

## TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII

### TEORIA ȘI PRACTICA EVALUĂRII EDUCAȚIONALE

#### CONCEPȚII DESPRE EVALUARE

##### 1. *Docimologia, știința evaluării*

**Docimologia** este știința evaluării și are drept obiect studiul sistematic al examenelor, al sistemelor de notare, comportamentul evaluatorilor și al evaluaților, pentru creșterea obiectivității unei examinări și evaluări.

Termenul a fost propus de psihologul francez Henri Pieron, în 1922, cu sensul de tehnică de examinare.

Etimologic termenul de *docimologie* provine din lb.greacă de la dokime = probă, încercare și dokimaze = știința despre probe, examene.

**2. Evaluarea din perspectiva învățământului.** Ca și altor concepte, evaluării i se atribuie mai multe accepțiuni. A evalua poate să însemne: a valoriza, verifica, a judeca, a estima, a situa, a da un verdict, a determina, etc

**Evaluarea** – reprezintă un proces de stabilire a relevanței și valorii demersurilor de predare-învățare, a performanțelor și comportamentelor educaților, prin raportarea la standarde prestabilite, în vederea ameliorării rezultatelor.

Evaluarea este o componentă a procesului instructiv – educativ, alături de predare și învățare și furnizează informații despre calitatea și funcționalitatea acestora. Spre exemplu, rezultatele evaluării depind de calitatea învățării, iar aceasta depinde în bună măsură de calitatea predării. Calitatea evaluării influențează calitatea demersurilor de instruire viitoare.

Steliana Toma (1991, p. 160) definește evaluarea ca fiind un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare.

Ioan Jinga (1993) definește evaluarea ca pe un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).

Evaluarea este o acțiune prin care se colectează date cu privire la un „obiect” (prin conceperea și aplicarea unor tehnici, metode și instrumente de măsurare adecvate obiectivelor urmărite și contextului) și se interpretează aceste date prin raportarea la criterii valorice, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

Teoria și practica evaluativă au fost marcate de următoarele **paradigme docimologice** (Manolescu M., 2009, p.307):

- **evaluarea „comparativă”**, a cărei funcție principală era de a compara elevii și de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, acordându-le diplomă sau alte distincții după nivelul lor de reușită;
- **evaluarea „prin obiective” sau evaluarea „criterială”** care are ca rol să furnizeze informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii – (standarde unitare) și oferind soluții de ameliorare;

- **evaluarea „corectivă”**, care propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională” ci și „informațională”. Ea are ca scop să ofere elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea;
- **evaluarea „conștientizată” sau „formatoare”**, al cărei scop pendulează între *cogniție*, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea, și *metacogniție*, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”.

## **OBIECTELE EVALUĂRII sau CE se evaluează?**

**a) Evaluarea sistemului:** Evaluarea de sistem este o analiză globală a funcționării și rezultatelor sistemului/subsistemului de învățământ, se axează pe identificarea „punctelor tari” și „punctelor slabe” ale acestuia, spre a se putea lua decizii pentru diminuarea eșecului școlar, a aduce corecțiile necesare, a implementa inițiativele, inovațiile care generează performanțe superioare.

Exemple: eficiența filosofiei și a politicilor educaționale, calitatea legislației și a documentelor școlare (planuri de învățământ, programe școlare, manuale școlare), calitatea mediului educațional (gradul de dotare tehnică, materială a instituțiilor școlare, prestigiul de care se bucură activitatea profesorului în societate etc), calitatea instituțională , etc

**b) Evaluarea procesului:** *Evaluarea de proces* vizează procesul de învățământ în ansamblu sau anumite elemente ale acestuia. *Se poate judeca procesul prin intermediul rezultatului produs*, în funcție de un obiectiv determinat; în acest caz ne pronunțăm asupra *randamentului său*;

Evaluarea procesului trimite în mod concret la calitatea actului de predare-învățare, determinată de: competența științifică și didactică a educatorului, eficiența strategiilor didactice puse în joc, calitatea relației pedagogice și eficiența comunicării didactice etc.;

În ambele situații (în evaluarea de sistem și de proces), sunt vizate domenii și probleme cum sunt: finalitățile, curricula, formele de organizare, metodologia instruirii, formarea și perfecționarea personalului (didactic, auxiliar și administrativ), logistica, finanțarea, managementul, etc

**c) Evaluarea produsului:** *Se poate judeca obiectul însuși*, în funcție de *criterii determinate* pe care trebuie să le satisfacă. Evaluarea produsului înseamnă în acest caz evaluarea *rezultatelor școlare* obținute de elevi în contextul activității didactice: cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități și atitudini;

În practica școlară identificăm 4 tipuri de specificare/de precizare a ceea ce trebuie evaluat (obiectul evaluării), conform lui Manolache (2009):

1. Specificarea pe bază de competențe (o conduită ce nu există încă, dar poate fi);
2. Specificarea prin tipuri de performanță (performanța este competența concretizată, reală, demonstrată);
3. Specificarea prin obiective operaționale (atingerea obiectivului prevăzut);
4. Specificarea prin conținut (elemente de conținut însușite de elevi).

Pedagogia românească a consacrat patru categorii de rezultate școlare ale elevilor care sunt supuse procesului evaluativ:

- Cunoștințele acumulate și integrate;
- Capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor;
- Dezvoltarea capacităților intelectuale;
- Conduite și trăsături de personalitate.

**Evaluarea competențelor – alternativă a învățământului centrat pe cunoștințe:** A evalua o competență înseamnă a identifica componentele sale, vizează analiza proceselor cognitive ale celui care învață (Perenoud, 1998, apud Manolache, 2009). Ea se materializează în performanțe, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare.

## OPERAȚIILE EVALUĂRII DIDACTICE

Măsurare	Interpretare și apreciere	Decizie
Instrumente de măsurare	Criterii	Judecată expertă

**1. Măsurarea** - demers evaluativ cantitativ, care constă în atribuirea de simboluri (cifre, litere, calificative) unor elemente care constituie obiectul măsurării (subiecți, caracteristici, însușiri). Obiectul măsurării trebuie definit în mod clar prin comportamente sau caracteristici observabile.

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatată, susținută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (chestionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Măsurarea vizează acumularea de informații, de aceea accentul cade pe obiectivitatea și calitatea instrumentelor de evaluare. Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăți de valoare specific pedagogice, deschise interpretării pe termen scurt, mediu și lung.

Exactitatea măsurării este în funcție de: calitatea instrumentelor utilizate (probe, teste etc.); gradul de adecvare a acestora în raport cu specificul fenomenelor măsurate; capacitatea evaluatorului de a exprima cu ajutorul numerelor ceea ce este caracteristic fenomenelor vizate.

**2. Aprecierea** presupune raportarea datelor obținute prin măsurare la un *set de criterii sau de norme*, în vederea emiterii unor judecăți asupra valorii rezultatelor și a elaborării concluziilor. Se estimează calitativ rezultatele măsurate prin aprecieri (foarte bine, bine etc.), laude, observații critice sau cantitativ prin note. Nota face parte dintr-o scară numerică și reflectă corespondența dintre proprietățile măsurate și poziția lor pe această scară numerică (de la 1 la 10 în România), scara calificativelor, scara simbolurilor alfabetice (A-F), etc. Nota indică gradul de apropiere sau depărtare dintre rezultatele măsurate/obținute (obiectivele realizate) și rezultatele așteptate (obiectivele prestabilite). În spatele fiecărei note stau o serie de cerințe și exigențe care reprezintă anumite *criterii valorice*. Calitatea aprecierii este dependentă în mare măsură de experiența și trăsăturile personalității evaluatorului, de gradul de pregătire docimologică a acestuia.

**3. Decizia** prelungește actul aprecierii într-o notă, caracterizare, hotărâre, recomandare și vizează măsuri de îmbunătățire a activității în etapele următoare. Deciziile se pot încadra în două categorii:

- decizii care se referă la recunoașterea rezultatelor: promovat/nepromovat, admis/respins, acceptat/neacceptat sau fac trimiteri la orientarea școlară și profesională;
- decizii care pun accentul pe perfecționarea procesului de instruire: măsuri de diferențiere, individualizare, compensație, ameliorare, optimizare a instruirii, programe speciale, schimbarea strategiei de predare, etc

Informațiile constituie baza pentru emiterea aprecierilor, acestea fiind estimări ale situației actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare; deciziile sunt opțiuni pentru anumite modalități de acțiune.

## FUNCȚIILE EVALUĂRII

**Funcțiile evaluării** în învățământ sunt stabilite în conformitate cu anumite criterii psihopedagogice, sociologice și docimologice, vizând efectele evaluării în plan individual și social.

Funcțiile evaluării în cadrul procesului de învățământ sunt date de *contribuția sa specifică la realizarea (sau împiedicarea realizării) finalităților acestuia*. Abordarea sistemic - reglatorie a evaluării permite înțelegerea evaluării ca o activitate simetrică: atât a educatorului, prin care acesta reglează instruirea, cât și a educabilului, prin care acesta se adaptează și interiorizează fluxul informațional, își formează deprinderi, capacități, atitudini (Lisievi P., note de curs).

Acestea sunt (Cucoș C-tin):

- **Funcția de control**, de constatare și apreciere a activității și rezultatelor obținute în procesul de învățământ (diagnosticare), prin care se stabilește unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând să „depisteze” factorii care le influențează în sens pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcții, evaluarea are și rol de feedback, atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

- **Funcția de reglare a sistemului**, de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor, care constă în demersurile comune ale evaluatorilor și evaluaților pentru a face „corecțiile” necesare – pe baza controlului și aprecierilor.



## Operaționalizarea Sistemului de Evaluare

Evaluarea se face pornind de la următoarele întrebări cheie (Cucoș C-tin):

1. *Ce se evaluează (conduite, rezultate, procese, evoluții)?*
2. *Pentru ce se face evaluarea (care sunt funcțiile acesteia)?*
3. *Pentru cine (care sunt destinatarii evaluării)?*
4. *În raport cu ce (care este sistemul de referință, care sunt criteriile evaluării)?*
5. *Cu ajutorul căror instrumente și prin ce proceduri se face evaluarea?*

## Strategii ale Evaluării

*Strategiile de evaluare* pot fi definite la nivelul unui concept pedagogic integrator, ca un ansamblu de forme, tipuri, metode, tehnici și probe de evaluare structurate și ierarhizate potrivit scopurilor și obiectivelor asumate (Neacșu, Potolea și Radu, 1996, p. 26).

Explicarea și interpretarea strategiilor de evaluare este realizată în sens larg și restrâns.

În sens larg, este necesară definirea elementelor componente, integrabile în structura strategiilor de evaluare:

1. *metodele de evaluare* – sunt căi, instrumente, modalități de acțiune prin care profesorul obține informații referitoare la rezultatele învățării și performanța elevului, prin raportare la obiectivele pedagogice urmărite și la conținuturile științifice predate;
2. *tehnicele* – reprezintă formele concrete pe care le iau metodele, modalitățile concrete prin care se obțin răspunsurile la întrebările formulate (de exemplu: tehnica răspunsului la alegere/cu alegere multiplă; tehnica răspunsului lacunar; tehnica răspunsului elaborat);
3. *probele de evaluare/instrumentele de evaluare* – sunt grupaje de itemi pedagogici (întrebări, probleme, situații problemă, sarcini de lucru cu caracter teoretic sau practic, cerințe - stabilite în funcție de conținuturile de învățat și de obiectivele urmărite) proiectate, administrate/comunicate și corectate de către profesor.

