P., (2010), *Students' experiences of e-learning in higher education: The ecology of sustainable innovation*. New York: Routledge, p.25.
106. Enache, R., (2019), *Managementul învățării*, Editura Universitară, București, pp.40-41.
107. Enăchescu, E., (2011), *Învățarea continuă. Aplicații la educație și învățământ*, Editura Universitară, București, p. 27./pp.9-10/85/86.
108. Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
109. Entwistle, N., (2004), *Motivation and approaches to learning: Motivating and conceptions in teaching*, In S. Brown, S. Armstrong și G. Thompson (Eds.), *Motivating students*, New York: Routledge Falmer, pp.15-23.
110. Entwistle, N., McCune, V., (2004), Conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345
111. Entwistle, N., Peterson, E.R., (2004), Conceptions of learning and knowledge in higher education. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.
112. Entwistle, N., (2018), *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
113. Faiciuc, L., *Comportamentul autonom: fantoma de la operă*, „Anuarul Institutului de Istorie „George Barițiu” din Cluj-Napoca. Series Humanistica, tom II, 2004.
114. Farcaș, G., (2019), *Autonomia copilului de vârstă mică*, Repere pedagogice, Editura Polirom, Iași.
115. Feltham, C., Dryden, W., (1993), *Dictionary of Counselling*, London, Whurr Publishers.
116. Flavell, J.H. (1976), *Metacognitive aspects of problem-solving*, In Resnick. L.B. *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

117. Fleming, M., (2005), *Gender in Adolescent Autonomy: Distinction between Boys and Girls Accelerates at 16 Years of Age*, Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
118. Focșa-Semionov, S.,(2010), *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*, Editura Epigraf, Chișinău.
119. Fontana, D., (1995), *Psychology for Teacher*, Houndmills Basingstoke, London:Macmillan Press Ltd, p.142.
120. Fook, J., White, S., Gardner, F., (2006), *Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings*. In *Critical Reflection in Health and Social Care* (pp. 3–20). McGraw-Hill Education.
121. Frășineanu E. S., (2012), *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar*, Editura Universitaria, Craiova.
122. Freeman, S., (coord.), (2014), *Active learning increases student performance. PNAS*, 111(23), 8410–8415.
123. Friedrich, H. F., Mandl, H., (2019), *Self-directed learning in digital environments: A review of current research*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 713–734.
124. Gagne, R., (1975), *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.27.
125. George, I., (2011), *Psychological and Pedagogical Conditions of Preparation Students for Independent Work*, in *Higher Education Today*.
126. Glava, A., (2009), *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
127. Glenn-Cowan, P., (1995), *Improve Your Reading and Study Skills*, N.Y., Illinois: Glencoe, McGraw-Hill, pp.85-99.
128. Golu, M., (2004), *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București, p.117.
129. Good, C.V., *Dictionary of Education* (1959), New York, Toronto, London, McGraw-Hill Book Company.
130. Grolnick, W. S., Ryan, R.M.,(1987), *Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation*, *Journal of Personality and Social Psychology*.

131. Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., (2004), *A five-dimensional framework for authentic assessment*. Educational Technology Research and Development, 52(3), 67–86.
132. Guțu, V., Darii, L., (2007), *Pedagogia învățării individuale în cadrul universitar*, Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2007, nr.5, Seria Științe ale educației.
133. Haigh, M., (2001), *Constructing Gaia: Using journals to foster reflective learning*. Journal of Geography in Higher Education, 25(2), 167–189.
134. Hamjah, S. H., Zainab, I., Rasit, R.M., Ermy, A.R., (2010), *Methods of Increasing Learning Motivation among Students*, Elsevier, Procedia Social and Behavioral Sciences 18, p.147.
135. Hattie, J., & Timperley, H., (2007), *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
136. Henter, R., Indreica, E. S., (2014), *Reflective journal writing as a metacognitive tool*, Scientific Research and Education in the Air Force – AFASES 2014, ISSN – L: 2247 – 3173.
137. Heritage, M., (2010), *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
138. Herlo, D., (coord.) (2020), *Devenire în profesorat*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
139. Heywood, J., (2000), *Assesment in Higher Education*, Philadelphia: Jessica Kingsley.
140. Hmelo-Silver, C.E., (2004), *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.
141. Holec, H., (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, In: B. André (coord.) (1989). *Autonomie et Enseignement. Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris: Alliance Française/Didier-Hatier.
142. Holec, H., (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
143. Honicke, T., Broadbent, J., (2016), *The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review*. Educational Research Review, 17, 63–84.

