

**Ana-Maria PLEȘOIANU**

**EVALUAREA FORMATIVĂ  
ȘI EVALUAREA CALITATIVĂ  
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**



**EDITURA UNIVERSITARĂ  
București**

Colecția **ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Coordonator colecție: Prof. univ. dr. Marin MANOLESCU**, Universitatea din București

**Referenți științifici colecție:**

**Prof. univ. dr. habil. Horațiu CATALANO**, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

**Prof. univ. dr. Ion ALBULESCU**, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

**Prof. univ. dr. Simona Mioara MARIN**, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați

**Prof. univ. dr. Mihai STANCIU**, Universitatea de Științe Vieții, Iași

**Redactor:** Laura Nicolescu

**Tehnoredactor:** Ameluța Vișan

**Coperta:** Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**PLEȘOIANU, ANA-MARIA**

**Evaluarea formativă și evaluarea calitativă în învățământul primar /**

Ana-Maria Pleșoianu. - București : Editura Universitară, 2025

Conține bibliografie

ISBN 978-606-28-2031-2

37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062820312

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2025

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București

Tel.: 021.315.32.47

[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

e-mail: [redactia@editurauniversitara.ro](mailto:redactia@editurauniversitara.ro)

Distribuție: 021-315.32.47/ 0745 200 718/ 0745 200 357

[comenzi@editurauniversitara.ro](mailto:comenzi@editurauniversitara.ro)

[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

## CUPRINS

<b>PREFAȚĂ</b> .....	7
<b>REZUMAT</b> .....	9
<b>INTRODUCERE</b> .....	11
<b>CAPITOLUL 1. EVALUAREA FORMATIVĂ – PREMISĂ A EVALUĂRII CALITATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b> .....	13
1.1. Delimitări conceptuale – de la evaluarea formativă la evaluarea formatoare în ciclul primar .....	13
1.1.1 <i>Demersul evaluativ formativ</i> .....	16
1.1.2 <i>Ipostaze ale rezultatelor școlare în învățământul primar</i> ....	18
1.2. Competența – obiect al evaluării formative la nivel primar .....	22
1.2.1 <i>Tipologia competențelor școlare</i> .....	24
1.2.2 <i>De la competențe de bază la competențe transversale în ciclul primar</i> .....	25
1.2.3 <i>Profilul de educație al absolventului la finalul ciclului primar în Europa</i> .....	26
<b>CAPITOLUL 2. EVALUAREA CALITATIVĂ PRIN DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ LA NIVEL PRIMAR</b> .....	28
2.1. Calificativele – expresii ale calității învățării la nivel primar.....	28
2.1.1 <i>Aspecte de noutate privind notarea la nivel primar</i> .....	29
2.1.2 <i>Corespondența descriptori – calificative în ciclul primar</i> ...	30
2.1.3 <i>Principii de acordare a calificativelor la nivel primar</i> .....	31
2.2. Descriptorii de performanță pentru învățământul primar .....	32
2.2.1 <i>Modalități de formulare a descriptorilor de performanță</i> ...	34
2.2.2 <i>Interdependența standarde curriculare – standarde de performanță – descriptori de performanță</i> .....	36
2.2.3 <i>Oportunitatea unui ghid al evaluării formative și evaluării calitative prin descriptori de performanță în contextul Curriculumului național pentru învățământul primar</i> .....	39

<b>CAPITOLUL 3. DESIGNUL CERCETĂRII PRIVIND EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI EVALUAREA CALITATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR .....</b>	<b>59</b>
3.1. Interogațiile tematice ale cercetării.....	59
3.2. Scopul și obiectivele cercetării .....	62
3.3. Variabilele prezumate în cercetare .....	63
3.4. Ipotezele cercetării.....	64
3.5. Caracteristicile loturilor de subiecți.....	66
3.6. Metodele, tehnicile și instrumentele de realizare a cercetării.....	68
<b>CAPITOLUL 4. CONCLUZII OBȚINUTE ÎN URMA CERCETĂRII PRIVIND EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI EVALUAREA CALITATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ...</b>	<b>69</b>
<b>CAPITOLUL 5. GHIDUL METODOLOGIC - „EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI EVALUAREA CALITATIVĂ PRIN DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – CLASA A IV-A” .....</b>	<b>73</b>
5.1. Argument .....	73
5.2. Sugestii metodologice privind utilizarea evaluării formative și evaluării calitative în învățământul primar .....	74
5.3. Modalități de elaborare a descriptorilor de performanță .....	74
5.4. Descriptori de performanță pentru disciplina „Limba și literatura română”,.....	78
5.5. Descriptori de performanță pentru disciplina „Matematică”, clasa a IV-a .....	85
5.6. Descriptori de performanță pentru disciplina „Științe ale naturii”, clasa a IV-a.....	97
5.7. Concluzii.....	105
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>106</b>