În sens restrâns, este necesară clasificarea strategiilor de evaluare în raport cu câteva criterii pedagogice relevante: (Bălan, Boncu, Butnaru, Ceobanu, Cozma, Crețu și Cucoș [coord.], 2008, pp. 402-403; Bocoș și Jucan, 2007, pp. 141-142; Cristea, 2002, pp. 135-136; Ungureanu, 2001a, p.46):

1. După *referențialul la care se recurge* se distinge între:
  - a. *evaluare normativă*;
  - b. *evaluare criterială*;
  - c. *evaluare fără referențial*.
2. După *criteriul dimensiunii temporale* se pot identifica trei strategii de evaluare:
  - a. *evaluare inițială* – se realizează la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul de pregătire al elevilor la momentul respectiv;
  - b. *evaluare formativă* - presupune verificarea sistematică a rezultatelor elevilor pe tot parcursul procesului de instruire;

- c. *evaluarea sumativă* - se realizează de obicei, la sfârșitul unei etape mari de instruire, prin conceperea unor subiecte care să acopere întreaga tematică abordată.
3. După *felul în care profesorii sau elevii se impun ca actori în evaluare* se distinge:
  - a. *evaluare normativă* (accentul cade pe profesor și pe corectitudinea acestuia);
  - b. *evaluare formativă* (accentul cade pe impactul pe care-l are evaluarea asupra elevului și a personalității sale).
4. Din punct de vedere *al situațiilor de evaluare*, putem identifica două strategii:
  - a. *evaluare realizată în circumstanțe naturale* - vizează observarea activității elevilor;
  - b. *evaluare specifică* - se realizează în condiții special create ce presupun elaborarea și aplicarea unor probe, partenerii angajați în proces fiind conștienți de importanța demersurilor de verificare și apreciere întreprinse.
5. După *criteriul obiectivității și al gradului de certitudine oferit* se remarcă:
  - a. *evaluare empirică (subiectivă)* – care apelează la intuiția cadrului didactic (este foarte simplă, nesigură și cu un grad de obiectivitate redus, surprinde elemente de moment și este influențată de dispoziția de moment a profesorului);
  - b. *evaluare obiectivă* – se bazează pe utilizarea unor tehnici științifice speciale de măsurare a unei trăsături, experiențe, prestații, performanțe și presupune elaborarea unor instrumente de culegere a datelor și de comparare deliberată a comportamentului elevului cu un anumit standard acceptat (fie prin raportarea la obiectivele procesului instructiv-educativ, fie prin raportarea la media normală, statistică a realizării comportamentului respectiv în rândul uneia și aceleiași categorii de subiecți).
6. După *obiectul evaluării* avem:
  - a. *evaluare individuală* – a unei persoane, situații individuale etc.;
  - b. *evaluare parțială* – a unui grup de persoane, a unui complex de situații etc.;
  - c. *evaluare globală* – a unui colectiv pedagogic, a unei instituții pedagogice la nivel de sistem -de proces.
7. După *funcția dominantă îndeplinită* se pot identifica două strategii de evaluare:
  - a. *evaluare diagnostică* - realizează o diagnoză descriptivă și o diagnoză etiologică, prin identificarea „punctelor forte” și a lacunelor și erorilor existente în cunoștințele și abilitățile elevilor, dar și a cauzelor care au generat neajunsurile constatate;
  - b. *evaluare predictivă* - care urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire.
8. După *sfera de extindere a conținutului instruirii* se remarcă:
  - a. *evaluarea programelor* care stau la baza cursurilor, lecțiilor;
  - b. *evaluarea unui sistem de cursuri, de lecții*;
  - c. *evaluarea unui curs, a unei lecții*;

- d. *evaluarea unei secvențe a unei lecții, a unui curs.*
- 9. După *domeniul psihocomportamental*:
  - a. *evaluarea în domeniul psihomotor (capacități, aptitudini, deprinderi);*
  - b. *evaluarea în domeniul socio-afectiv (atitudini);*
  - c. *evaluarea în domeniul cognitiv (cunoștințe).*
- 10. După *scopul prioritar al evaluării* se pot identifica trei strategii de evaluare:
  - a. *evaluare cu scop de informare;*
  - b. *evaluare cu scop de dezvoltare;*
  - c. *evaluare cu scop de proiectare.*
- 11. După *rigurozitatea exprimării rezultatelor* distingem între:
  - a. *evaluare cantitativă - rezultatele sunt exprimate cifric;*
  - b. *evaluare calitativă - implică exprimarea rezultatelor prin opinii, păreri, deziderate.*
- 12. După *criteriul subiectului care efectuează evaluarea*, putem identifica trei strategii:
  - a. *evaluare internă - realizată de persoana/instituția care a generat și a asigurat și a furnizat activitatea de învățare (de exemplu, învățătorul sau profesorul clasei);*
  - b. *evaluarea externă - realizată de o altă persoană/instituție, decât cea care a asigurat derularea predării și învățării;*
  - c. *autoevaluare - efectuată de subiectul însuși asupra propriului progres.*
- 13. După *sfera de reprezentare socială* distingem între:
  - a. *evaluarea sistemului de învățământ la nivel global;*
  - b. *evaluarea instituțiilor școlare la nivelul comunității naționale-teritoriale-locale;*
  - c. *evaluarea colectivelor didactice, a comisiilor metodice, a catedrelor, a grupurilor de cadre didactice;*
  - d. *evaluarea elevilor – colectiv sau individual.*

Strategiile evaluative cel mai des prezentate/dezvoltate în literatura de specialitate fac referire la strategia normativă și criterială și la cea inițială, formativă și sumativă. Asupra tratării acestora ne vom opri și noi în cele ce urmează.

### **Strategia evaluativă normativă sau comparativă**

**Evaluarea normativă**, verifică rezultatele învățării elevilor (achiziții și performanțe), ignorând procesul în sine și calitatea acestuia. Acest tip de evaluare recurge la *compararea rezultatelor elevului cu un referențial specific*, numit *normă* și determinat statistic. Norma este reprezentată de o medie statistică a performanțelor curente obținute la evaluări de către elevii unei anumite generații, generație determinată pe baza vârstei cronologice aproximativ aceeași.

Se pleacă de la premisa conform căreia, orice grup școlar mic (fie el și clasa de elevi) reproduce simptomatic și reprezentativ, din punct de vedere performanțial, post-învățare, grupul mare, al generației, fapt ce face posibilă raportarea tuturor elevilor din același an de studiu, la norma statistică aferentă, văzută ca o performanță medie așteptată, firească. Evaluarea normativă compară astfel pe fiecare dintre elevii evaluați cu un elev statistic sau elev mediu, plasându-i pe un loc anume.

Esența acestui tip de evaluare este sintetizată în următorul algoritm: „*Individul I, dovedește cu atât mai multe sau mai puține caracteristici X decât media M a acestor caracteristici (X), în grupul Y (populația la care aparține I)*”(Ungureanu, 2001b, pp.18-19).

Evaluarea normativă se bazează pe distribuirea statistică a performanțelor elevilor reprezentată grafic prin curba lui Gauss. Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în cadrul clasei sau în cadrul școlii din care fac parte. Fiecare dintre elevi ajunge să conștientizeze chiar apartenența la categoria elevilor buni, slabi, foarte buni sau foarte slabi. La această etichetare a elevilor contribuie deopotrivă, profesorii, părinții elevilor și colegii.

Conform curbei în formă de clopot a lui Gauss, în orice clasă există: 2% elevi foarte buni; 13% elevi buni; 70% elevi de nivel mediu; 13% elevi slabi; 2% elevi foarte slabi.

Consecințele evaluării normative sunt: ierarhizarea, clasificarea și selecția elevilor etichetați deja, în raport cu depărtarea performanței lor față de normă, realizând o valorizare competitivă și elitistă.

Evaluarea normativă este tot mai des criticată și tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială.

### **Strategia evaluativă criterială sau evaluarea prin obiective**

**Evaluarea criterială**, denumită și **evaluare prin obiective**, urmărește verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor prin raportarea acestora la obiectivele educaționale. Obiectivele reprezintă achiziții așteptate, raportate realist și contextual la elevul concret din fața evaluatorului printr-o operaționalizare oportună și flexibilă. Evaluarea criterială recurge la referențialul numit *criteriu*, ce exprimă *standardul minim acceptat* sau *performanță minim acceptată*, adică pragul de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională.

Algoritmul evaluării criteriale devine, în aceste condiții, următorul: „*Individul I, dovedește o cantitate/calitate a caracteristicilor X mai mare sau cel puțin egală cu C, unde C reprezintă tocmai criteriul adoptat, incluzând și scorul aferent performanței considerate ca mulțumitoare*”(Ungureanu, 2001b, p.24).

Evaluarea criterială respinge distribuția statistică întâmplătoare și se opune curbei lui Gauss, promovând curba în formă de J, sau curba succesului, o curbă radical ascendentă. Potrivit acestui tip de curbă, ce propune o abordare optimistă a evaluării educaționale, cel puțin 80% dintre elevii unei clase pot învăța la un nivel satisfăcător ceea ce li se predă și pot atinge obiectivele educaționale propuse.



## Evaluarea inițială

**Evaluarea inițială (predictivă, de diagnostic)** se realizează la începutul unei etape de instruire (începutul unui ciclu școlar, unui an școlar, unui semestru, începutul predării unei noi discipline, a unui program de studiu sau de pregătire profesională, începutul unei teme mari sau al unui capitol, începutul unei unități de învățare și de fiecare dată când un cadru didactic preia o clasă nouă în vederea predării unei discipline de studiu etc.) în scopul identificării nivelului de pregătire al educabililor (exprimat în termeni de cunoștințe, competențe, abilități și deprinderi însușite dar și potențiale) la momentul respectiv și a condițiilor în care aceștia se pot integra în activitatea instructiv-educativă următoare.

Evaluarea inițială realizează practic un *diagnostic* al pregătirii educabililor și totodată îndeplinește o *funcție predictivă/prognostică* indicând condițiile în care aceștia vor putea asimila conținuturile noului program de instruire. Valoarea diagnostică a acestui tip de evaluare se manifestă atât din perspectiva elevilor cât și a cadrelor didactice care vor lucra cu aceștia.

Evaluarea inițială, oferă fiecărui profesor posibilitatea de a elabora strategia didactică la o clasă anume, prin aflarea unor răspunsuri la o serie de întrebări absolut necesare întocmirii acestui demers didactic.

Jinga și Istrate ([coord.], 1998, p.362) sunt de părere că aceste întrebări sunt următoarele:

- „*Au elevii cunoștințele anterioare necesare învățării care urmează? Și dacă da, în ce măsură stăpânesc ei aceste cunoștințe* (ca volum și ca posibilitate de a opera cu ele)?
- *Cât poate să învețe fiecare elev la disciplina mea?* Pentru că e absurd să crezi că un elev poate învăța la fel la toate obiectele din planul de învățământ.
- *Cât este de dispus să învețe fiecare dintre elevii mei materia pe care o predau?*”

În evaluarea inițială, interesul cadrului didactic nu este de a măsura performanțele elevilor sau de a face clasificări ori ierarhizări ale acestora, ci de a afla care sunt premisele cognitive, atitudinale și aptitudinale de la care va debuta activitatea de învățare.

Nevoia de realizare a evaluării inițiale decurge din existența unei eterogenități a pregătirii elevilor, din întemeierea asimilării noilor cunoștințe pe baza cunoștințelor deja învățate și din nevoia de a anticipa un proces de instruire adecvat posibilităților de învățare a elevilor (Cucoș, 2008).

