

Tatiana ȘOVA
Dorina PUTINĂ

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Suport de curs

EVALUARE

MĂSURARE

APRECIERE

DECIZIE

RANDAMENT

PROGRES

VERIFICARE

TEST

ITEM

NOTĂ

COMPETENȚĂ

CRITERIU

DESCRIPTOR

CALIFICATIV

REFERENȚIAL

MATRICE

GRILĂ

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Tatiana ȘOVA
Dorina PUTINĂ

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Suport de curs

Bălți, 2017

CZU 37.091(075.8)
Ş 71

Recomandat pentru publicare de către
Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
(proces-verbal nr. 1 din 06.10.16)

Autori:

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice
Dorina PUTINĂ, asistent universitar

Recenzenți:

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice
Rima BEZEDE, doctor în științe pedagogice, președintă AO,
CE PRODIDACTICA

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Șova, Tatiana.

Evaluarea în învățământ : Suport de curs / Tatiana Șova,
Dorina Putină; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. Științe
ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. – Bălți: S. n., 2017 (Tipografia din Bălți). – 250 p.: tab.

Bibliogr.: p. 247-250 (71 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-3184-0-2

CUPRINS

ARGUMENT	5
I. EVALUAREA ÎN PROCESUL EDUCATIV	8
1.1. Conceptul de evaluare.....	9
1.2. Operațiile evaluării.....	16
1.3. Funcțiile evaluării.....	20
1.4. Tipurile și formele evaluării.....	25
1.5. Specificul evaluării centrate pe elev	33
II. METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE	44
2.1. Metode de evaluare: definiții conceptuale, tipologie	45
2.2. Metode tradiționale de evaluare	48
2.3. Metode complementare (alternative) de evaluare.....	56
III. INSTRUMENTE DE EVALUARE	75
3.1. Instrumente de evaluare: definiții, caracteristici, tipologie ..	76
3.2. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare	82
3.3. Testul docimologic	87
3.3.1. Conceptul de test.....	87
3.3.2. Construirea și administrarea testului	92
3.3.3. Matricea de specificații	95
3.3.4. Tipologia itemilor în test.....	99
3.3.5. Grila de evaluare a testului	113
IV. MODALITĂȚI ȘI SISTEME DE NOTARE.....	123
4.1. Definierea notei și a notării școlare	124
4.2. Funcțiile notării.....	126

4.3. Tipuri de rezultate școlare	129
4.4. Evidența rezultatelor școlare	145
4.5. Sisteme și modele de notare	150
V. EVALUAREA CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI	158
5.1. Evaluarea criterială prin descriptori: delimitări conceptuale	159
5.2. Cerințe cu referire la formularea criteriilor de evaluare	163
5.3. Instrumente de evaluare criterială prin descriptori	165
5.4. Procesarea și interpretarea datelor evaluării	170
VI. SUCCESUL ȘI INSUCESUL ȘCOLAR	176
6.1. Definirea succesului și a insuccesului școlar	177
6.2. Factorii modelatori ai succesului școlar	186
6.3. Exigențe etice și deontologice în procesul de evaluare	199
VII. EVALUAREA ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE	208
7.1. Provocări actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice	209
7.2. Funcții ale evaluării obiective a cadrelor didactice	213
7.3. Modalități de evaluare a activității cadrelor didactice	215
7.4. Condiții de eficientizare a procesului de evaluare a activității cadrelor didactice	224
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	230
ANEXE	237

ARGUMENT

Evaluarea reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă operațională fundamentală a procesului de învățământ. Ea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă. În perspectiva corelațiilor sistemice predare-învățare-evaluare, evaluarea ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare, dar, în același timp, și asupra corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurii în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare. Problematika evaluării în procesul de învățământ solicită cadrului didactic atitudini și demersuri de înțelegere semnificativ mai profunde și complexe. Este nevoie de atitudini proactive și de prelucrare științifică reflectivă a informațiilor didactice psihopedagogice, precum și de dezvoltare a competenței de evaluare a viitorului cadru didactic.

Suportul de curs *Evaluarea în învățământ* își propune să ofere studenților o imagine comprehensivă asupra tendințelor și orientărilor actuale ale evaluării. De asemenea, este evidențiat locul și rolul evaluării în procesul instructiv-educativ, accentul fiind pus pe evaluarea diferitor tipuri de rezultate școlare; pe cunoașterea și aplicarea unor noi metode de evaluare orientate spre aprecierea și valorizarea competențelor elevilor, cât și pe formarea capacităților de autoevaluare.