144. Houghton, W., (2004), *Learning and Teaching Theory for Engineering Academics*. Loughborough: HEA.
145. Ifenthaler, D., Yau, J. Y.-K., Mah, D. K., (2020), *Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review*. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1961–1990.
146. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
147. Ionescu, M., Bocoș, M.D., (coord.) (2017), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești.
148. Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., (2000), *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, Studii de pedagogie aplicată”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
149. Jacques, D., (1999), *When Teaching Becomes Learning*, in *Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*, Ed. Createch Ltd. Szeged, Hungary.
150. Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., Kester, L., (2020), *Supporting learners' self-efficacy in learning analytics dashboards*. *Computers in Human Behavior*, 107, 105512.
151. Jinca, I., Istrate, E., (coord.) (2008), *Manual de pedagogie*, Ediția a II-a, Editura All, București p.209.
152. Joița, E., (2006), *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, editura Editura Aramis, București, p.61.
153. Joița, E., (2007), *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*, Editura Universitaria, Craiova.
154. Jonsson, A., (2014), *Rubrics as a way of providing transparency in assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840–852.
155. Jucan, D., (2009), *Strategii de activitate intelectuală a studenților*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
156. Kirkwood, A., Price, L., (2014), *Technology-enhanced learning and teaching in higher education*. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.

157. Klausmeier, J.H., Ripple, R.E., (1971), *Learning and Human Abilities*, New York:Harper and Row, pp.10-11.
158. Knowles, M.S., (1970), *The Modern Practise of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*, New York:Association Press.
159. Knowles, M., (1973), *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston.
160. Knowles, M., (1984), *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.), Houston, TX: Gulf Publishing.
161. Kohonen, V., (2012), *Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: exploring the interplay of shallow and deep structures in a major change within language education*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 217–232.
162. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
163. Krajcik, J.S., Blumenfeld, P.C., (2006), *Project-based learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317–334). Cambridge: Cambridge University Press.
164. Kramar, M., (2002), *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Editura Polirom, Iași.
165. Lai, C., Shum, M., Tian, Y., (2016), Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40–60.
166. Landy, J.F., (1987), *Psychology*. New Jersey, p.198.
167. Langer, A. M. (2002). *Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education*. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337–351.
168. Lea, S.J., Stephenson, D., Troy, J., (2003), *Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'?*. *Studies in higher education*, 28(3)
169. Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R., (2017), *Sources of self-efficacy and outcome expectations in engineering students*. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 30–44.
170. Lincksmann, R.,(2000), *Învățare rapidă*, Editura Teora, București.
171. Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K., (2000), *Students' perceptions of assessment practices*. *Studies in Higher Education*, 25(2), 181–194.