Didactica modernă evidențiază rolul esențial al evaluării inițiale în procesul instructiv-educativ, deoarece, cunoștințele pe care elevul le deține la plecare, influențează major procesul de învățare ulterioară a acestuia. Evaluarea inițială este considerată astfel indispensabilă pentru a stabili dacă elevii au pregătirea necesară creării premiselor favorabile studiului noilor discipline de specialitate. Acest tip de evaluare oferă elevului și profesorului o reprezentare a potențialului de învățare, dar și a eventualelor lacune ce trebuie completate ori a unor aspecte ce necesită corectare sau îmbunătățire, indicând cadrelor didactice planul de urmat în procesul instructiv-educativ. Datele obținute prin evaluările inițiale oferă profesorului posibilitatea de a-și alege modul cel mai adecvat de predare a noului conținut, dar și de a gândi modalități de instruire diferențiată a elevilor.

Evaluarea inițială este „utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării următoare, pentru a omogeniza, într-un fel, fondul de cunoștințe și abilități indispensabile unui nou proces” (Cerghit, 2002, p.307). Evaluarea inițială reprezintă așadar o punte de legătură între o stare precedentă și una viitoare, care se dorește a fi cât mai eficientă și eficace.

Evaluarea inițială reprezintă o *etapă absolut necesară în realizarea unui demers instructiv-educativ eficient*, care presupune o planificare și o proiectare realistă, în concordanță cu nivelul de pregătire, nevoile de instruire și potențialul celor care învață. Absența evaluării inițiale din cadrul procesului instructiv-educativ (fapt ce implică neluarea în considerare, de către dascăli, a cunoștințelor anterioare deținute de elevi și a nivelului acestora de pregătire la o anumită disciplină) poate atrage după sine probleme de proiectare didactică, în sensul proiectării unor obiective educaționale nerealiste, adoptării unor strategii didactice de predare neadecvate realităților concrete ale clasei, de unde rezultă în cele din urmă un proces de învățare greoi, cu sincope și o evaluare viciată a elevilor.

*Metodele adoptate în evaluarea inițială* sunt testele diagnostice sau de evaluare inițială, chestionarele, probele scrise, probele practice și verificarea orală.

Considerăm însă că cea mai simplă și precisă modalitate de a realiza acest tip de evaluare este testul de evaluare inițială. Pentru întocmirea și aplicarea acestui test, profesorul compară programa clasei (claselor anterioare) cu programa clasei curente și stabilește lista problemelor esențiale din materia parcursă, absolut indispensabile realizării sarcinilor de predare-învățare în bune condiții. Pornind de la această listă, cadrul didactic formulează itemii testului precum și modalitățile de răspuns. Testul de evaluare inițială va conține astfel de itemi încât răspunsurile elevilor, să-l lămurească pe dascăl dacă aceștia dețin sau nu anumite cunoștințe și/sau deprinderi strict necesare continuării instruirii. În acest sens sunt preferabile și recomandabile rezolvările de probleme și răspunsurile de tip eseu. Testele cu alegere duală (da/nu; adevărat/fals) sau cele cu alegere multiplă (care prezintă mai mult de 2 alternative de răspuns, din care una singură este corectă) nu sunt întotdeauna relevante pentru evaluarea inițială, deoarece elevul poate ghici răspunsul corect, sau se poate inspira ușor de la colegi, pentru aflarea acestuia. Rezultatele testului de evaluare inițială îl va ajuta pe profesor să inventarieze lacunele și greșelile tipice ale elevilor, fapt ce îi va permite să realizeze o primă grupare a elevilor din clasă, în vederea diferențierii și individualizării instruirii. Ulterior, în funcție de evoluția fiecărui elev, situația se poate schimba, elevii regrupându-se corespunzător (Jinga și Istrate, [coord.], 1998, p.326).

Deși suntem de părere că, pentru realizarea scopului propus în evaluarea inițială, cel mai precis instrument este testul de evaluare inițială, totuși, pentru realizarea unui diagnostic cât mai fidel al pregătirii elevilor, recomandăm folosirea acestuia în combinație cu celelalte metode menționate mai sus.

## Evaluarea formativă

*Evaluarea formativă (pe parcurs, de progres, continuă, de proces)* presupune verificarea rezultatelor educabililor pe tot parcursul procesului de instruire, operându-se de obicei pe secvențe mici, sistematic, în vederea reglării din mers a procesului de predare-învățare. Verificările sunt sistematice pentru toți elevii și pentru toată materia parcursă în secvența respectivă. Verificându-i pe „toți”, din „toată materia”, evaluarea formativă permite cunoașterea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvență de instruire și în consecință, adoptarea unor măsuri de recuperare față de unii elevi și de ameliorare a procesului. Rolul acestui tip de evaluare este așadar cel *de diagnosticare și ameliorare*.

Acest tip de evaluare este benefic pentru elevi, deoarece se sprijină pe un feedback imediat, operativ și frecvent, familiarizează educabilul cu activitatea de evaluare, oferă elevilor o confirmare a învățării, nu judecă și nu clasează elevul și are drept țință să identifice situațiile în care acesta întâmpină o dificultate, în ce constă ea și să sugereze care sunt căile de depășire ale acesteia. Evaluarea pe parcurs încurajează elevul să pună întrebări, să reflecteze, să revizuiască cele învățate, să conștientizeze dificultățile întâmpinate, înainte de a ajunge la declanșarea unui proces cumulativ de greșeli, fapt ce motivează și stimulează eforturile de învățare. În același timp, evaluarea formativă este și un mijloc de stimulare a dezvoltării capacității de autoevaluare a elevilor (Cerghit, 2008).

Totodată, acest tip de evaluare este extrem de util și pentru cadrele didactice, deoarece, prin prisma informațiilor oferite, le ajută să-și contureze o idee cu privire la continuitatea și coerența învățării elevilor, să corecteze imediat greșelile și confuziile constatate în rândul acestora, să îmbunătățească și să eficientizeze demersul didactic și, nu în ultimul rând, să trateze diferențiat elevii, în vederea prevenirii insuccesului școlar al acestora. Evaluarea continuă scurtează așadar intervalul dintre evaluarea rezultatelor și perfecționarea activității.

Ioan Cerghit (2002) și Sorin Cristea (2002) atrage atenția că această evaluare are o *funcție pedagogică prioritar formativă*, deoarece este o evaluare centrată pe procese, destinată rectificării, reajustării, adaptării acestora, motiv pentru care, de cele mai multe ori, acesta nu se finalizează cu acordarea de note. De asemenea, specialiștii în pedagogie subliniază faptul că evaluarea formativă *este o evaluare criterială*, bazată pe obiectivele și conținuturile învățării. Evaluarea continuă oferă îndeosebi, informații despre gradul de realizare a obiectivelor operaționale, ipostaza cea mai concretă a finalităților educaționale și indică profesorilor, pe tot parcursul instruirii, unde se situează rezultatele parțiale față de cele finale, proiectate.

Prin tot ceea ce presupune (organizare, metodologie de desfășurare, efecte, valorificarea acestora), evaluarea formativă este considerată o *componentă fundamentală a strategiei „învățării depline”*: feedback-ul permite reglarea retroactivă, proactivă și interactivă a proceselor de predare-învățare. De asemenea, are funcție de constatare a rezultatelor, de sprijinire continuă a elevilor și de motivare a acestora.

Una dintre discuțiile care se poartă în legătură cu evaluarea formativă face referire la *frecvența aplicării acesteia*. Ioan Jinga și Elena Istrate (coord., 1998) sunt de părere că, deoarece nu toate cadrele didactice

beneficiază de aceleași ocazii de evaluare (datorită numărului distinct de ore alocate disciplinelor școlare, gradului de dificultate diferit al acestora, nivelului diferit de pregătire a elevilor de la o clasă la alta dar și în interiorul aceleași clase, numărul diferit de elevi din fiecare clasă etc.), este recomandabil ca acest tip de evaluare să se realizeze fără pauze prea mari între evaluări, pentru a nu avea surprize generate de rămânerea în urmă la învățatură a elevilor, și fără a cădea în extrema cealaltă, practicând evaluări prea dese, care să-i streseze și demotiveze pe elevi. Optimul în evaluarea pe parcurs poate fi stabilit practic, doar de către cadrul didactic, ținând cont de factorii mai sus amintiți, de timpul avut la dispoziție și de situația particulară a fiecărei clase, a fiecărui elev, de specificul disciplinei și de cerințele regulamentului școlar.

### **Evaluarea formatoare – forma perfectă a evaluării formative**

Forma desăvârșită a evaluării formative este *evaluarea formatoare*. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace atunci când se transformă în autoevaluare și reglează procesul învățării. Reglarea este asigurată prin elevul însuși nu prin strategiile pedagogice ale cadrului didactic. În consecință, în cadrul evaluării formatoare, elevul însuși este capabil de autoevaluare, autocorectare, autoreglarea activității de învățare. El este capabil să își asume propria învățare, devine conștient de obiectivele de atins și își autoreglează învățarea pornind de la rezultatele demersului evaluativ.

### **Evaluarea sumativă**

*Evaluarea sumativă (cumulativă, de bilanț, finală, certificativă)* se realizează prin verificări parțiale pe parcursul programului de instruire și prin estimări globale, de bilanț a rezultatelor elevilor, pe perioade lungi, în general corespunzătoare semestrelor școlare, anului școlar sau ciclului de învățământ. Concret, evaluarea sumativă urmărește identificarea nivelului concret de stăpânire a materiei, de către elev, la sfârșitul unei etape de instruire (finalul unui capitol, finalul semestrului, anului școlar, ciclului de învățământ) și se efectuează prin conceperea unor subiecte cuprinzătoare care să acopere întreaga arie tematică abordată. Durata mare de timp, precum și cantitatea mare de cunoștințe, deprinderi, capacități care se acumulează fac din această evaluare un sondaj asupra elevilor și materiei învățate, rezultatele fiind apoi comparate cu obiectivele generale propuse la începutul activității.

Acest tip de evaluare, are un caracter retroactiv oferind informații despre o suită de acțiuni ce au avut loc și după cum sugerează și una dintre denumirile sale, evidențiază finalul, (efectul terminal rezultat de pe urma învățării parcurse și nu cum s-a ajuns la acest produs), se concentrează pe rezultate globale și se încheie cu aprecieri gen bilanț, care precizează dacă studenții au atins sau nu nivelul de competență dorit, care să le permită angajarea cu succes în următoarele etape de instruire. Realitatea consemnată de evaluarea sumativă este cea la nivel de produs, fapt ce reduce considerabil efectul formativ al acesteia și face imposibilă intervenția imediată în scopul ameliorării și perfecționării procesului, datorită intervenției întârziată în cadrul

procesului de instruire. Ceea ce poate face însă evaluarea sumativă este să ofere învățăminte pentru desfășurarea viitoarei activități didactice, întrucât oferă date pe baza cărora se poate proceda la o ameliorare viitoare a strategiilor de predare și învățare. Aceste ameliorări nu mai folosesc însă elevilor care au parcurs perioada de instruire evaluată, de ele putând beneficia doar generațiile următoare de elevi.

Ca bilanț al instruirii, evaluarea sumativă se încheie cu atribuirea unei note sau a unui calificativ, cu acordarea unui certificat, a unui atestat sau a unei diplome. Notele atribuite în urma evaluării cumulative au o valoare mai mare decât cele obținute pe parcurs, deoarece reprezintă expresia unui rezultat global, care sintetizează efectele unui efort îndelungat.

*Funcția* principală pe care o deține evaluarea sumativă este cea *de certificare a rezultatelor și de ierarhizare a elevilor*, ceea ce este de natură să ofere subiecților satisfacția recunoașterii sociale a unor competențe.