## CAPITOLUL 1

### EVALUAREA FORMATIVĂ – PREMISĂ A EVALUĂRII CALITATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

#### 1.1. Delimitări conceptuale – de la evaluarea formativă la evaluarea formatoare în ciclul primar

Evaluarea tradițională a fost înțeleasă ca activitate de examinare și notare, la care s-a asociat ulterior studiul comportamentelor evaluatorilor și examinațiilor, dar evaluarea modernă este definită ca activitate complexă de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor. Această schimbare este asociată cu deplasarea accentului spre evaluarea pe bază de competențe în educație, ca finalitate concretă a procesului de învățare. Abordarea învățământului centrat pe competențe conduce la necesitatea evaluării de competențe și implicit la schimbarea sistemelor de evaluare prin trecerea de la acumularea de cunoștințe la aplicarea acestor cunoștințe în situații noi, prin formarea de competențe adecvate.

Examinarea de tip tradițional este orientată excesiv pe memorarea informațiilor și pe reproducerea răspunsului corect și nu pe utilizarea cunoștințelor în concordanță cu deprinderile de gândire critică și creativă. Paradigmele recente ale evaluării susțin din ce în ce mai mult și mai frecvent ideea potrivit căreia prin evaluarea formativă diversele aspecte ale performanței elevului nu sunt definite printr-un calificativ global, ci este oferit un feedback pentru profesor, elev și părinți.

Michael Scriven a fost cel care a lansat expresia „apreciere formativă” care se opunea evaluării tradiționale, adică aprecierii sumative.

„Evaluarea formativă nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte” (Meyer, op.cit., p. 25).

Th. Perrenoud (2008, p. 56) considera că evaluarea formativă determină o transformare a trei elemente esențiale ale actului didactic, și anume:

- observația (dacă aceasta permite ghidarea și optimizarea tuturor experiențelor de învățare);

- intervenția (care presupune analiza pentru a identifica atât cauzele, cât și dificultățile);
- reglarea retroactivă (care se realizează la finalul unei secvențe de învățare), interactivă (are loc în timpul procesului) sau proactivă (pentru o activitate nouă).

Într-o asemenea conjunctură, cerința constă în asigurarea unei informări de calitate printr-o raportare imediată, pentru a permite elevilor să ia cunoștință despre situația în care se află în

raport cu învățarea, reliefând nivelurile de performanță atinse pentru fiecare criteriu de evaluare, o radiografie a prestației elevului, concretizată în performanțe de diverse niveluri.

**Evaluarea formativă** presupune următoarele **acțiuni**:



**Rolul principal al evaluării formative** este acela de **stimulare a învățării** prin ameliorarea continuă a procesului didactic, intervenind în orice moment al acestuia:

- la **începutul anului școlar**, înainte sau la începutul învățării, pentru a determina punctele tari și punctele slabe ale elevului și a verifica dacă elevul stăpânește cunoștințele, priceperile și competențele necesare și prealabile învățării, având funcția de orientarea a acesteia;
- în **cursul anului școlar**, în timpul învățării, pentru a determina nivelul achizițiilor elevilor în cazul unor cunoștințe sau priceperi specifice și/sau competențe deosebite, îndeplinind funcția de ameliorare;
- la **finalul anului școlar**, la finalul învățării, pentru a verifica dacă elevul stăpânește competențele necesare, cu scopul de a-i certifica reușita și de a-i permite să-și continue învățarea;

- **după învățare**, pentru a determina dacă elevul stăpânește competențele lucrate și evaluate cu câteva luni înainte, pentru a organiza o întreținere a acestora.

**Obiectivele aprecierii formative** sunt:

- identificarea dificultăților pe care elevul le întâmpină în învățare;
- stabilirea cazurilor erorilor sau dificultăților;
- informarea actorilor educaționali asupra acestora.

Din cauza funcției diagnostice, aprecierea formativă impune acțiunea corectivă, fără de care nu există cu adevărat învățarea, pentru ca toți elevii să ajungă la un nivel minim de competență sau chiar la formarea deplină a competențelor. Astfel, aceasta contribuie la formarea profilului de competență a absolventului la finalul clasei a IV-a.