172. Lisievici, P., (2002), *Evaluarea în învățământ - teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București.
173. Little, D., (1991), *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
174. Little, D., (2007), *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
175. Lompscher J., (1971), *Psychologie des Lernens*, Unterstufe: Volk und Wissen Wolkseigner Verlag, p.24.
176. Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S., (1996), *Epistemologies and study practices*. *Higher Education*, 31(1), 5–24.
177. Lopez, L.M., Figari, G., (2012), *Modelisations de l'evaluation en education*, De Boeck Universite, Bruxelles.
178. Lowe H., (1978), *Introducere în psihologia învățării la adulți*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.33.
179. Lussier, R.N., (1990), *Human relations in organization. A skill-building approach*, Homewood, Boston: IRWIN.
180. Manolescu, M., (2010), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București.
181. Manolescu, M., (2015), *Referențialul în evaluarea școlară*, Editura Universitară, București.
182. Manolescu, M., (2019), *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea*, Editura Universitară, București.
183. Manolescu, M., (coord.) (2020), *Practica cercetării în Științele educației. Probleme critice. Diagnoză. Acțiune*, Editura Universitară, București.
184. Marin, T., Marin M.M., (2023), *Pedagogie. Fundamentele pedagogie. Teoria și metodologia curriculum-ului. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Problematica educației contemporane*, Editura Pro Universitaria, București.
185. Marshall, L., Rowland, F., (2003), *A Guide to learning independently*, Buckingham: Open University Press, p.194.
186. Martin, A.J., Marsh, H.W., (2006), *Academic resilience and its psychological and educational correlates*. *Educational Psychology*, 26(2), 227–247.

187. Martin, A.J., Marsh, H.W., (2009), *Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs*. Oxford Review of Education, 35(3), 353–370.
188. Marton, F., Säljö, R., (1976), *On qualitative differences in learning*. British Journal of Educational Psychology, 46(1), 4–11.
189. McCune, V., Entwistle, N., (2011), *Cultures of learning and personal development*. Higher Education, 61, 565–583.
190. McLaughlin, M., Vogh, M., (1996), *Portofolios in Teacher Education*, USA: International Reading Association.
191. McMillan, J.H., Hearn, J., (2008), Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
192. Meinbach, A.M., Fredericks, A., Rothlein, L., (2002), *The complete guide to thematic units: creating the integrated curriculum* (ediția a II-a). Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
193. Meyer, G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași.
194. Meyer, J. H. F., Land, R., (2005), *Threshold concepts and troublesome knowledge* (2). Higher Education, 49, 373–388.
195. Mincu, M., Desire, J., (2015), *Dezvoltarea de materiale didactice specifice pentru educația universitară*, suport de curs, Editura Waldpress, p.70.
196. Minder, M., (2001), *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău.
197. Mitton-Kükner, J., Nelson, C., Desrochers, C., (2010), *Pre-service teachers' experiences with literacy learning*. The Alberta Journal of Educational Research, 56(3), 308–323.
198. Moenikia, M., Zahed-Babelan, A., (2010), *A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2.
199. Moldovanu, G., (2018), *Considerații privind conceptul de învățare autonomă în didactica limbilor moderne*, în *Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii*. Culegere de articole selective ale conferinței Științifice Internaționale, vol. 2. Chișinău: ASEM.

200. Moon, J.A., (2006), *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
201. Moon, J.A., (2006), *Reflective learning workshop* from Learning journal- a handbook for reflective practice and professional development. Routledge. Londra.
202. Mogonea F.R., (2010), *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative*, Editura Universitaria, Craiova.
203. Moreau, A., (1999), *Putere, autonomie, vindecare*, Editura Astrobios, București.
204. Murray, G., Gao, X., Lamb, T., (2011), *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
205. Neacsu, I., (1990), *Instruire și învățare*, Editura Științifică, Bucuresti.
206. Neacșu I., Stoica A., (1996), *Ghid general de evaluare și examinare*, Editura Aramis, București.
207. Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, București.
208. Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică. Strategii de autoformare și dezvoltare personală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
209. Neacșu, I., (2010), *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*, Editura Polirom, Iași.
210. Negovan, V., (2005), *Introducere în psihologia educației*, Editura Curtea Veche, București, p.118.
211. Negovan, V., (2007), *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București.
212. Negovan, V., (2013), *Psihologia învățării. Forme, strategii și stil*, Ediția a III-a, Editura Universitară, București.
213. Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D., (2006), *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218.
214. Nicol, D., (2020), *The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(5), 664–677.
215. Nicola, I., (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.
216. Nicu, A., (2007), *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