Cele mai întâlnite *forme de evaluare sumativă* sunt: lucrările scrise semestriale (tezele), testele și examenele. Cadrul didactic are însă posibilitatea să diversifice formele de evaluare și să utilizeze – chestionare, lucrări scrise, teste, grile, analiza unui caz, rezolvarea unei probleme, realizarea și susținerea unui proiect, prezentarea unei realizări personale, a unui referat etc. Uneori această evaluare este internă, dar de multe ori este externă, și se realizează prin intermediul examenelor (de capacitate, bacalaureat, admitere, diplomă) (Albulescu și Albulescu, 2000; Cerghit, 2008; Potolea, Neacșu, Iucu și Pânișoară [coord.], 2008).

*Analiza comparativă a evaluării formative și a celei sumative* permite să sintetizăm următoarele *note definitorii* ale acestora (adaptare după Albulescu și Albulescu, 2000; Cristea, 2002; Cerghit, 2008):

Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
- este continuă și se realizează prin verificări sistematice, pe secvențe mici, pe tot parcursul procesului de instruire;	-este periodică și se realizează prin verificări parțiale, încheiate cu aprecieri gen bilanț;
- operează prin verificarea tuturor elevilor din toată materia, dat fiind faptul că nu toți elevii învață deopotrivă un conținut și că un elev nu stăpânește în măsură egală diferite părți ale materiei;	- operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor și în materie;
- se raportează la obiectivele operaționale ale lecției;	- se raportează la obiectivele generale ale unei programe sau părți ale programei;
- realizează o evaluare preponderent calitativă a rezultatelor;	- realizează o evaluare preponderent cantitativă a rezultatelor;
- oferă un feedback imediat și continuu și are	- oferă un feedback întârziat și are efecte reduse

drept scop ameliorarea imediată și perfecționarea procesului de predare-învățare prin reglarea și autoreglarea din mers a acestuia;	asupra îmbunătățirii procesului de predare-învățare, făcând posibilă doar ameliorarea/reglarea în perspectivă a acestuia (pentru seriile viitoare de elevi);
- verifică achiziția de cunoștințe în memoria de scurtă durată;	- verifică păstrarea cunoștințelor în memoria de lungă durată, precum și temeinicia învățării;
- identifică imediat erorile și lacunele în pregătirea elevilor;	- identifică pierderile de cunoștințe și dificultățile întâmpinate din cauza uitării;
- atribuirea notelor/calificativelor nu este indispensabilă;	- atribuirea notelor/calificativelor, conform criteriilor unui barem, este indispensabilă; se poate solda și cu atribuirea unor diplome, certificate, atestate etc.;
- constată rezultatele, sprijină continuu elevii pe parcursul programului, înlocuind aprecierile definitive (succes/eșec) cu aprecieri menite să-i ghideze pe elevi, să-i stimuleze în învățare;	- constată rezultatele, clasifică și ierarhizează elevii;
- generează relații de comunicare optimă și de colaborare între profesori și elevi;	- generează relații de opoziție, adversitate profesori-elevi;
- este motivantă, stimulatorie pentru elevi;	- creează stări de stres, generează neliniște, teamă, anxietate în rândul elevilor;
- cultivă capacitatea de autoevaluare a elevilor;	- nu cultivă capacitatea de autoevaluare a elevilor;
- nu consumă mult timp.	- este mare consumatoare de timp.

Cele trei strategii de evaluare tratate anterior (evaluarea inițială, formativă și sumativă) sunt complementare, profesorul fiind cel ce face din procesul de evaluare un aspect integrat activității didactice.

Indiferent de strategia adoptată, **procesul evaluării** parcurge următoarele **etape**:

- definirea și cunoașterea anterioară a obiectivelor procesului de învățământ;
- crearea situațiilor de învățare care permit elevilor realizarea comportamentului presupus de aceste obiective;
- selectarea metodelor și instrumentelor de înregistrare și de măsurare a rezultatelor;
- desfășurarea propriu-zisă a procesului de înregistrare și de măsurare;
- evaluarea și analiza datelor culese;
- formularea unor concluzii și aprecieri diagnostice pe baza datelor obținute (Nicola, 2000).

## METODE DE EVALUARE EDUCAȚIONALĂ

*Metodele de evaluare* se referă îndeosebi la modalitățile/căile alese de către cadrul didactic pentru evaluarea elevilor săi.

Cel mai frecvent, metodele de evaluare sunt clasificate astfel:

- *Metode tradiționale* (evaluarea orală, evaluarea scrisă, evaluarea prin probe practice);
- *Metode moderne, alternative, complementare* (referatul, investigația, proiectul, portofoliul, observarea sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea).

### Metode tradiționale de evaluare educațională

#### Evaluarea orală

*Evaluarea orală*, numită frecvent și *chestionare/verificare orală* sau *ascultarea elevilor* se realizează pe baza unei conversații care poate fi individuală, frontală sau combinată. Este o evaluare „față în față”, prin care profesorul urmărește volumul și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor și capacitatea acestora de a opera cu ele.

Concret, evaluarea orală se realizează prin întrebări pe care cadrul didactic le adresează elevilor. Nu există în activitatea didactică o tehnică unică de evaluare orală, aceasta cunoscând variante multiple de realizare. Înainte de a intra la ore, cadrul didactic va stabili atât conținutul ce va fi verificat cât și elevii care vor fi evaluați, astfel încât să-și contureze o idee despre gradul de însușire a cunoștințelor predate și despre nivelul de pregătire al clasei. Cel mai adesea sunt ascultați 3 până la 5 elevi din cadrul clasei, clasa fiind chemată să participe prin completări, corectări, aprecieri, informații și soluții noi.

Practica educativă demonstrează că sunt mai eficace formele combinate de evaluare, adică combinarea *examinării frontale* cu procedee de *ascultare individuală*. În cazul disciplinelor care presupun exerciții și probleme aplicative, de exemplu, adeseori alternează conversația frontală – pentru verificarea părții teoretice – cu rezolvarea la tablă, în mod individual a unor probleme și/sau exerciții aplicative. Pot fi scoși la tablă 2-3 elevi, pentru a rezolva individual exerciții sau probleme distincte, clasa participând ulterior la discutarea soluțiilor oferite de aceștia. În timp ce elevii evaluați rezolvă la tablă, profesorul urmărește întreaga clasă.

Indiferent de maniera de realizare, verificarea orală a cunoștințelor trebuie să angajeze cât mai mulți elevi, deoarece, limitarea examinării orale, la dialogul profesorului cu elevii scoși la răspuns, lasă celorlalți posibilitatea „evadării” din lecție.

Uneori, se poate recurge chiar la o *ascultare frontală rapidă*, cu participarea întregii clase, fiind notați elevii cu cele mai substanțiale contribuții intelectuale (Ionescu și Radu, 2001, pp. 219-220).

Eficiența chestionării orale este în strânsă dependență cu modul de formulare a întrebărilor și cu obiectivele urmărite cu precădere de aceasta: reproducerea cunoștințelor; interpretarea și prelucrarea acestora; capacitatea de a opera cu ele, de a le aplica în practică.

Ioan Nicola (2000) și Sorin Cristea (2002) disting între două *forme ale chestionării orale*:

- *chestionarea curentă* – care se realizează ori de câte ori se ivește ocazia în cadrul lecțiilor și se poate desfășura frontal, cu toți elevii, sau individual;
- *chestionarea finală* – care se realizează în ore special destinate evaluării finale (sumative), care marchează sfârșitul unui capitol, unei teme mari, unui semestru, an școlar, ciclu școlar, cu posibilități de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de *examene școlare*.

Specialiștii în domeniul evaluării educaționale aduc în prim plan o serie de *avantaje* importante *ale evaluării orale*, dintre care reținem următoarele:

- favorizează interacțiunea directă între profesor și elev și permite o comunicare deplină între cei doi agenți educativi (cadrul didactic și elev/clasa de elevi);
- îl obișnuiește pe elev cu comunicarea reală directă, frecventă, obișnuită în context social cotidian;
- asigură un plus de libertate și de manifestare spontană elevilor pe planul creativității, originalității etc.;
- favorizează dezvoltarea capacității de exprimare a elevilor, capacitatea de sinteză și de interpretare și prelucrare de date;
- profesorul poate interveni cu întrebări suplimentare, ajutătoare, stimulatoare pentru elevul/elevii evaluați;
- feedback-ul este oferit foarte rapid, ceea ce generează posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele greșeli sau neînțelegeri ale elevului referitoare la conținut;
- permite tratarea diferențiată a elevilor prin adaptarea tipurilor de întrebări, a gradului de dificultate al întrebărilor și a ritmului chestionării;
- evaluează mai multe aspecte ale performanței decât proba scrisă (modul de exprimare, logica expunerii, spontaneitatea, modul de construire a argumentelor, maniera de motivare și justificare a răspunsurilor);
- este interactivă și permite să fie observate aspecte inaccesibile altor metode de evaluare (pronunție, dicție, cursivitatea exprimării, comportament afectiv-atitudinal) (Albulescu și Albulescu, 2000; Cucoș, 2008; Ungureanu, 2001b; Joița, [coord.], 2003; Jinga și Istrate [coord.], 1998).

Dintre *dezavantajele evaluării orale* menționate în literatura de specialitate amintim:

- este foarte mare consumatoare de timp – (se evaluează un număr relativ mic de elevi într-un timp îndelungat, având în vedere faptul că elevii sunt evaluați fiecare separat);
- este inconvenabilă elevilor introverțiți, timizi și celor mai lenți în gândire;



- are un nivel scăzut de validitate și fidelitate (fapt pentru care, probele orale nu sunt recomandabile pentru evaluările cu miză mare, cu funcție de decizie sau clasificatorie);
- este dependentă de starea afectivă de moment a examinatorului și de starea psihică a evaluaților;
- este dependentă de subiectivitatea examinatorului, care este greu de eliminat, din cauza faptului că nu există bareme controlabile;
- în evaluarea orală se manifestă cu pregnanță factorii variabilității notării, în toată complexitatea lor (efectul Pygmalion, efectul Oedip, efectul de ordine, efectul de contrast etc.);
- deoarece se realizează prin sondaj, nu este posibilă cunoașterea gradului în care toți elevii stăpânesc un conținut sau anumite abilități;
- constituie un prilej de relaxare sau de evadare din sarcină pentru elevii care nu sunt vizați în mod direct;
- poate genera intimidare, inhibiție sau o tensiune emoțională puternică, aspecte care conduc prin repetare la aversiune față de acest gen de evaluare;
- nu oferă șanse egale tuturor elevilor examinați, datorită dificultății de a selecționa pentru toți elevii examinați întrebări cu același grad de dificultate;
- nu permite compararea elevilor întrucât solicitările sunt de cele mai multe ori diferite;
- realizează numai un sondaj atât în rândul elevilor cât și în conținutul a cărui învățare este supusă verificării;
- este influențată de tendința celorlalți elevi din clasă de a ajuta colegii evaluați să răspundă, fapt pentru care evaluarea orală nu reflectă întotdeauna doar nivelul personal de cunoaștere în domeniu;
- există o oarecare problemă a gestionării timpului în cadrul chestionării orale (nu se lasă timp suficient pentru formularea răspunsului, sau se evaluează un singur răspuns etc.);
- există un permanent pericol în cadrul chestionării orale, pentru apariția unor stări conflictuale între evaluator și evaluați;
- în chestionarea orală apare graba acordării rapide a unui calificativ și riscul ca acesta să nu exprime o judecată de valoare suficient de pertinentă (de exemplu se poate acorda calificativul pentru un amănunt irelevant) (Albulescu și Albulescu, 2000; Cucos, 2008; Ungureanu, 2001b; Joița, [coord.], 2003; Jinga și Istrate [coord.], 1998).