**Evaluarea formatoare** permite aprecierea comportamentului elevului care întâmpină o sarcină de învățare, dar și produsului învățării, modificările care au loc prin raportare la procesele sau structurile mentale și competențe. Aceasta presupune autoevaluarea și reglarea procesului învățării. Astfel, evaluarea formatoare vine să înlocuiască evaluarea formativă, cu scopul de a valoriza mai mult relația predare-învățare.

„Evaluarea formatoare este considerată forma perfectă/desăvârșită a evaluării formative” (Manolescu, 2010, p. 63), o etapă superioară de dezvoltare a acesteia, care necesită asumare de către elev a propriei învățări, prin conștientizarea sau negocierea obiectivelor de atins și integrarea datelor obținute prin demersul evaluativ în reglarea propriului parcurs, pentru a facilita învățarea. Așadar, evaluarea formativă trebuie să-și reconsidere dimensiunile, să devină un proces de reglare – autoreglare a învățării care să-l sprijine pe elev să înțeleagă ce trebuie să învețe, să-l determine să conștientizeze traseul învățării și să îmbunătățească reglarea și autoreglarea didactică.

Împreună, evaluarea formativă și evaluarea formatoare trebuie să se centreze pe transformarea procesului de predare-învățare într-o modalitate eficientă de creștere a calității învățării, să constituie o modalitate de formare și de reglare continuă a atitudinii elevilor față de învățare.

Experiența a demonstrat utilitatea realizării cerinței de a acorda atenție aprecierilor emise asupra elevilor, cunoscând că aceștia tind să devină ceea ce se așteaptă de la ei, să valideze statul lor școlar, să confirme aprecierile. De exemplu, abuzul în aprecieri negative asupra unui elev se răsfrânge în aprecierea colectivului care asimilează, cel puțin în parte, aprecierea profesorului, condiționând comportarea grupului față de el. Prin urmare, aprecierea se extinde și în sfera relațiilor interpersonale.

Relațiile dintre procedurile evaluării și randamentul școlar se observă și în transformarea motivației externe, reprezentată de aprecierile profesorului și altor persoane, în motivație internă, factor energizant, dinamizator al activității elevilor. Se presupune că motivarea elevului față de activitatea de învățare constituie suportul unei activități intense și al unor performanțe ridicate din partea acestuia.

Acest lucru poate fi realizat prin:

- valorificarea întregului potențial al aprecierii școlare ca mijloc de întărire pozitivă;
- utilizarea sistematică a întăririi pozitive, evidențiind progresele obținute, mai ales ale elevilor neîncrezători în posibilitățile lor, timorați de insuccese anterioare;
- apelarea la întăriri negative numai în legătură cu o situație sau cu un rezultat și nu ca apreciere globală a randamentului elevului;
- eliminarea întăririi negative cu sens de predicție a rezultatelor slabe viitoare;
- aprecierea obiectivă a rezultatelor.

În consecință, evaluarea formativă trebuie să contribuie la ameliorarea activităților instructiv-educative și la formarea elevilor prin înscrierea acestora în activitățile de predare – învățare.

Notele definitorii ale acesteia derivă din considerarea ei ca proces care se integrează multiform și funcțional cu activitățile de instruire și învățare. Acest lucru devine un principiu esențial în învățământul actual, în multe sisteme de învățământ, dobândind chiar caracter de regulă.

### *1.1.1 Demersul evaluativ formativ*

„Demersul pedagogic reprezintă ansamblul intervențiilor formative dirijate, în mod special, de educator (profesor, părinte etc.) în vederea optimizării acțiunii didactice/educative” (Legendre, 1993, pp. 323-324).

Evaluarea formativă este integrată de la începutul demersului didactic până la terminarea lui, vizând obținerea de date referitoare la progresul sau la regresul dintre rezultatele așteptate și cele obținute.

În contextul evaluării formative se observă **două demersuri**:

- acțiunea în care rezultatele elevilor sunt apreciate și notate la anumite intervale de timp;
- acțiunea în care funcția formativă este esențială, pentru că este continuă, informează elevul și cadrul didactic asupra gradului de învățare atins, descoperă dificultățile și strategiile de învățare care susțin elevul să progreseze.

Demersul evaluativ formativ este realizat pe secvențe relativ mici de activitate, ceea ce determină o frecvență mare a evaluărilor și reducerea intervalului de timp dintre evaluare și măsurile de ameliorare aplicate, ceea ce susține reglarea procesului didactic.

„După predarea unei lecții, trebuie să stabilim dacă lecția a fost accesibilă tuturor elevilor; dacă ceea ce elevii au învățat încă știu; cum putem îmbunătăți lecția pentru a o face mai eficientă; și, dacă este necesar, ce altă lecție am putea oferi ca alternativă mai bună. Acest demers evaluativ formativ al alegerilor de instruire se află în centrul îmbunătățirii practicii didactice” (Burns 2005, p. 26).

