

- Баурчи 1812-2012 гг. Кишинев: Типография Centrală, 2012, 541 с.
7. КУРУ, Ф.С. Село Гайдар – веков связующая нить (очерки истории 1787-2015 гг.). Кишинев: Elan Poligraf, 2015, 744 с.
8. НИТОЧКО, І.І. Голодомори в Україні: Одеська область 1921-1923, 1932-1933, 1946-1947. Дослідження, спогади, документи (Ред. кол. тому: Ніточко І. І. и другие). Одеса: Державний архів Одеської області, 2007, 460 с.
9. ПОПОВА, И. Гладът сред българите от Болградски район през 1946-1947 година// Одеська Болгаристика, нр. 5-6, 2007-2008, с. 74-81.
10. ПОПОВА, И. Гладът на бесарабските българи от Южна Украйна през 1946-1947 г.// Българска Етнология, г. 35, 2009, кн. 1-2, с. 66-75.
11. ФРАНГУ, Ф., ФЪРТУНЭ, Р., ФЪРТУНЭ, А., Конгаз. Кишинев: Типография Centrală, 2012, 500 с.
12. ЦАРАН, А.М. Голод в Молдове (1946-1947). Сборник документов (Сост. Царан А.М). Кишинев: Штинца, 1993, 766 с.
13. ЧЕБОТАРЬ, П. Село Гайдар (Составитель П. Чеботарь). Кишинев: Pontos, 2012, 95 с.
14. ZANET, T. Aaçlık kurbannarı mezarlardan baarêrlar! «Ana Sözü», 22.02.2007. <http://anasozu.com/aaçlık-kurbannari-mezarlardan-baarerlar/> (дата обращения – 23.10.2020 г.).

Evaluarea progresului studenților în demersul bazat pe competențe

Assessing students' progress in skills-based learning.

**Ana Bulat-Guzun, doctorandă, lector
universitar,**

**Catedra de Filologie Romanică,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
UPS „Ion Creangă”**

ORCID: 0000-0002-4882-5744

CZU 378.26

Rezumat

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene, a rezultatelor unei activități, a stării și funcționalității unui sistem. Ea este realizată cu un scop distinct, în baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea acestei entități. Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității. Astfel, evaluarea în demersul bazat pe competențe devine una complexă, deoarece competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a. În acest context pedagogic nou, conceperea evaluării va fi ghidată de reguli specifice: concentrarea pe dezvoltarea competențelor, și nu pe redarea strictă a

cunoștințelor; integrarea diferitor noțiuni și competențe deja dezvoltate; fixarea pe situații complexe și integrate în familii de situații. Utilizarea criteriilor în evaluarea competențelor în situații complexe prezintă multiple avantaje, precum: note corecte, valorificarea caracteristicilor pozitive ale studenților, identificarea studenților în situații de eșec academic.

Cuvinte-cheie: evaluare, competențe, situații complexe, criterii de evaluare.

Abstract

The assessment is an action of knowledge about some phenomena, results of an activity, status and functionality of a system. It is realized with a distinct purpose, based on some criteria suitable to fixed objectives, in order to adopt a decision which will improve this entity. Skills paradigm is marked by an epistemological dissolution: the passing from a positivist epistemology of knowledge to a epistemology of complexity. So, assessment in Skills paradigm becomes complex, because the skill involves a series of operations: mobilization of adequate resources, verifying the relevance of these resources, their efficient transmission, contextual approach, checking the correctness of the result and so on. In this new pedagogical context specific rules will lead the design of the evaluation: focus on skills development and not strict rendering of knowledge; integration of different notions and skills already developed; fixation on

complex situations integrated into families of situations. The use of criteria in skills evaluation through complex situations has multiple advantages: correct marks, capitalizing on the positive points of students, identifying students in situations of academic failure.

Keywords: assessment, skills, complex situations, evaluation criteria.

Evaluarea este omniprezentă și permanentă în existența umană. Existența evaluării în educație este generată de către interdependența sistemului de învățământ și dezvoltarea socioeconomico-culturală a unui stat. Sistemul educațional este creat în baza unui sistem de valori. Finalitățile și conținuturile educației creează legătura strânsă dintre evaluare și sistemul de valori al educației. În acest context, rolul evaluării este de a sprijini actul educativ, implicându-se constructiv în formarea personalității individului în spiritul valorilor autentice.