Pentru a reduce subiectivismul chestionării orale, se utilizează ghiduri detaliate, liste de verificare sau grile de apreciere. Oferim un exemplu pentru a identifica criteriile de apreciere în cazul unei probe orale prin utilizarea unei *fișe de evaluare orală* (adaptare după Jinga și Istrate [coord.], 1998, p. 329):

Clasa:

Obiectul de studiu (Disciplina):

Data:

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului evaluat	Conținutul răspunsului				Organizarea răspunsului				Prezentarea răspunsului				Concluzii, Observații	Nota
		(-răspunsuri corecte, clare, complete, concise, la subiect).				(-fluență, cursivitate, coerență verbală; -capacitate de argumentare, forță de convingere; - structurare logică a răspunsului; - originalitatea răspunsului).				(Atitudinea în timpul prezentării: - siguranță în prezentarea răspunsului; - comportament nonverbal; - emotivitate; - prestanță; - gestionarea timpului alocat pentru formularea și prezentarea răspunsului).					
		FB	B	S	NS	FB	B	S	N	FB	B	S	NS		
									S						

FB (Foarte bine) - corespunde notelor 10 și 9;

B (Bine)- corespunde notelor 8 și 7;

S (satisfăcător)- corespunde notelor 6 și 5;

NS (nesatisfăcător) - corespunde notei 4 și mai puțin.

În funcție de impresia pe care și-o creează, referitor la răspunsul elevului, cadrul didactic marchează cu „X” în caseta din dreptul calificativului corespunzător. Profesorul se poate folosi și de semnele „+” și „-” pentru a marca mai precis nivelul real al performanței elevului (de exemplu poate consemna + „X” pentru 10 și - „X” pentru 9). La alegerea profesorului, se pot folosi și alte simboluri.

Tot pentru reducerea gradului de subiectivitate, dar și pentru *creșterea eficienței chestionării orale*, se recomandă respectarea unor *reguli*, sau păstrarea unor *exigențe* în realizarea acestora. Facem referire aici la următoarele (Albulescu și Albulescu, 2000; Bocoș și Jucan, 2007; Ionescu și Radu, 2001):

- angajarea cât mai multor elevi în chestionarea orală;

- respectarea unor restricții, cu privire la durata examinărilor orale, în funcție de vârsta celor evaluați;
- formularea unor întrebări clare, fără elemente confuze;
- adresarea întrebărilor să se facă pe rând (câte o singură întrebare o dată);
- alternarea întrebărilor care solicită memoria cu cele care implică un efort de gândire proprie a elevului (comparații, clasificări, raporturi cauzale, analize, critici, argumentări, motivări, explicații, generalizări);
- formularea întrebărilor ajutătoare să se realizeze astfel încât, acestea să-l ajute pe elev la modul real și nu să-l încurce (să nu existe aspecte de nuanță/interpretare ale acestor întrebări);
- alternarea întrebărilor de bază cu cele ajutătoare sau cu cele stimulatoare, motivante pentru elev;
- selectarea unor întrebări cu un grad diferit de dificultate în raport cu nivelul de pregătire al elevilor;
- oferirea unui timp suficient de gândire în vederea pregătirii răspunsurilor;
- acceptarea doar a răspunsurilor corecte și complete;
- corectarea imediată a răspunsurilor greșite și completarea celor parțiale/incomplete;
- oferirea sistematică de întăriri pozitive;
- asigurarea unui context emoțional favorabil desfășurării evaluării orale, menajând sensibilitatea elevilor chestionați;
- asigurarea unui climat de încredere și de echitate pentru toți elevii evaluați;
- manifestarea de către cadrul didactic dar și de către elevii chestionați a unei stări fizice și psihice adecvate;
- argumentarea notelor și a calificativelor acordate;
- stimularea și sprijinirea autoevaluării elevilor în cadrul evaluării orale.

Constantin Cucoș (2008, p. 129), consideră că *justificarea apelului la proba chestionării orale* se face în virtutea următoarelor argumente:

- „, obiectivele evaluării în situația concretă;
- tipul de evaluare promovat;
- numărul elevilor;
- timpul disponibil și resursele materiale alocate;
- tipul de informație pe care profesorul dorește să o obțină prin răspunsurile elevilor;
- natura și specificul disciplinei”.

*Tehnicile de realizare a chestionării orale* sunt multiple: conversația, povestirea, descrierea, explicarea, discuția, dezbateră, lectura, chestionarul oral, interviul (structurat/nestructurat), eseu oral, dizertația orală, susținerea orală a unui portofoliu, proiect ori referat, scurte expuneri în fața clasei, teste docimologice orale etc.

## Evaluarea scrisă

*Evaluarea scrisă* - valorifică din plin caracteristicile limbajului scris, punând elevii în situația de a elabora și de a exprima idei în scris. Concret, verificarea prin probe scrise constă în construirea unor întrebări și sarcini care să fie rezolvate în scris de către elevi, într-un timp dat.

*Probele scrise* se disting față de probele orale, prin următoarele *avantaje*:

- avantajează pe elevii introvertiți, emotivi, timizi și pe cei care elaborează mai lent răspunsul, oferindu-le posibilitatea de a expune nestânjeniți cunoștințele;
- scutește elevul de caracterul agresiv și stresant, tensionat, determinat de prezența nemijlocită a evaluatorului și direcționarea expresă a acestuia spre el și oferă totodată elevului posibilitatea de a prezenta cunoștințele fără intervenția cadrului didactic;
- asigură șanse egale pentru toți elevii evaluați, prin raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conținutul lucrării scrise;
- asigură uniformitatea subiectelor (ca dificultate și ca întindere) pentru toți elevii supuși evaluării;
- permite verificarea unui număr mare de elevi într-un timp dat, relativ scurt;
- fac posibilă verificarea tuturor elevilor referitor la însușirea unui anumit conținut, ceea ce favorizează compararea rezultatelor;
- oferă elevilor posibilitatea gestionării timpului alocat răspunsului în funcție de propriile nevoi, eventual și a spațiului impus (număr de pagini, rânduri, cuvinte pentru un eseu structurat);
- permite elevului ocazia de a reveni pentru a completa răspunsul sau pentru a corecta greșeli de care și-a dat seama mai târziu;
- oferă elevului o imagine mai realistă față de propria prestație în raport cu sarcina de rezolvat;
- permite elevului să se preocupe de aspecte legate atât de fond cât și de forma materialului prezentat;
- oferă posibilitatea realizării unui anonim al lucrărilor, fapt ce determină un grad crescut al obiectivității cadrului didactic;
- existența baremelor și a punctajelor stabilite anterior oferă probelor scrise, un grad mai mare de obiectivitate la corectare;
- permite conservarea răspunsurilor și recorectarea acestora, oferind mai multă obiectivitate decât probele orale (Ungureanu, 2001b; Cucoș, 2008; Albulescu și Albulescu, 2000; Joița, [coord.], 2003).

Dintre *dezavantajele probelor scrise* de verificare a elevilor, reținem următoarele:

- păstrează caracterul de sondaj în conținutul învățat;

- implică un feedback mai slab, în sensul că unele greșeli nu pot fi eliminate operativ, prin intervenția cadrului didactic, iar fenomenul de reglare nu se produce imediat;
- nu face posibilă nici orientarea elevilor prin întrebări ajutătoare, suplimentare, către un răspuns corect și complet;
- limbajul scris este mai pretențios decât limbajul oral și este reglementat mai sever, în sensul că nu permite greșeli gramaticale, licențe de exprimare, discontinuități etc.;
- există posibilitatea (la teste, de exemplu) ca elevii să ghicească răspunsurile la itemii cu alegere multiplă;
- pot apărea încercări de fraudă (Jinga și Istrate [coord.], 1998; Joița, [coord.], 2003; Ungureanu, 2001b; Potolea, Neacșu, Iucu și Pânișoară [coord.], 2008).

Principalele *modalități de realizare a evaluării scrise* sunt:

- *probele scrise de control curent (extemporale)* – se aplică în scopul verificării cunoștințelor predate în lecția anterioară, cuprind câteva întrebări și durează aproximativ 10-15 minute; extemporalele nu se anunță în prealabil, elevii fiind obișnuiți, în acest fel, să învețe sistematic pentru fiecare oră;
- *lucrări de control la sfârșitul unui capitol* – durează mai mult decât lucrările curente și conțin întrebări care vizează conținutul capitolului parcurs; urmăresc verificarea și aprecierea gradului de realizare a obiectivelor predării capitolului respectiv;
- *lucrări scrise semestriale (tezele)* – se aplică în cadrul unor anumite discipline școlare, în scopul verificării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite pe parcursul semestrului (cuprind o arie mai mare de conținuturi), în conformitate cu obiectivele generale specifice; tezele sunt anunțate în prealabil și se pregătesc prin lecții de recapitulare și sistematizare;
- *lucrări scrise de sinteză* - se aplică, de regulă la sfârșit de capitol, an școlar, ciclu de studii și iau forma referatelor, a temelor de cercetare, a lucrărilor de diplomă, de licență, de disertație, de doctorat, angajate în contextul unor examene școlare, universitare, postuniversitare, de perfecționare; solicită documentare și parcurgerea unei bibliografii substanțiale ce va fi valorificată în mod creator, în funcție de experiența cognitivă și psihosocială a elevului/studentului;
- *lucrări scurte de tip obiectiv* – constau în 4-5 întrebări scurte la care elevii răspund în scris, succesiv; durează 5 minute, corectarea făcându-se de către elevi, fie frontal – pe baza unei lucrări reușite (model), fie prin schimbarea lucrărilor (Albulescu și Albulescu, 2000; Cristea, 2002; Potolea, Neacșu, Iucu și Pânișoară [coord.], 2008).

O categorie aparte de probe scrise o constituie *testele docimologice*. Testele docimologice sunt probe standardizate din punct de vedere al conținutului, al condițiilor de aplicare și notare. Testul este alcătuit dintr-o succesiune de itemi (întrebări), din întreaga materie supusă evaluării.

În cazul probelor scrise, indiferent de forma utilizată, este dificil de apreciat anumite răspunsuri, care sunt incomplete, vagi sau formulate ambiguu, profesorul neputând cere clarificări evaluatului. De aceea, pentru a reduce din dificultatea evaluării probelor scrise dar și din subiectivismul acestora, în practica educativă se recomandă utilizarea unor probe scrise elaborate riguros, prin stabilirea obiectivelor evaluării, a conținuturilor, itemilor, grilelor de corectare și a punctajelor acordate.

Prezentăm în continuare principalele *criterii de apreciere* pentru o lucrare scrisă de tip eseu, compunere (adaptare după Dumitru Muster, 1970, citat de Jinga și Istrate [coord.], 1998, p. 330):

---

1. Pentru fondul lucrării:

- a.** satisfacerea cerințelor de conținut - 0-6 puncte
  - volumul și corectitudinea cunoștințelor;
  - prezența cunoștințelor considerate esențiale pentru conținutul evaluat;
  - rigoarea demonstrațiilor (acolo unde este cazul).
- b.** prezentarea conținutului – 0-1 puncte
  - conținut bine structurat ca formă dar și ca logică (cu introducere, cuprins și încheiere – acolo unde este cazul);
  - conținut prezentat sistematic și concis;
  - capacitate de analiză și sinteză;
  - limbaj inteligibil.

2. Pentru forma lucrării:

- c.** stil și ortografie - 0-1,5 puncte
  - stilul personal de exprimare și de concepere a răspunsului;
  - menționarea surselor în cazul recurgerii la citate;
  - estetica lucrării.
- d.** prezentare grafică– 0- 0,5 puncte
  - realizarea unor scheme, tabele, grafice, sublinieri, în vederea punerii în valoare a unor idei principale și pentru a-i permite evaluatorului să urmărească mai ușor aceste idei.