Dimensiunea de evaluare a secvențelor de formare a competențelor școlare este determinată de dimensiunea conținuturilor, astfel încât să permită aprecierea printr-un instrument cu durata de 20-30 de minute. O astfel de integrare a acțiunilor evaluative în actul didactic sprijină o strânsă interdependență a proceselor pe care le presupune.

La probele de evaluare pe secvențe de învățare, se adaugă verificările orale în fiecare lecție, de cele mai multe ori realizate, însă, în contextul activităților de instruire (repetări, consolidări, exersări) fără a se crea situații anume de evaluare. Unele cadre didactice înlocuiesc aceste probe orale cu teste rapide ce cuprind doi sau trei itemi care creează posibilitatea aplicării unor măsuri de ameliorare operative în urma corectării rapide sau autocorectării.

„Realizarea evaluării pe tot parcursul predării-învățării este determinată de ideea că evaluarea, predarea și învățarea ar trebui gândite ca un întreg. Importanța unei astfel de evaluări nu este generată de metodologia de evaluare complicată sau de utilizarea unui anume instrument de evaluare, ci de identificarea nivelului învățării elevului, care are loc în urma desfășurării sarcinilor specifice unei zile școlare, și de importanța informațiilor oferite asupra calității învățării acestuia” (McNamee și Jie-Qi, 2005, p. 76).

Evaluarea pe tot parcursul lecției oferă un feedback permanent, profesorul și elevii primesc confirmarea eforturilor depuse pe parcursul procesului de predare-învățare prin faptul că:

- elevii obțin confirmare imediată, cu efecte stimulatoare că au învățat;
- activitatea de învățare este orientată pe tot parcursul acesteia, elevul conștientizând progresele realizate, de cât mai are până la performanța așteptată, de dificultățile sale în învățare, ceea ce-i permite să-și concentreze eforturile spre direcțiile esențiale;
- indică elevului elementele de conținut pe carele va revizui, având o funcție diagnostică și una prescriptivă;
- comportă judecăți de valoare care îi vor ghida pe elevi.

Putem afirma că demersul evaluativ actual este complex, fiindcă este realizat prin intermediul unei metodologii complexe și unor instrumente diverse pentru a asigura coerența procesului educațional. De asemenea, putem constata că între schimbările din planul teoriei și practicile educaționale evaluative este încă o distanță mare, deoarece, în plan teoretic, se dorește ca evaluarea să devină o activitate care să contribuie la obținerea unei învățări mai eficiente, care permite un feedback permanent asupra activității didactice, iar în practică, acest lucru pare a fi încă nerealizabil. În învățământul primar românesc, observăm aceste noutăți în domeniul evaluativ, generate de complexitatea competențelor și performanțelor vizate în documentele oficiale, și anume: cadrele didactice utilizează metodele alternative de evaluare (portofolii, proiecte, autoevaluare, etc.); concep probe de evaluare care conțin itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi; aplică matrice de prelucrare a rezultatelor elevilor în vederea diminuării sau chiar eliminării erorilor cele mai frecvente din procesul evaluativ, dar elevii, încă, nu sunt conștienți de propria învățare, iar cadrele didactice nu au timpul necesar să corecteze și să diminueze toate dificultățile întâlnite pe parcursul învățării.

### ***1.1.2 Ipostaze ale rezultatelor școlare în învățământul primar***

Când ne referim la evaluarea rezultatelor școlare, înțelegem că acestea constituie obiecte ale acțiunilor evaluative diferite de situațiile în care se evaluează alte fenomene ale procesului didactic (condițiile ergonomice de desfășurare, conținuturile acestuia, procesele de instruire ș.a.). Astfel, este necesară o delimitare conceptuală a ceea ce este supus evaluării (rezultat, performanță și competență).

*Rezultatele școlare ale elevilor*



**Rezultatul** reprezintă schimbarea sau efectele pe care activitatea de învățare le produce în comportamentul elevului.

**Performanța** se referă la nivelul cantitativ și calitativ al rezultatelor, fiind un indicator al concordanței acestora cu aptitudinile și activitățile unui elev, vrând să exprime „pe lângă rezultatul propriu-zis, efortul investit, năzuința autodepășirii, o biruință incontestabilă” (Salade, 1982, p. 89).

**Competența** se manifestă „prin rezultatele coordonate ale unui ansamblu de acțiuni pe care o persoană le întreprinde” (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2010, p. 79).