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități; obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană, o activitate sau rezultatul acesteia, o instituție, sistemul școlar în ansamblu etc. [17, p. 12]. Evaluarea nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să edifice sau să sistematizeze construcții teoretice [Ibidem]. Ea este realizată cu un scop distinct, cel mai adesea, imediat, căci a evalua înseamnă a

emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, în baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate [16, p. 4], cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități [6, p. 345].

Având în vedere statutul de necesitate socială absolută al evaluării, autorul francez Jean Vogler atribuie evaluării trei funcții [23, p. 109]:

1. *gestiunea unui sistem*: a evalua pentru a orienta (evaluarea funcționării sistemului de învățământ îi permite societății să-și optimizeze alegerile);
2. *reglarea externă a sistemului*: a evalua pentru a informa (școala are obligația de le a furniza beneficiarilor și partenerilor săi informații despre utilizarea resurselor financiare care îi sunt alocate);
3. *ameliorarea sistemului*: a evalua pentru a mobiliza și a dezvolta (evaluarea reprezintă un mijloc de profesionalizare).

Evaluarea îndeplinește atât funcții de natură socială, cât și pedagogice. În acest context, funcționalitatea evaluării este dinamică. Funcțiile de macrosistem ale evaluării (funcția socială, funcția de selecție, funcția de certificare etc.) pot fi corelate cu cele de microsistem (funcția pedagogică, funcția motivațională, funcția educativă etc.) [1, p. 145].

Ion T. Radu clasifică funcțiile evaluării în conformitate cu caracterul lor general și cu cel specific. Astfel, funcțiile generale ale evaluării [17, p. 58] sunt:

- funcția *constatativă* (măsoară fenomenul evaluat și precizează măsurătorile efectuate);
- funcția *de diagnostică* (evidențiază condițiile, factorii care au determinat situația înregistrată; fără a pune în evidență acești factori, nu se poate realiza ameliorarea autentică a fenomenului evaluat);
- funcția *de ameliorare și de prognoză* (sugerează decizii de ameliorare, prezice evoluția activității și a rezultatelor evaluate; încurajează perfecționarea activității pe care o urmărește).

Vorbind despre funcțiile specifice ale evaluării, trebuie să menționăm că aceasta îndeplinește rolul de reglare a procesului educativ, astfel încât ea [Ibidem] informează sistemul social asupra eficienței activității de învățare; mediază relația dintre produsele sistemului școlar și nevoile societății, racordând sistemul de învățământ la nevoile societății; asigură feedbackul activității de învățare.

Procesul de evaluare facilitează obținerea informațiilor utile, permițând luarea unor decizii ulterioare, dacă sunt respectate trei momente distincte, numite și operații ale evaluării [9, p. 67; 16, p. 73]:

1. *Măsurarea* – estimarea obiectivă a competențelor demonstrate de studenți în baza unor obiective educaționale. Natura acestor competențe va determina gradele de cuantificare: științele exacte au avantajul unei măsurări mai sigure, disciplinele socioumane cunosc o măsurare mai flexibilă, la baza interferenței măsurării cu probabilitatea stând

aprecierea. Instrumentele de evaluare trebuie să fie selectate în conformitate cu natura competențelor evaluate.

2. *Aprecierea* – formularea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării și atribuirea unor semnificații acestor judecăți, în conformitate cu un sistem de referință de valori și criterii. *Aprecierea* este ulterioară aplicării instrumentului măsurării [15, p. 16]. Ea stimulează personalitatea profesorului, interiorizată în urma unei experiențe didactice.

3. *Decizia* – luarea unor măsuri privind modificările procesului instructiv-educativ în vederea obținerii eficienței. *Decizia* mai poate favoriza recunoașterea sau certificarea drumului parcurs de cel care învață până la etapa respectivă [9, p. 67; 16, p. 73].

Putem spune că operațiile evaluării corespund funcțiilor generale ale acesteia: operația de măsurare corespunde funcției pedagogice de informare asupra datelor activității instructive, operația de apreciere fuzionează cu funcția de diagnoză/prognoză în perspectiva deciziei finale, operația de decizie se identifică cu funcția pedagogică de ameliorare a activității didactice în vederea ameliorării procesului educativ.

Metodele de evaluare sunt „căi, instrumente, modalități de acțiune prin intermediul cărora evaluatorul obține informații în legătură cu randamentul școlar al elevilor, cu performanțele acestora [...] prin raportare la obiectivele și conținuturile

științifice” [1, p. 176]. Pedagogia modernă încurajează dezvoltarea metodelor, tehnicilor, instrumentelor pedagogice care urmăresc scopul primordial de a-l ajuta pe student în procesul de învățare. Metodele și tehnicile alternative/moderne/complementare de evaluare se înscriu în limita acestor parametri. Spre deosebire de metodele tradiționale/clasice, care „realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mică de conținut” [Idem, p. 188], metodele și tehnicile alternative realizează evaluarea concomitent cu predarea și învățarea, fiind centrate îndeosebi pe procesul învățării, și nu pe produsele ei, creând noi perspective în relația profesor-student, prin încurajarea autonomiei studentului și cooperarea între partenerii binomului educațional.