217. Nunan, D., (1997), *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy* în *Autonomy and Independence in Language Learning*, P. Benson și P. Voller (eds.). London, Longman, pp. 192-203.
218. Oprea, O., (1992), *Didactica nova. Teoria instruirii*, Partea I, Lumina, Chișinău.
219. Oxford, R. L., (2017), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York: Routledge.
220. Pachef, R.C., (2008), *Evaluarea în învățământul superior*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.
221. Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos, J. W., (2016), *Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: guidelines for classroom implementation*. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311–326). Springer.
222. Panadero, E., (2017), *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
223. Panadero, E., Andrade, H. (2018). *A review of self-assessment in higher education: Practice and implications*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 541–564.
224. Panadero, E., Broadbent, J., (2018), *Developing evaluative judgment through self-assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 482–497.
225. Panadero, E., Andrade, H., (2022), *A review of self-assessment in higher education: Practice, benefits, and challenges*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 984–998.
226. Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., Lodge, J. M., (2022), *Using formative assessment to support self-regulated learning: A review of reviews*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 769–785.
227. Pantelimon, G., (2001), *Psihologia învățării și dezvoltării*, Editura Humanitas, București, p.22.
228. Papuc, I., Bocoș, M., (2017), *Psihopedagogie. Suport pentru formarea inițială și continuă*, Editura Cartea Românească Educațional, Iași, p.60.

229. Paulino, P., Lopes da Silva, A., (2011), *Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from Self-Regulation of Motivation to more a effective learning*. Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences.
230. Paulson, F. L., Paulson, P. R., Meyer, C. A., (1991), *What makes a portfolio a portfolio?* Educational Leadership, 48(5), 60–63.
231. Petrache, A.D., Mara, D., (2023), *Mentorat de carieră didactică*, Editura Universitară, București, p.51.
232. Petre, A.L., (2014), *Stimulating Learning Motivation of Early Education and Primary School Students through Alternative Methods of Assessment*, International Conference „Perspectives of a Higher Quality Level of the Training of Specialists for Early Education and Primary Schooling”.
233. Phan, H. P., Ngu, B. H., (2021), *Flow, self-efficacy, and academic learning: A conceptual and empirical review*. *Frontiers in Psychology*, 12.
234. Piccione, V.A., (2015), ‘*Part 1: Setting the Context. A short Introduction. Didactics and the Impact of Change on Learning*’. In V. A. Piccione, T. Burns and S. Sinfield (Eds.) *Workbook: First Module. Didactical and Psycho-Pedagogy University Module*, pp. 5-89.
235. Pieron, H. (2001), *Vocabularul psihologiei*, Editura Univers Enciclopedic, București.
236. Pintrich, P.R., (2003), *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4.
237. Pintrich, P.R., (2004), *A conceptual framework for assessing self-regulated learning*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
238. Popa, M.E., (2015), *Evaluarea formativă a competențelor în ora de limba și literatura română în licee*, Editura Paralela 45.
239. Popescu-Neveanu, P., (1978), *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
240. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., (2007), *The effect of pedagogical training*. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
241. Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. (2017). *Academics’ conceptions of assessment and their assessment practices*. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 123–131.