3. Pentru factorul personal:

- e.** caracter excepțional, impresie de originalitate, sensibilitate - 0-1 puncte
  - răspunsuri originale și creative;
  - răspunsuri care lasă să transpară sensibilitatea celui evaluat.

Total puncte:

0-10 puncte

Deoarece atât evaluarea orală cât și cea scrisă prezintă avantaje și dezavantaje, considerăm că, în realitate, doar combinarea acestora în procesul instructiv-educativ amplifică avantajele și diminuează dezavantajele pentru a realiza o evaluare cât mai corectă și aproape de adevăr.

## Evaluarea prin probe practice

*Examinarea prin probe practice* se realizează la o serie de discipline specifice și verifică capacitatea elevilor de a aplica în practică cunoștințele învățate și calitatea lucrărilor executate de aceștia. În multe situații, probele de acest tip oferă și informații referitoare la însușirea conținutului conceptual, cel puțin a elementelor de conținut pe care se bazează acțiunile aplicative solicitate. Evaluarea prin probe practice își propune să reducă distanța dintre „a ști” și „a face”, și să întoarcă învățământul românesc cu fața către viață, către practică, deoarece, semnul timpului nostru este cel al faptei, al acțiunii ce trebuie repede și bine realizate, al întreprinzătorului capabil de idee, inițiativă și acțiune. Numai deținând o serie de deprinderi, priceperi și abilități formate în cadrul lucrărilor practic-aplicative și experimentale, elevii vor putea ulterior să se integreze mai ușor pe piața muncii.

Această metodă de evaluare se realizează printr-o mare *varietate de forme*, în funcție de specificul obiectului de studiu: probele susținute la educație fizică (cu bareme clare și riguroase); lucrări practice și experimentale de laborator (la fizică, chimie, biologie, discipline cu profil medical, discipline tehnice), care constau în realizarea unor observații, experimente, demonstrații, cercetări, modelări, confecționarea unor obiecte sau aparate, montări și demontări de aparate, efectuarea unor experiențe, simularea unor acțiuni în condiții speciale, efectuarea unor observații microscopice, disecții etc.; lucrări realizate în atelierele școlare (la discipline tehnice), ce constau în executări de piese sau lucrări; lucrări agricole pe lotul școlar (la discipline cu profil agronomic); execuții de desen, grafică, sculptură (la discipline din domeniul tehnic, arhitectură, arte plastice); interpretările muzicale (la discipline din domeniul muzical), susținerea lecțiilor în practica pedagogică (la discipline pedagogice); esuri, compuneri, poezii, referate, analize de personaje, comentarii literare (la disciplinele cu caracter literar-lingvistic) etc.

În cazul evaluării practice, cadrul didactic este cel care trebuie mai întâi să explice sau să demonstreze cum trebuie realizate lucrările respective, iar în timpul evaluării urmărește aceste cerințe. Lucrările practice pot fi realizate individual sau în microgrupuri, această modalitate de evaluare având un pronunțat caracter formativ-educativ pentru elevi.

Pentru realizarea eficientă a acestui tip de evaluare, se solicită ca încă de la începutul secvenței de învățare, elevii să fie informați în legătură cu tematica lucrărilor practice, cu baremele de notare, cu condițiile pe care le au pentru a realiza aceste probe (aparate, unelte, mașini, săli de sport, laboratoare sau săli speciale ori alte resurse) (Cucos, 2008).

Dintre *avantajele* pe care le prezintă această metodă de evaluare amintim:

- reduce distanța dintre teorie și practică, dintre „a ști” și „a face”, plasând în mod legitim între acestea, „liantul intermediar și nuanțator „a ști să faci” (savoir faire, know how)” (Ungureanu, 2001b, p. 80);
- elaborează și dezvoltă deprinderi, priceperi, abilități, capacități și chiar competențe pe domeniile studiate;

- creează oportunități pentru exprimări acționale originale și creative;
- are caracter formativ- educativ;
- oferă posibilitatea implicării active a celui evaluat;
- permit identificarea aptitudinilor și talentelor elevilor;
- avantajează atitudinile de cooperare și colaborare/muncă în echipă a elevilor;
- „realizează o evaluare calitativă și cantitativă a produsului învățării elevilor, mult mai exactă și mai realistă în comparație cu probele orale sau practice și comportă și asupra „învățării”, interiorizării, prin exersare, antrenare, a însuși procesului de învățare către acest produs final” (Ungureanu, 2001b, p. 80).

La celălalt pol, marele *dezavantaj* al evaluării practice se referă la faptul că aceasta nu permite realizarea cu ușurință și acuratețe a operațiilor de măsurare și apreciere.

Pentru asigurarea caracterului formativ-educativ al evaluării didactice, se recomandă utilizarea combinată a metodelor de evaluare orală, scrisă și practică, în funcție de obiectivele educaționale urmărite și de conținutul curricular cu care se operează în cadrul procesului de învățământ.

## **Metode moderne, alternative, complementare de evaluare educationala**

### **Referatul**

Referatul poate îmbrăca mai multe forme:

- sinteză tematică din mai multe lucrări (referat sintetic)
- analiza unei lucrări (referat analitic)
- prezentarea unei investigații științifice independente.

Etapele elaborării unui referat sunt:

- delimitarea temei;
- documentarea (selectarea surselor de informație, parcurgerea materialelor, prelucrarea informațiilor);
- formularea titlului;
- conceperea planului lucrării;
- redactarea referatului;
- *prezentarea* și valorificarea acestuia.

Dimensiunea referatului variază în funcție de complexitatea temei abordate (7-8 pagini).

Elevii își însușesc informații și își exersează o multitudine de abilități intelectuale: analiză, sinteză, argumentare și interpretare etc. Se pretează la clasele mari și la elevii cu potențial înalt. El este întocmit fie pe baza unei bibliografii minimale, recomandate de profesor, fie pe baza unei investigații prealabile, în acest din urmă caz, referatul sintetizând rezultatele investigației, efectuate cu ajutorul unor metode specifice (observarea, convorbirea, ancheta etc.).

### **Investigația**

Investigația - (în sensul de cercetare, descoperire) se folosește, de regulă, ca metodă de învățare, pentru a-i deprinde pe elevi să gândească și să acționeze independent, atât individual cât și în echipă. Trebuie raportat la vârsta și nivelul intelectual al elevilor. La începutul semestrului, profesorul stabilește:



- lista de teme pe care elevii pe care urmează să le abordeze cu ajutorul investigației,
- perioada investigației,
- modul de lucru, de prezentare și de valorificare a rezultatelor.

Investigația se poate realiza individual sau colectiv. Este de preferat ca rezultatele să fie analizate cu clasa de elevi, pentru ca profesorul să poată formula observații, aprecieri și concluzii. Pe baza analizei activității elevilor și a rezultatelor obținute de ei în cadrul investigației, profesorul poate acorda note, valorificând, în felul acesta, funcția evaluativă a investigației.

## Proiectul

Se pretează la elevii de la liceu pentru învățarea unor teme mai complexe, care necesită abordări pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare *sau ca metodă de evaluare*. Uneori, proiectul este folosit ca probă de evaluare la absolvirea unei școli profesionale, a unui liceu industrial sau cu profil artistic, etc

Ca și în cazul investigației, profesorul stabilește:

- lista temelor de proiect;
- perioada de realizare;
- sprijină elevii în ceea ce privește etapele și tehnicile de lucru (individual sau colectiv), în colectarea datelor necesare (potrivit temei alese sau repartizate), iar pe parcursul realizării proiectului oferă consultații și evaluări parțiale;
- la evaluarea finală (când proiectul se prezintă sau se susține), profesorul operează cu anumite criterii, referitoare, atât la proces (documentarea, utilizarea datelor și a informațiilor în formularea concluziilor etc.), cât și la produs (structura proiectului, concordanța dintre conținut și temă, capacitatea de analiză și sinteză, relevanța concluziilor, caracterul inedit al rezultatelor etc.). Aceste criterii se recomandă să fie cunoscute și de elevi/studenți.

## Portofoliul

*Portofoliul* (Lisievi P, note de curs) reflectă dobândirea unor competențe la o anumită disciplină și într-un timp determinat. Este un instrument complex care reunește într-un dosar toate elementele reprezentative pentru activitatea de învățare desfășurată:

- *fișe efectuate pe parcursul tuturor tipurilor de lecții*: fișe de învățare eficientă (pt. lecțiile de dobândire de cunoștințe); fișe de exerciții - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); fișe de activități de formare intelectuală a elevilor (pentru lecțiile de formare de priceperi și deprinderi);
- *lucrările aplicative ale elevului* (activități practice, referate, eseuri, lucrări prezentate la diferite cercuri sau comunicări științifice, proiecte, investigații, microcercetări);
- *casete audio-video* privind activități de învățare în situații diferite;
- *grafice, hărți, diagrame* realizate de elevi;
- *probe de evaluare* - lucrări de control (probe scrise, teste);
- *aprecieri ale profesorilor* asupra activității elevului; sfaturi, comentarii;
- *autoevaluare, reflecții asupra conținutului portofoliului*;

Cerințe de elaborare a portofoliului (Dulamă, 2002):

- tema propusă sau domeniul din care își pot alege subiectul;
- modalitatea de prezentare (dosar, CD, dischetă, casetă audio, video etc);
- mărimea portofoliului (limitele minime și maxime de pagini, numărul de produse);
- structura cerută: obiective, motivația întocmirii, cuprins, tipuri de produse (recenzii, referate, interviuri, copii după documente, studii de caz, chestionare etc), concluzii, bibliografie;
- ordonarea materialelor și indicarea provenienței documentelor

*Portofoliul digital* – materialul este pus pe suport electronic: CD, pagină web.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor

Urmărirea sistematică a participării elevilor la desfășurarea activității instructiv-educative:

- contribuțiile elevilor pe parcursul activităților;
- modul de realizare a sarcinilor de lucru,
- maniera de colaborare cu colegii în cazul practicării învățării în grup,
- calitatea prestațiilor în munca independentă;
- manifestările de interes sau dezinteres;
- dificultățile, erorile în învățare etc.

Datele observate pot fi colectate în jurnalul sau caietul profesorului și pot fi utilizate prin asociere cu alte metode de evaluare. Asemenea observații contribuie la evaluarea obiectivă a elevului, în funcție de toată activitatea desfășurată. Se pot folosi în acest sens grile de observare a comportamentului, fișe de evaluare psihopedagogică, scări de clasificare (numerice, descriptive, grafice) care indică frecvența apariției unui comportament, liste de control/verificare care indică prezența sau absența unui comportament. Rezultatele observării vor fi comparate cu rezultatele la învățătură, în urma unor analize calitative și cantitative (matematice și statistice).

### Autoevaluarea

Capacitatea de autoevaluare se poate forma și dezvolta prin diferite modalități, între care menționăm:

- informarea elevilor asupra rosturilor evaluării, ca și asupra criteriilor, indicatorilor și standardelor care se utilizează pentru evaluarea performanțelor școlare;
- autocorectarea sau corectarea reciprocă (fără a se acorda note)
- autonotarea controlată – elevul își acordă o notă care este comparată cu nota acordată de profesor;
- notarea reciprocă (situație în care aprecierea fiecărui elev este făcută de un colectiv de colegi stabilit de profesor);
- autoaprecierea obiectivă (Zapan), prin care clasa este antrenată în aprecierea unui coleg.