Evaluarea, în didactica competențelor, este una complexă, deoarece „competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a.” [4, p. 4]. Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității [3, p. 63]. Complexitatea reprezintă baza acestei noi perspective. „A fi competent înseamnă a administra complexul” [13].

Această schimbare de paradigmă a educației – demersul bazat pe competențe - se

produce în Europa la începutul secolului XXI, când întrunirea Consiliului European de la Lisabona (2000) a propus „Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții”. Competențele-cheie reprezintă „un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și inserția profesională” [18]. Cele opt domenii ale competențelor-cheie sunt: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, competența socială și competențe civice, a învăța să înveți, inițiativă și antreprenariat, sensibilizare și exprimare culturală.

Noțiunea de „competență” ajunge în Republica Moldova abia peste un deceniu, când este implementat *curriculumul centrat pe competențe*. Argumentul în favoarea optimizării/dezvoltării curriculumului centrat pe competențe ține de o abordare mai largă a noțiunii de „competență” și a statutului documentelor curriculare privind formarea/dezvoltarea competențelor [14, p. 9]. Astfel, cercetătorul Vladimir Guțu propune definirea noțiunii de „competență” în conformitate cu mai multe abordări ale acesteia [Ibidem]. Astfel, cercetătorul definește competența drept:

1. o caracterizare integrală a personalității (*abordare psihosocială*);
2. un ansamblu de achiziții personale formate în baza interiorizării cunoștințelor și

dezvoltării abilităților, capacităților, atitudinilor (*abordare psihologică*);

3. un ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini ca parte componentă a conținuturilor educaționale (*abordare pedagogică/conținutală*);

4. un sistem de obiective-intrări în calitate de indicatori de competențe și finalități-ieșiri (*abordare teleologică*).

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, „competențele includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, iar formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă finalitatea principală a educației în țara noastră [8, p. 14]. Competența este definită de CECRL drept „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să îndeplinească anumite acțiuni” [5, p. 15].

Dacă în concepția clasică evaluarea era ultima etapă a procesului de învățare, al cărei obiectiv era măsurarea cunoștințelor, atunci în cadrul învățării bazate pe competențe „evaluarea devine elementul fundamental (totodată, primul și esențial) al procesului de predare-învățare” [7, p. 20]. În această perspectivă, conform profesorului belgian F.M. Gerard, evaluarea achizițiilor celor ce învață capătă o nouă dimensiune: elaborarea instrumentelor de evaluare nu poate fi limitată la prelevarea unui eșantion de conținuturi și/sau obiective specifice și operaționale reprezentative universului de

referință al conținuturilor sau obiectivelor, ci propune una sau mai multe situații complexe aparținând unei familii de situații, definită prin competență, care vor necesita din partea studentului o producere complexă pentru rezolvarea problemei [12].

În acest nou context pedagogic, trei reguli urmează să ghideze conceperea evaluării [11, p. 29]:

- evaluarea trebuie să fie concentrată pe dezvoltarea competențelor (mereu în formare), și nu pe redarea strictă a cunoștințelor;
- evaluarea va integra diferite noțiuni și competențe deja dezvoltate;
- evaluarea trebuie să se fixeze pe situații complexe și integrate în familii de situații.

O „familie de situații”, numită și „familie de sarcini” [19, p. 134], reprezintă un ansamblu de situații care au un nivel de complexitate asemănător și care se referă la aceeași competență [13, p. 3]. Ele au în comun același „proces mental” [19, p. 134], sunt „izomorfe între ele, ceea ce permite ca o competență utilizată în cadrul unei situații A să poată fi reinvestită cu succes într-o situație B din aceeași familie” [20, p. 5]. Există, între aceste două situații, un grad de familiaritate suficient care să permită individului să le recunoască și să mobilizeze cunoștințele anterioare, deja utilizate, pentru a trata situația „nouă”.