242. Preda, M., (2006), *Comportament organizațional*, Editura Polirom, Iași, 107.
243. Radu, I.T., (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
244. Radu, I.T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
245. Radu, I.T., (2004), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.
246. Radu, I.T., (2008), *Evaluarea în procesul didactic*, Ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București.
247. Rampillon, U., (1996), *Schuler beurteilen sich selbst. Ein Zugang zum selbstgesteuerten Lernen*. Prüfen und beurteilen. Zwischen fordern und Zensieren, Koln: Friedrich Jahresheft XIV.
248. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., Koole, M., (2021), *Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity*. Postdigital Science and Education, 3(3), 923–945.
249. Reaboi, V., Șevciuc, M., *Aspecte principale ale independenței și responsabilității academice*, în Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, 10-11 noiembrie 2015, CEP USM, 2015, pp. 186-188, Chișinău.
250. Reber, A.S., (1985) *Dictionary of Psychology*, London, Penguin Books.
251. Reeve, J., (2016), *Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it*. In W. Liu et al. (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129–152). Springer.
252. Reinders, H., White, C., (2016), *Twenty years of autonomy and technology: how far have we come and where to next?* Language Learning & Technology, 20(2), 143–154.
253. Rey, B., Defrance, A., Pacearcă, Ș., Carette, V., Kahn, S., (2012), *Competențele în școală. Formare și evaluaere*, Editura Aramis Print, București.
254. Richardson, J.T.E., (2000), *Researching student learning: Approaches to studying in campus-based and distance education*. Buckingham: Open University Press.
255. Roman, A., (2014), *Evaluarea competențelor. Perspective formative*, Editura ProUniversitaria, București.

256. Roman, D., (2006), *Modele ale stilurilor de învățare*, Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie, Vol. 10.
257. Rusu, D., (2021), *Învățământul centrat pe student – o modalitate pentru mediul academic*, https://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/1989/RUSU%20Djulieta%20_Conf_September%2024th-25th_%202021_Vol_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
258. Ryan, R.M., (2013), The pedagogical balancing act. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155.
259. Ryan, R.M., Grolnick, W.S., (1986), *Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions*. Journal of Personality and Social Psychology, 50.
260. Ryan, R.M., Deci, E.L., (2000), *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*, Contemporary educational psychology, 25.
261. Ryan, R.M., Deci, E.L., (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation*, Social Development and Well-Being, American Psychologist, 55, 1.
262. Ryan, T., Tilbury, D., (2019), *Flexible pathways to learner autonomy in higher education: Designing for self-direction*. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1461626>
263. Sadler, D. R., (1989), *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
264. Sava, S., Paloș, R., (coord.) (2019), *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
265. Savery, J. R. (2015). *Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions*. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential Readings in Problem-Based Learning* (pp. 5–15). Purdue University Press.
266. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, pp.13-14.
267. Sălăvăstru, D., (2009), *Psihologia învățării*, Editura Polirom, Iași, p.13.
268. Scallon, G.,(1988), *L'Evaluation Formative des Apprentissages: l'Instrumentation*, Presses de l'Universite Lavai. Quebec.
269. Scallon, G.,(2000), *L'évaluation formative*, Renouveau pédagogique, Montréal.
270. Schaub, H., Zenke, K.G., (2001), *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

271. Schoor, C., Narciss, S., Körndle, H., (2020), *Regulation of learning in individual and collaborative learning settings: A comparison of three theoretical perspectives*. Frontline Learning Research, 8(2), 1–11. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i2.520>
272. Schraw, G., Dennison, S., (1994), *Assessing metacognitive awareness*. In Contemporary Educational Psychology 19, pp.171-174.
273. Schraw, G., Moshman, D., (1995), *Metacognitive theories*. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371.
274. Schunk, D. H., Greene, J. A., (2018), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge.
275. Schunk, D. H., DiBenedetto, M.K., (2020), *Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice*. Contemporary Educational Psychology, 60, 101830.
276. Scriven, M., (1967), *The Methodology of Evaluation*, in Perspectives of Curriculum Evaluation, Rand MacNally, Chicago.
277. Siebert, H., (2002), *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Institutul European, București.
278. Skinner, E. A., Pitzer, J. R., (2012), *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). Springer.
279. Smith, K., Tillema, H., (2003), *Clarifying different types of portfolio use*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 28(6), 625–648.
280. Song, D., Bonk, C. J., (2020), *Motivational factors in self-paced online learning: A mixed-methods study*. Educational Technology Research and Development, 68(5), 2715–2736.
281. Speck, M., (1996), *Best practice in professional development for sustained educational change*, ERS Spectrum.
282. Stăncescu, I., (2017), *Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere psihodidactice*, Editura Universitară, București.
283. Stiggins, R.J., (1999). *Assessment, student confidence, and school success*, ProQuest, Phi Delta Kappan. Bloomington: Nov., Vol. 81, Iss. 3; p. 191.