Metacogniția este acea abilitate a persoanei care-i permite individului să aibe conștiința propriului proces de gândire (gândire a gândirii), examinându-l și comparându-l cu cel al celorlalți, realizând astfel autoevaluări și autoreglări. Evaluarea se convertește într-un instrument aflat în mâinile elevului pentru a-l ajuta să conștientizeze ceea ce a dobândit (cunoștințe, priceperi, deprinderi, structuri cognitive, abilități etc.), interesat fiind de procesele care-i ușurează învățarea și îi permit reglarea și ameliorarea acesteia. În acest sens profesorul trebuie să urmărească dezvoltarea la elevi a abilităților de autocunoaștere și de autoevaluare. Se folosesc în acest sens grilele de autoevaluare care conțin: capacități vizate, sarcini de lucru, valori ale performanței.

### Testul de evaluare didactică

Testul de evaluare didactică (Jinga I., 2001, p.334) se constituie ca o probă complexă formată dintr-un ansamblu de itemi, care aplicată în condiții similare, oferă în baza unor măsurători și aprecieri judicioase, informații pertinente referitoare la modul de realizare a obiectivelor didactice, progresul școlar, direcțiile de reglare a instruirii. În latina *testimonio* înseamnă „mărturie, dovadă” a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului. Testul de cunoștințe și testul docimologic sunt *cazuri particulare* ale testului de evaluare didactică.

Testele de cunoștințe, care au un caracter psihopedagogic, vizează *măsurarea-aprecierea* unor situații specifice procesului de învățământ, relevante atât la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, programe, manuale) cât și la nivelul activității concrete de *predare-învățare-evaluare*. În ambele cazuri, testele de cunoștințe asigură elaborarea unor *decizii* de ameliorare – ajustare – restructurare a procesului de învățământ, în general, a activității didactice, în mod special.

*Testele de cunoștințe* aplicate în cazul examenelor școlare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei școlare, asumate la nivel de trimestru, an sau ciclu școlar, din perspectiva tipului de examen instituționalizat: examen parțial, examen

global, examen de absolvire cu funcție de selecție implicită, examen de admitere cu funcție de selecție explicită, examen intern, examen extern etc.

Testul docimologic – testul care are o funcție docimologică, de evaluare și notare. Vizează *exclusiv* progresul școlar ale elevilor, are valoare diagnostică diferențială.

*Testul docimologic* este o probă standardizată (cerințele sunt aceleași pentru toți elevii, iar tehnica de măsurare și notare a rezultatelor este unică). A fost propus ca metodă de reducere a divergențelor în notare, alături de introducerea de bareme și armonizarea scărilor individuale de notare pe bază de indici statistici (Radu, I., 1995, p.274). Testul docimologic poate fi utilizat ca metodă de verificare curentă și chiar pentru verificarea periodică a elevilor, în locul tezei tradiționale.

Printre avantajele utilizării acestei metode, menționăm:

- oferă posibilitatea unei aprecieri cu un grad înalt de exactitate;
- oferă posibilitatea comparării și ierarhizării elevilor în funcție de rezultatele obținute, care au un grad înalt de obiectivitate;
- permite o verificare mai simplă și mai rapidă a rezultatelor elevilor etc.

Principalul neajuns este acela că nu toate elementele de conținut pot fi cuprinse în structura unei probe standardizate; competențe complexe care pun în joc imaginația, creativitatea, spiritul critic al elevilor etc. nu pot fi transformate cu ușurință în itemi și evaluate eficient cu ajutorul testului docimologic.

### Evaluarea asistată de calculator

Impactul tehnologiei informatice asupra procesului de învățământ, respectiv asupra activităților sale de bază – predare/învățare, evaluare – cunoaște, până în prezent, mai multe direcții de aplicații (Lisievi P., note de curs).

- *Computer Assisted Management* (conducerea învățământului): constă în utilizarea acesteia (tehnologiei informatice) pentru rezolvarea unor probleme cu caracter administrativ;
- *Computer-Assisted Learning & Instruction* (instruire asistată de calculator, IAC): presupune utilizarea nemijlocită a calculatorului în procesul predării și pe timpul lucrărilor de laborator.
- *Computer Based Training* (exersare-învățare asistată de calculator): subiectului i se pun la dispoziție programe specializate (de tip *drill and practice*) care-l ajută să-și fixeze cunoștințele însușite anterior.
- *Computer Assisted Testing* (verificare realizată cu ajutorul calculatorului): presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de pregătire al subiecților și să evalueze răspunsurile acestora.

Aceste tipuri de programe pot fi incluse fie în lecțiile recapitulative, fie în predările curente, pentru fixarea cunoștințelor transmise. Trebuie precizat faptul că nu se poate pune problema transferării exclusive a sarcinii testării pe seama software-ului, profesorul având nevoie și de contactul direct cu subiectul, pentru aprecierea progreselor înregistrate pe parcursul instruirii, și poate nu atât în ceea ce privește acumularea efectivă de cunoștințe, cât *sondarea capacității de judecată a acestuia, de corelarea și de interpretarea fenomenelor*. De asemenea, gesturile încurajatoare ale evaluatorului nu pot fi suplinite de calculator.

### TEHNICI ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE

Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea elevilor, valorizând concordanța obiective – specificațiile testului.

Instrumentul de evaluare – este compus din itemi prin care se colectează informații, care reprezintă dovezi semnificative despre rezultatele luate în considerare, permit prelucrarea acestora și comunicarea celor constatate (Manolescu M., 2009, p.345). Instrumentele de evaluare sunt variate: observarea comportamentului, verificarea temelor, exerciții, controlul caietelor, întrebări de evaluare, extemporale, teze, teste, examene, fișe de evaluare, chestionare, teste formative, fișe individuale, proiecte, etc

Ca și în cazul testelor de atitudini, de interese, de personalitate, pentru ca rezultatele evaluării să aibă aceeași semnificație pentru evaluatori, evaluați, instituții și societate, probele de evaluare (ca teste de cunoștințe) trebuie să posede anumite calități: *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*.

a) Validitatea recunoaște dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare, pe următoarele planuri:

- validitatea de conținut
- validitatea de construct - conținutul textului din itemii probei trebuie să concorde cu comportamentele prefigurate de obiective și, implicit, cu conținuturile ce au fost predate și învățate.

Validitatea poate fi raportată și la alte situații. În acest sens, se pot distinge mai multe tipuri:

- validitatea concurentă caracterizează un test dacă acele competențe, testate de el ca fiind dobândite, sunt confirmate și de rezultatele unui test ulterior care se bazează pe valorificarea superioară a competențelor deja achiziționate;
- validitatea predictivă sau măsura în care un test prevede performanțele viitoare ale unui elev.

Condițiile de validitate evidențiate reies din contestațiile celor examinați atunci când aceștia acuză că solicitările nu concordă cu programa dată; examinatorul a fost prea sever, inconstant în aprecieri, etc.

b) Fidelitatea este calitatea probei de a obține rezultate constante (aceleași sau cu diferențe minime), în cazul aplicării sale succesive, dar în condiții de examinare identice, prin aplicarea altor probe ce cuprind itemi cu valoare echivalentă.

c) Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, privind un "răspuns corect/bun", pentru fiecare din itemii unei probe. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standardizate.

d) Aplicabilitatea sau validitatea de aplicare exprimă calitatea probei de a fi administrată și interpretată cu relativă ușurință.

## TIPURI DE ITEMI

*Itemii* dintr-un test pedagogic reprezintă *sarcini de evaluare* ce evidențiază legătura permanentă cu *conținuturile* esențiale ale disciplinei, prin raportarea la *finalitățile* corespunzătoare (obiective de referință / competențe specifice) ariei curriculare din care face parte disciplina școlară.

Prin *itemii obiectivi* se testează un număr mare de conținuturi diferite care solicită capacități cognitive simple: de recunoaștere (itemi cu alegere multiplă), de stabilire a valorii de adevăr (itemi cu alegere duală), de identificare a elementelor corespondente (itemi de tip pereche).

*Itemii cu alegere multiplă* – solicită alegerea unui *singur răspuns* dintr-o listă de răspunsuri posibile denumite și *alternative*. Construirea itemilor de evaluare prin tehnica alegerii multiple poate fi făcută prin două variante :

1. *Identificarea răspunsului corect dintr-o serie de răspunsuri posibile (alternative)*

În cadrul răspunsurilor posibile există un singur răspuns corect numit *răspuns-cheie*, celelalte răspunsuri fiind răspunsuri plauzibile, dar incorecte, numite *distractori*.

2. *Alegerea celei mai bune alternative sau alegerea celui mai bun răspuns dintr-o listă de răspunsuri corecte*

*Itemii cu alegere duală* sunt de tipul DA / NU; adevărat / fals; acord / dezacord :

*Itemi de tip pereche* – solicita stabilirea de corespondente / asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriul sau criteriile de baza carora se stabileste răspunsul corect sunt explicate explicit în instrucțiunile care preced coloanele de permise și răspunsuri

*Itemi semiobiectivi* - au următoarele caracteristici: solicită un răspuns scurt, limitat ca spațiu și ca formă ; conținutul lor este sugerat prin structura enunțului / întrebării; sarcina este foarte bine structurată; se pot utiliza materiale auxiliare, dar elevii trebuie să formuleze explicit răspunsul. Din această categorie fac parte *itemii cu răspuns scurt*, *itemii de completare* și *întrebările structurate*.

*Itemi cu răspuns scurt* presupun o întrebare directă care solicită un răspuns scurt și precis (expresie, cuvânt, număr, simbol etc.). Cerințele rezolvării acestui tip de itemi sunt ca răspunsul să fie scurt, să nu existe dubii sau ambiguități în formularea propozițiilor de răspuns.

*Itemi de completare* cuprind un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1 – 2 cuvinte, în concordanță cu sensul enunțului. Recomandările metodologice privind construcția acestor tipuri de itemi sunt: spațiul liber nu va fi pus la începutul propoziției, iar dacă într-o frază există mai multe răspunsuri de completare ce trebuie găsite, acestea trebuie să aibă aceeași lungime.

*Întrebările structurate* cuprind mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare include: un material - stimul (texte, date, diagrame, grafice, etc.); subîntrebări; date suplimentare; alte subîntrebări ajutătoare.

*Itemii subiectivi* sau cu răspuns elaborate dispun de următoarele caracteristici: forma tradițională de evaluare; ușor de construit; solicită răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea. Spre exemplu:

- itemul cu răspuns scurt construit (o explicație, o definiție, o relație);
- itemul tip rezolvare de problemă;
- itemul de tip eseu;
- itemul cu răspuns construit, elaborat (răspuns extins conform criteriilor de evaluare a produsului), etc

## NOTAREA ȘI SISTEME DE NOTARE

NOTAREA reprezintă o componentă a evaluării, actul de decizie asumat de cadrul didactic față de performanțele, rezultatele obținute de elevi. Notarea se realizează (Cucoș C-tin):

- prin raportarea la cerințele programei (criteriile de apreciere vor fi raportate la standarde unice);
- prin raportare la grup (la ceilalți membri ai clasei și la nivelul de exigențe stabilit pentru aceștia);
- notarea individualizată (raportarea rezultatelor obținute de elevi la rezultatele anterioare ale acestora).
- Notarea este asociată cu validitatea și cu fidelitatea
- Notarea este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului școlar. Aceasta diferă după specificul disciplinei evaluate: discipline exacte – notarea se face după bareme, prin acordarea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită (standardizată) vs. discipline umaniste – notarea se face analitic, prin compartimentarea cuantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini, verificate prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (fondul, forma, originalitatea etc.).