Analizând sintagma *situație complexă*, Xavier Roegiers afirmă că cine spune „situație

complexă” spune „producere din partea studentului: soluția pentru o problemă, o creație proprie originală, propoziții pe care le emite etc.” [21, p. 110]. Tot el face distincție între *situații complexe* și *situații complicate*. O sarcină este complicată, dacă mobilizează cunoștințe și abilități noi, puțin cunoscute de persoana care o realizează; pe când o „sarcină complexă” combină elemente pe care subiectul le cunoaște, le posedă, pe care le-a utilizat de mai multe ori, dar separat, în altă ordine sau în alt context [22, p. 121].

Evaluarea competenței într-o situație complexă este efectuată în baza criteriilor de evaluare. Criteriile sunt parametrii esențiali ai situației, căci în baza lor va fi analizată competența evaluată. Pentru Roegiers, un criteriu este o calitate pe care trebuie să-o respecte producerea elevului: precizie, coerență, originalitate etc. El realizează chiar o comparație a criteriilor cu o pereche de ochelari: dacă vrei să evaluezi un produs prin prisma diferitor criterii, trebuie să-ți pui diferite perechi de ochelari, pentru ca părerea să fie cât mai completă posibil. Astfel, el propune distingerea criteriilor minimale și a criteriilor de performanță [21, p. 111]:

- un criteriu minimal este un criteriu ce constituie o parte integrantă din competență, un criteriu cerut pentru ca cel ce învață să fie declarat competent;
- un criteriu de performanță este un criteriu care nu influențează dobândirea competenței.

De exemplu, pentru a spune despre o persoană că este competentă să înoate într-o piscină, există două criterii minimale: un criteriu de mobilitate (trebuie să se deplaseze) și un criteriu de echilibru (nu trebuie să se dezechilibreze). Alte criterii care pot fi luate în considerație, dar care nu sunt cele mai importante, sunt următoarele: criteriul rapidității, al eleganței, al varietății (de a înota) etc. Acestea sunt criterii de performanță.

Există o tendință frecventă din partea profesorilor de a crește numărul de criterii, considerând că totul este important. Mai multe criterii minimale implică o perspectivă în care profesorul este prea sever în evaluare, ceea ce ar cauza eșecul studenților. Pentru a determina dacă un criteriu este minimal, profesorul trebuie să-și pună următoarea întrebare: „un elev care va eșua în acest criteriu poate fi totuși considerat competent?”. Pe de altă parte, preponderența criteriilor de performanță ar putea marca cote de reușită abuzivă. Pentru a putea păstra un echilibru între alegerea criteriilor, Jean Marie de Ketele propune două reguli [10, p. 34]:

- regula 2/3 prevede acordarea a trei ocazii pentru verificarea fiecărui criteriu și atribuirea reușitei, dacă cel ce învață rezolvă doi itemi din cei trei propuși;
- regula 3/4 este orientată spre echilibrarea criteriilor minimale și de performanță; trebuie prevăzut ca 1/4 din criterii să fie de performanță, pentru a asigura reușita criteriilor minimale.

Fiind independente unele de altele, utilizarea criteriilor în evaluarea competențelor în situații complexe prezintă trei avantaje [21, p. 114]:

1. note corecte (în comparație cu demersul tradițional al evaluării, în măsura în care recursul la criterii limitează eșecurile și reușitele abuzive);
2. valorificarea punctelor pozitive (ale producerilor elevilor);
3. identificarea elevilor în situații de risc (care oscilează puțin pe pragul reușitei, permițând diagnosticarea dificultăților întâlnite de ei și identificarea criteriilor eficiente în vederea remedierii acestora).

Deci în abordarea bazată pe competențe, evaluarea se face esențialmente în situațiile complexe din cadrul unei familii de situații, pe baza unor criterii stabilite. Pentru a profita de avantajele utilizării acestor criterii, profesorul trebuie să respecte trei condiții [13, p. 5]:

- Ansamblul de resurse mobilizat pentru rezolvarea situațiilor-problemă care aparțin unei familii de astfel de situații trebuie să fie însușit de elevi și să fie disponibil pentru a fi valorificat.
- Nu devenim competenți în momentul evaluării. Înaintea situației de evaluare, în procesul de predare-învățare, studenții trebuie să fie confrunțați cu cel puțin două situații de același grad de complexitate și care aparțin aceleiași familii de situații.

- Dacă situația/situațiile de evaluare trebuie să aparțină familiei de situații referitoare la competența evaluată și să corespundă aceluiași nivel de complexitate, trebuie să urmărim ca ea/ele să nu fie mai dificilă/dificile decât situațiile care au fost abordate anterior. Din contra, ele ar putea fi mai puțin dificile, nu neapărat mai puțin complexe, căci este logic să înregistrăm progresele în situațiile de învățare, nu în cele de evaluare.