284. Stoica, A., Musteață, S., (1997), *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*, Editura Liceum, Chișinău.
285. Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., (2005), *Students' perceptions about assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
286. Șchiopu, U., (coord.) (1997), *Dicționar enciclopedic de psihologie*, Editura Babel, București.
287. Ștefan, M., (2006). *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis București.
288. Ștefan, M.A., (2014), *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*, Editura Sitech, Craiova.
289. Tai, J., Ajjaw, R., Boud, D., Dawson, P., Panadero, E., (2018), *Developing evaluative judgement*. *Higher Education*, 76(3), 467–481.
290. Taci, R.R., Bocoș, M.D., Chiș, O., (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești, p.122.
291. Thomas, J.W., (2000), *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
292. Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolhagen, I.H.A.P., Van der Vleuten, C.P.M., (2005), *Quality issues in peer assessment viewed through the lens of social constructivism*. *Medical Education*, 39(6), 597–604.
293. Tillema, H., Smith, K., Leshem, S., (2011), *Dual purpose portfolios for assessment and learning: A balancing act*. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719–733.
294. Tiron, E., Stanciu, T., (2019), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Editura Didactică și Pedagogică S.A., București.
295. Todor, I., (2020), *Psihologie generală*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, p.39.
296. Torrance, H., Pryor, J., (2001), *Developing formative assessment in the classroom*. *Assessment in Education*, 8(3), 281–289.
297. Tousignant, R., (1982), *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Edition Préfontaine, Québec.
298. Trede, F., Smith, M., (2012), *Teaching reflective practice in practice settings: Student teacher experiences and perceptions*. *Reflective Practice*, 13(4), 465–478.
299. Trif, L., Voiculescu, E., (2013), *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

300. Trigwell, K., Prosser, M., (2020), *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
301. Tsingos-Lucas, C., Bosnic-Anticevich, S., Schneider, C. R., Smith, L. (2017). *Using reflective writing as a predictor of academic success*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1041–1054.
302. Țeican, B., (2019), *Studentul profesor. De la evaluare durabilă la competențe durabile*, Editura Tritonic, București.
303. Ursu, V., Todor, I., Hațegan, P., Pățan, I., (2008), *Elemente de psihopedagogie și didactică pentru adulți. Ghidul formatorului*, Editura Altip, Alba Iulia.
304. Usher, E. L., Pajares, F., (2008), *Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature*. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
305. Van Leeuwen, A., (2023), *Learning analytics to support learner autonomy in higher education*. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 1–18.
306. Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E. A., Reeve, J., (2020), *Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization*. *The Journal of Experimental Education*, 88(1), 30–49.
307. Vermunt, J. D., Donche, V., (2017), *A learning patterns perspective*. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299.
308. Violet, D., (2002), *Fondement paradoxal d’une pédagogie dite de l’autonomie*, Resonances.
309. Vogler, J., (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași.
310. Voiculescu, E., (coord.) (2009), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, p.427.
311. Voiculescu F. (2010), *Metodologia cercetării în științele educației*, Editura Aeternitas, Alba-Iulia.
312. Voiculescu, F., (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, p.221.
313. Vovnenciuc, O., (2013), *Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronic mixt de lucru (prezențial-distanță): rezumat la teze de doctorat în pedagogie*, Chișinău.