*Modalități convenționale de apreciere a rezultatelor*

1. sistem de notare numeric, cu scale diferite: 1-10 în România; 1-20 în Franța; 1-13 în Danemarca, 1-5 Rusia etc.; Ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare.
2. sistem literal, utilizat în Anglia și S.U.A., asociind literelor anumite calificative (A-F)
3. sistemul binar (admis sau respins);
4. sistemul prin calificative („Foarte bine”, „Bine”, „Suficient”, „Insuficient”), cu bile colorate, cu aprecieri formulate în limba latină („Magna cum laudae”, „Cum laudae”), cu diplomă de merit, etc

## FACTORI PERTURBATORI ÎN EVALUARE

*Obiectivitatea notării rezultatelor școlare este afectată de anumite circumstanțe care sunt responsabile de variații semnificative, întâlnite fie la același examinator în momente diferite (variabilitatea intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitatea interindividuală), la care se adaugă o serie de variabile dependente de contextul școlar.*

*A. Factori care țin de evaluator (cadrul didactic):*

- efectul “halo” - În teoria evaluării, termenul se referă la extinderea calităților unei persoane, dovedite într-un context particular, asupra întregii conduite a acesteia sau la extinderea impresiilor generale despre o persoană asupra unor trăsături particulare. De exemplu, un profesor supraestimează răspunsurile unui elev cu privire deschisă, agreabilă (pentru că lasă impresia unui elev foarte inteligent, cu minte deschisă); un profesor mai puțin conformist poate fi influențat de ținuta neglijentă a unui elev, care lasă impresia originalității; calitatea scrierii, rezultatele obținute la alte obiecte de studiu pot, de asemenea, influența actul evaluării. Există două variante ale efectului “halo”:
- *efectul “blând”*, care se referă la tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute;
- *eroarea de generozitate*, care apare atunci când profesorul are un interes special pentru a salva “onoarea clasei” sau pentru “a acoperi” o anumită situație.
- efectul de contaminare, care se referă la situația în care cunoașterea notelor atribuite de ceilalți profesori unui elev, influențează aprecierea unui evaluator

- efectul Pygmalion sau efectul oedipian al prezicerii (predictia care se autoimplineste). Aşa se întâmplă şi în educaţie, elevul se comportă în funcţie de aşteptările, de “prezicerile” profesorului. Dacă aşteptările profesorului sunt pozitive iar atitudinea lui stimulativă, elevii se simt mai motivaţi şi învaţă mai uşor; invers, comportamentul inhibitor al profesorului frânează dezvoltarea şi creează un lanţ al eşecului.
  - efectul de contrast Apare prin accentuarea a doua trasaturi contrastante care survin imediat in timp si spatiu. De exemplu, elevul cu o pregătire medie situat în raport cu un elev foarte pregătit sau slab pregătit. Prin contrast, un elev cu o pregătire medie poate fi supraevaluat dacă este examinat după un elev slab pregătit sau subevaluat, dacă examinarea acestuia vine după un răspuns ireproşabil al altui candidat.
  - efectul ordine se referă la tendinţa profesorilor de a fi mai indulgenţi la începutul examinării şi mai severi către final şi, de asemenea, la tendinţa de a menţine un anumit nivel al aprecierii pentru o perioadă de timp chiar dacă răspunsurile sau prestaţiile elevilor diferă calitativ.
  - ecuaţia personală a examinatorului se referă la faptul că fiecare profesor are o scară individuală de apreciere: unii sunt indulgenţi, alţii mai exigenţi, unii folosesc nota ca stimulent, alţii ca mijloc de constrângere, alţii ca măsură obiectivă a cunoştinţelor acumulate de elev etc. Unii profesori apreciaza mai mult originalitatea raspunsurilor, altii conformitatea cu informatiile predate.
  - eroarea logică/eroarea de ancorare se referă la substituirea obiectivelor principale ale evaluării cu obiective secundare (conştiinciozitatea, efortul depus de elev, claritatea şi frumuseţea exprimării etc. pot influenţa nota uneori mai mult decât este firesc).
  - Efectul curbei lui Gauss- rezulta din dorinta cadrului didactic ca distributia notelor scolare in fiecare clasa sa fie cat mai aproape de curba lui Gauss, astfel fiecare clasa va avea 2-3 elevi foarte buni si 2-3 elevi foarte slabi.
  - Eroarea de tendinţă centrală (renunţarea acordarii de note foarte mici sau note foarte mari elevilor, din dorinta de a multumi pe toata lumea)
  - Factori ce ţin de personalitatea profesorului:
    - *Profesori echilibrati* – care folosesc intreaga gama a notelor, sunt stabili si fideli in apreciere, respectand criteriile de evaluare;
    - *Profesori extremisti-* (exigenti/indulgenti);
    - *Profesori capriciosi* - noteaza in functie de criterii diferite de fiecare data, dupa dispozitia de moment, in functie de impresia pe care si-au facut-o despre ei insisi, de constientizarea propriei valori si chiar in functie de situatia materiala;
- B. *Factori care ţin de specificul disciplinelor de învăţământ* (ştiinţele exacte (matematica, fizica, chimie, gramatica, )– se pretreaza la o evaluare exacta, iar ştiinţele umaniste (filosofie, istorie, literatura, lucrari de compunere)- se pretreaza la o evaluare mai subiectiva.
- C. *Elevul şi particularităţile personalităţii sale (abilităţile de comunicare)*
- Un elev extravertit poate si supraevaluat/supraapreciat in verificarea orala datorita posibilitatilor native pe care le are in comunicarea orala;
  - Alt elev poate fi mai bun si mai productiv, de exemplu, in evaluarea scrisa.
  -
- D. *Strategiile şi metodele de evaluare, instrumentele de evaluare*, constituie prin limitele specifice factori care pot genera variabilitatea in notarea rezultatelor scolare. Astfel, verificarile orale nu permit realizarea unor aprecieri complete care sa vizeze toate obiectivele operationale prevazute, iar in cazul unei lucrari scrise, sursa unei tratari incomplete a unui raspuns nu poate fi stabilit cu precizie: lacune in cunostintele elevului sau o simpla omisiune;
- E. *Circumstanţele sociale in care se realizeaza evaluarea didactica* pot contribui uneori la sporirea subiectivitatii unor cadre didactice. Expresii cum ar fi: Am o mare rugaminte in ceea ce-l priveste pe elevul X...Ti-as ramane vesnic indatorat daca ai avea grija de elevul Y sa ia o nota mare...sau Nu-i asa ca elevul corijent Z este totusi un elev bun, ascultator, dar a avut o

mare nesansa...si altele asemanatoare. Neindoielnic ca experienta, diplomatia in atari situatii au un rol covarsitor, pentru ca nu exista retete infailibile, fiecare situatie fiind un caz care trebuie analizat si rezolvat in parte.

Reducerea divergențelor în notare poate fi realizată „a priori” sau „a posteriori”; printre modalitățile sugerate, menționăm: alegerea unei scale de notare adecvată, adoptarea unui barem de notare, elaborarea de descriptori de performanță; multicorectarea (de către cel puțin doi corectori), „ajustarea” notelor (reglarea sistemului de notare a doi corectori care au apreciat foarte diferit aceeași lucrare), consensul în utilizarea scalei de notare, ca și în poziționarea performanței acceptabile.

#### **MUTAȚII DE ACCENT ÎN EVALUARE (Cucuș C-tin):**

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la *evaluarea procesului, a strategiei* care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a *altor indicatori*, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- realizarea unei continuități și *complementarități dintre evaluarea internă și cea externă*, corelarea mai atentă a acestei axe procedurale cu funcțiile prioritare pe care le îndeplinește evaluarea într-un anumit context sau moment;
- *diversificarea tehnicilor de evaluare* și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităților complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- *explicarea și semnificarea rezultatelor în fața elevilor*, pentru a transforma evaluarea în prim pas al autoevaluării corecte și obiective;

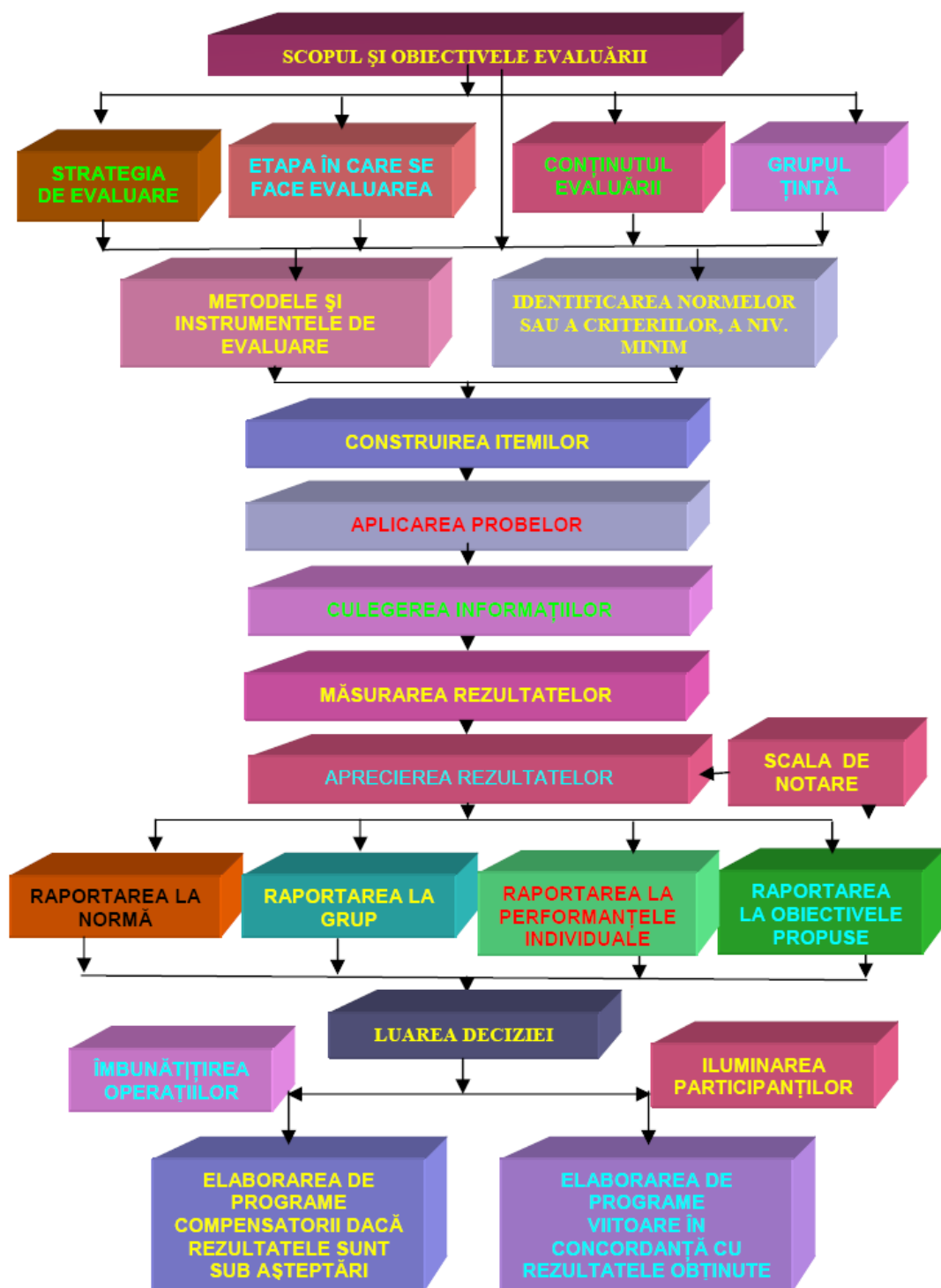


Figura 1. Etapele evaluării