Conceptul de **randament școlar** este utilizat cu mare frecvență în corelație cu conceptele analizate mai sus. Termenul desemnează rezultatele obținute de către elev, pentru că orice activitate determină o relație între elementele de intrare (input) și rezultate (output), precum și între ele și procesul realizat.

Putem observa că rezultatele școlare sunt diverse și se referă la efectele activității didactice care sunt diverse prin natura lor. O diferențiere a tipurilor de rezultate școlare devine semnificativă pentru fiecare categorie de performanțe ceea ce presupune utilizarea unor modalități și procedee specifice de măsurare și apreciere a acestora.

Dorel Ungureanu (2001, p. 80-81) menționează următoarele rezultatele școlare ale învățării:

- **prestația** reprezintă rezultatul școlar cel mai simplu, care se obține într-un anumit moment;
- **performanța** este un rezultat școlar complex, mai multe prestații compatibile și complementare, expresia lui „a ști să faci”, care sunt evaluate pe o durată mai mare de timp;
- **competența** reflectă conduita școlară a elevului care a fost obținută prin predare-învățare intens formative și evaluate tot formativ.

În pedagogia românească, identificăm următoarele rezultatele școlare ale elevilor din învățământul primar, care sunt supuse procesului evaluativ:

- **cunoștințele asimilate** (informații, date, concepte, definiții, formule, teoreme etc.);
- **capacitatea de aplicare a cunoștințelor** concretizată în priceperi și deprinderi de realizare a unor activități practice, de utilizare a unor moduri de lucru (tehnici);
- **capacitățile cognitive** care se referă la formularea unor raționamente (a argumenta și a interpreta, a fi independent în gândire, a efectua operații logice, a manifesta creativitate etc.);
- **trăsăturile de personalitate, atitudinile, conduitele morale** formate.

Toate aceste feluri de rezultate școlare pot avea diferite niveluri de realizare (cunoștințe complexe, diverse, bine asimilate sau reduse, superficial asimilate, stocate în memoria de scurtă durată etc.). De asemenea, fiecare rezultat se poate diviza în alte componente mai mici care pot fi evaluate în vederea cunoașterii mai profunde și mai temeinice a performanței respective. De exemplu, cunoștințele pot avea următoarele componente: întâmplări, date, definiții de memorat, concepte, teoreme, principii, iar performanțele practice, aplicative pot fi delimitate în rezultate care privesc: folosirea capacităților cognitive dobândite în acțiunile practice, deprinderea unor tehnici de lucru, capacitatea de pregătire a activității practice, priceperea de a utiliza corespunzător aparatura, instrumentele, priceperea de a obține produse calitative etc.

Cunoașterea sistematică a rezultatelor școlare are efecte reglatoare și ameliorative permanente asupra activității didactice. În acest sens, susținem că este important ca evaluarea să respecte trei condiții:

- să se desfășoare continuu, permanent și pe unități mici de învățare;
- să verifice asimilarea completă a elementelor esențiale ale conținutului parcurs de către toți elevii;
- să aprecieze rezultatele elevului prin raportare la competențele prevăzute de programele școlare, nu la rezultatele obținute de ceilalți colegi.

În planul obiectivelor educației s-a înregistrat o deplasare a accentului pe formarea competențelor elevului, pe învățarea pe tot parcursul vieții. Acumularea unor cunoștințe, determinată de schimbările rapide și numeroase produse în comunitatea în care trăiește individul, nu mai este de actualitate, acum, o importanță deosebită o are formarea competențelor. Acest fapt nu înseamnă diminuarea necesității acumulării cunoștințelor. Psihologia genetică a demonstrat că dezvoltarea proceselor cognitive are loc în strânsă legătură cu și ca urmare a activității de învățare. A învăța să înveți implică și un proces dirijat de dezvoltare intelectuală a persoanei, nivelul de învățare al unei persoane este oferit de nivelul capacităților intelectuale formate, nu numai de volumul de cunoștințe acumulate. Evaluarea capacităților intelectuale se realizează prin metode și tehnici diferite, numeroase și variate prin comparație cu celelalte tipuri de rezultate educaționale.

Nivelul de învățare al elevilor depinde și de valoarea instrumentală și operațională a învățării, nu doar de cantitatea de cunoștințe acumulate. Valoarea informațiilor se reflectă în modalitățile și situațiile oferite elevilor de a asimila noi date, în optimizarea capacității de investigație, de rezolvare de probleme și în activități practice. Așadar, acțiunea de evaluare nu este