Profesorul belgian Jean Marie de Ketele [10, p. 11] menționează că a fi competent în situații problematice ce prevăd rezolvarea de sarcini complexe înseamnă a mobiliza un ansamblu de resurse pertinente adecvate, a identifica cunoștințe, abilități și chiar atitudini, pentru a putea face față acestei sarcini complexe sau acestei situații-problemă.

Din cele menționate supra, deducem că tendința de realizare a unei evaluări complexe, veridice, multilaterale poate avea succes doar cu utilizarea unei metodologii diversificate. Evaluarea trebuie proiectată ca o cale de perfecționare care vizează o strategie globală a formării. În acest sens, evaluarea reprezintă un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ și care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, vizând valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de

perfecționare a actului de predare-învățare [2]. De aici motto-ul „Evaluăm ca să evoluăm”.

Bibliografie

1. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării. Pitești: Paralela 45, 2019.
2. BONTAȘ, I. Tratat de pedagogie. București: All, 2008.
3. BOURGUIGNON, C. De l’approche communicative à l’approche „communic-actionnelle”: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In: Synergies Europe, Franța, 2006. Disponibil: <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Clai-re.pdf> (vizitat la 20.09.2020).
4. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: Univers Pedagogic. Chișinău. 2014, nr. 1, pp. 3-16.
5. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l’Europe/Paris: Éditions Didier, 2001.
6. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008.
7. CHAUVIGNÉ, Ch., COULET, J.C. L’approche par compétence: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? În: Revue française de pédagogie. Franța, Lyon, 2010, nr. 172.

- Disponibil: <http://rfp.revues.org/2169>
(vizitat la 20.09.2020).
8. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. nr. 634.
 9. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008.
 10. DE KETELE, J.M. Les bases théoriques de l'approche par compétences en lien avec les formations professionnalisantes. In: L'approche par compétences et l'intégration des programmes verticaux dans la formation en santé. Bruxelles, 2006. Disponibil: http://www.becausehealth.be/media/4947/20060925_actes_journees_partenariales_9ptembre06.pdf (vizitat la 15.08.2020).
 11. DELORY, C. L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? În: L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements. Belgia: Presses universitaires de Louvain, 2002.
 12. GERARD, F.M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In: Actes du 18e Colloque international de l'Admee-Europe. Franța, 2005. Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html> (vizitat la 10.09.2020).
 13. GERARD, F.M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain. In: Actes du colloque international Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Montréal: ORÉ, 2007. Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/ComplexEval.pdf> (vizitat la 6.08.2020).
 14. GUȚU, V. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. În: Didactica Pro. 2014, nr. 3 (85), pp. 6-10.
 15. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ. București: Aramis, 2002.
 16. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. Teoria și practica evaluării educaționale. București: Editura Meteor Press, 2005.
 17. RADU, T.I. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
 18. Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Comisia Europeană, 2006. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962> (vizitat la 16.08.2020).
 19. REY, B. Synthèse de l'atelier «Savoirs et compétences: comment les évaluer». In: Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, 2004, 318 p. Disponibil: www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check (vizitat la 11.08.2020).

20. REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences. In: Dossier d'actualité veille et analyse. Lyon, 2012, nr. 76. Disponibil: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf> (vizitat la 12.08.2020).
21. ROEGIERS, X. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? In: La refonte de la pédagogie en Algérie. Alger: UNESCO-ONPS, 2005.
22. ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck Université, 2011.
23. VOGLER, J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Trad. I. Băluță, C. Gîrbea. Iași: Polirom, 2000.



**Prefigurații conceptuale privind
metodologia de valorificare a
terminologiei tehnice în limba română de
cătore studenții alolingvi
Conceptual projection regarding the
methodology of valuing technical
terminology in the Romanian language by
allophone students**

**Mariana Golovaci,
lector, Universitatea Tehnică din
Moldova,
doctorandă, Universitatea
Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID: 0000-0002-0929-9200
CZU 378.147:811.135.1**

Rezumat

În studiul asupra metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi sunt analizate caracteristicile procesului de învățământ, având ca bază principiile instruirii (ca predare-învățare) și ale educației, ca integrare socială în profesie prin competența formată. În acest articol este subliniată necesitatea elaborării unui sistem coerent, care imprimă un anumit sens și eficiență pragmatică procesului de formare a competenței terminologice tehnice în limba română la studenți la nivelul metodologiei didactice. Procesul de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi prin metodologia elaborată specific în scopul cercetării va