314. Wegmuller, E., (2002), *L'autoevaluation pour developper l'autonomie*, Resonances.
315. Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., (2011), *Self-regulation and learning strategies*. New Directions for Teaching and Learning, 126, 45–53.
316. Wiliam, D., Leahy, S., (2015), *Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms*. West Palm Beach: Learning Sciences International.
317. Wiliam, D., (2019), *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Bloomington: Solution Tree Press.
318. Winne, P.H., (2005), *A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning*, Instructional Science.
319. Woolfolk, A.E., (1990), *Educational Psychology*, Pearson Education Limited Boston. London, Tokyo, p.159.
320. Woolfolk, A.E., (1998), *Educational Psychology*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn And Bacon, p.128.
321. Zientek, L. R., Thompson, B., Hodges, L., (2021), *Multiple influences on academic self-efficacy: A structural equation modeling approach*. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 486–502.
322. Zimmerman, B.J., (1990), *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, p.229.
323. Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
324. Zimmerman B.J., Schunk D.H., (2001), *Self-regulated learning and academic achievement: teoretical perspectives*. - Hillsdale, NJ: Erlbaum.
325. Zimmerman, B.J., (2002), *Becoming a self-regulated learner*. An overview. *Theory into Practice*, No.41(2).
326. Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., (2005), *Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs*. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.
327. Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Dicționare:

1. *DEX*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1975.
2. *Noul Dicționar al Limbii Române*, Litera Internațional, București, 2007, pag.119.
3. *Dicționar de filosofie*, (1978), Politică, București.
4. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, (1994).

Lista articolelor științifice

Articole publicate în reviste indexate BDI sau în volumele proceeding ale conferințelor Internaționale indexate BDI:

- Maria Iulia Felea, (2025), *Formative Assessment – an objective in University education*, în JOURNAL PLUS EDUCATION, volumul XXXVII no.1/March, Arad, pp.245-251, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/2282/2064>
- Alina Felicia Roman, Maria Iulia Felea, (2025), *Feedback in formative assessment*, în JOURNAL PLUS EDUCATION, volumul XXXVII no.1/March, Arad, pp.414-423, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/2295/2077>
- Maria Iulia Felea, (2024), *Aspects of formative assessment in academic education*, în JOURNAL PLUS EDUCATION, volumul XXXVI no.2/November, Arad, pp.176-180, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/2058/1886>
- Maria Iulia Felea, (2024), *Formative assessment, a factor in full learning*, în ANNALES UNIVERSITATIS APULENSIS. SERIES PHILOLOGICA, no. 25/2/2024, Alba Iulia, pp. 411-416, http://philologica.uab.ro/upload/41_485_38.pdf
- Maria Iulia Felea, (2023), *Student learning*, în JOURNAL PLUS EDUCATION, volumul XXXII no.Special Issue, Arad, pp.120-130, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/issue/view/114/121>
- Maria Iulia Felea, (2023), *Self-directed learning in students*, în Educație și valori în școala contemporană, Provocări și modele, Print-ISBN-13: 978-606-49-1051-6, <https://www.cceol.com/search/chapter-detail?id=1201570> , editura Eikon, București, pp.151-158.
- Maria Iulia Felea, Letiția Simona Muntean Trif, (2023), *Învățarea autodirijată*, în ANNALES UNIVERSITATIS APULENSIS. SERIES PHILOLOGICA, no. 24/1/2023, Alba Iulia, pp.431-440, http://philologica.uab.ro/upload/40_341_38.pdf
- Maria Iulia Felea, Alina Felicia Roman, (2022), *The motivation of learning in students*, în JOURNAL PLUS EDUCATION, volumul XXXI, no.2, Arad, pp.10-20, <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1784/1738>
- Maria Iulia Felea, (2022), *The importance of autonomy of learning for students*, în ANNALES UNIVERSITATIS APULENSIS. SERIES PHILOLOGICA, no. 23, Alba Iulia, pp.413-416, http://philologica.uab.ro/upload/39_284_45.pdf

- Maria Iulia Felea, Alina Felicia Roman, (2022), *Disruptive effects in highschool students' assessment*, în EDUCATION, REFLECTION, DEVELOPMENT – ERD 2022, volume 6, European Publisher Ltd. ISO London Limited, 293 Green Lanes, Palmers Green, London, United Kingdom, N13 4XS, ISSN: 2672-815X (online), ISBN: 978-1-80296-962-7 (e-book), DOI: 10.15405/epes.23056.54, pp.595-602, <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epes.23056.54>
- Maria Iulia Felea, Alina Felicia Roman, (2022), *Academic assessment from the students' perspective*, EDUCATION, REFLECTION, DEVELOPMENT – ERD 2022, volume 6, European Publisher Ltd. ISO London Limited, 293 Green Lanes, Palmers Green, London, United Kingdom, N13 4XS, ISSN: 2672-815X (online), ISBN: 978-1-80296-962-7 (e-book), DOI: 10.15405/epes.23056.49, pp.542-549, <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epes.23056.49>
- Maria Iulia Felea, (2021), *Evaluation and school success: points of view of some teachers from Romania*, în ANNALES UNIVERSITATIS APULENSIS.SERIES PHILOLOGICA, no.22, issue. 2, Alba Iulia, 2021, ISSN 1582-5523, pp.433-442, http://philologica.uab.ro/upload/38_233_41.pdf

Capitol în carte editura A:

- Maria Iulia Felea, Alina Felicia Roman, (2023), *From classical assessment to formative assessment in academic education*, în Students' well-being and teaching-learning efficiency during and post-pandemic period, Peter Lang, Berlin, Berna, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, ISBN 9783631901946, DOI 10.3726/b20818, pp.171-175.

Capitole în volume colective:

- Maria Iulia Felea, (2024), *Evaluarea formativă, factor în învățarea deplină*, în Educația din perspectiva valorilor. Modele, dezvoltări, reconsiderări, Editura Eikon, București, pp.60-64, ISBN: 978-606-49-1301-2.
- Maria Iulia Felea, (2023), *Caracterizarea stilurilor de învățare*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 7, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN: 978-606-31-0486-2.
- Maria Iulia Felea, (2023), *Caracterizarea stilurilor de predare*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 7, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN: 978-606-31-0486-2.
- Maria Iulia Felea, (2022), *The motivation of learning in students*, în Educația din perspectiva valorilor, Editura Eikon, București, ISBN 978-606-49-0414-0, pp.183-186.
- Maria Iulia Felea, (2022), *Abordări ale evaluării formative*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 6, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN 978-606-31-0486-2, pp.9-12.

- Maria Iulia Felea, (2022), *Approaches to formative assessment*, în Current and Future Perspectives on Teaching and Learning, no.4, Alba Iulia, ISSN 2668-6643/ISSN-L 26668-6643(tipărire), ISSN 2668-6651/ISSN-L 2668-6643(online), pp.40-43.
- Maria Iulia Felea, (2021), *Reprezentări ale cadrelor didactice din învățământul primar asupra legăturii dintre evaluare și succesul/insuccesul școlar*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 5, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN 978-606-613-223-7, pp.38-45.
- Maria Iulia Felea, (2020), *Metode de antrenare a școlarilor în activitățile extracurriculare de către cadrele didactice*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 4, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN 978-606-31-0486-2, pp.306-312.
- Maria Iulia Felea, (2020), *Aplicarea jocului didactic în cunoașterea mediului înconjurător aplicat pentru învățământul primar*, în Tradiție și perspective în didactica modernă, volumul 4, Editura Aeternitas, Alba Iulia, ISBN 978-606-31-0486-2, pp.313-322.
- Maria Iulia Felea, (2019), *Resursele umane în context comunitar.Studiu de caz în comuna Roșia Montană*, în Cunoaștere și dezvoltare socială,Editura Accent, Cluj-Napoca, ISBN 978-606-561-205-1, pp.165-171.