Suportul de curs este structurat în șapte capitole.

Capitolul I, ***Evaluarea în procesul educativ***, explică statutul și importanța evaluării în activitatea educativă, prezintă caracteristici evolutive ale conceptului de evaluare, detaliază operațiile evaluării, preci-

zând funcțiile, nivelurile și ipostazele evaluării; prezintă o clasificare extinsă, în baza diverselor criterii, a tipurilor de evaluare, realizând și o analiză comparativă a formelor de evaluare, descrie specificul evaluării centrate pe elev.

Capitolul II, **Metodologia evaluării rezultatelor școlare**, definește conceptele specifice metodologiei evaluării rezultatelor școlare și descrie metodele tradiționale și cele complementare (alternative) de evaluare.

Capitolul III, **Instrumente de evaluare**, dezvăluie esența instrumentelor de evaluare utilizate în procesul didactic, argumentează necesitatea și rolul referențialului de evaluare, clasifică și descrie tipurile de itemi utilizați în test, enumeră cerințele obligatorii în construirea itemilor, detaliază etapele de construire și administrare a testului oferind exemple de elaborare a matricei de specificații și a grilei de evaluare.

Capitolul IV, **Modalități și sisteme de notare**, argumentează necesitatea notării, prezentând avantajele și dezavantajele acestui proces în activitatea evaluativă, concretizează necesitatea evidenței rezultatelor școlare și descrie diverse sisteme și modele de notare.

Capitolul V, **Evaluarea criterială prin descriptori**, prezintă caracteristicile evaluării criteriale, detaliază algoritmul evaluării criteriale prin descriptori, descrie cerințele cu referire la formularea criteriilor de evaluare, caracterizează instrumentele de evaluare criterială prin descriptori și specifică modalitățile de procesare și interpretare a datelor evaluării.

Capitolul VI, **Succesul și insuccesul școlar**, evidențiază factorii modelatori ai succesului școlar, descrie posibilitățile de stimulare a suc-

cesului școlar și denotă exigențele etice și deontologice în procesul de evaluare.

Capitolul VII, ***Evaluarea activității cadrelor didactice***, evidențiază provocările actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice, descrie funcțiile și modalitățile de evaluare obiectivă a activității pedagogice și evidențiază condițiile de eficientizare a procesului de evaluare a activității cadrelor didactice.

Referințele bibliografice oferă posibilitate de documentare suplimentară și facilitează pregătirea pentru orele de seminar.

Rezumatul în scheme sintetizează informația descrisă și facilitează învățarea.

Destinat studenților, masteranzilor, cadrelor didactice, suportul de curs poate fi de real folos celor preocupați de esența și calitatea procesului de evaluare în scopul realizării cu succes a activității profesionale.

Autorii

I EVALUAREA ÎN PROCESUL EDUCATIV

Conținuturi:

- 1.1. Conceptul de evaluare
- 1.2. Operațiile evaluării
- 1.3. Funcțiile evaluării
- 1.4. Tipurile și formele evaluării
- 1.5. Specificul evaluării centrate pe elev

Finalități:

- să definească conceptul de evaluare;
- să prezinte notele definitorii ale operațiilor evaluării;
- să analizeze funcțiile evaluării;
- să clasifice tipurile de evaluare după diverse criterii pedagogice;
- să argumenteze importanța evaluării obiective;
- să stabilească corespondența dintre evaluarea obiectivă și cea centrată pe elev.

Cuvinte-cheie:

evaluare didactică, funcțiile evaluării, operațiile evaluării (măsurare, apreciere, decizie), eficacitate, eficiență, progres, evaluare centrată pe elev, criteriu, evaluare criterială, evaluare inițială, evaluare formativă/de progres, evaluare formatoare, evaluare sumativă.

1.1. Conceptul de evaluare

Viața școlii stă sub semnul valorii și valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea și evaluarea reprezintă un moment esențial al „lanțului” didactic. Întrucât acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce a fost planificat s-a realizat. Prin evaluare cineva ia în seamă o serie de repere legate de ceea ce realizăm efectiv sau vrem să facem mai departe. Recunoașterea succesului ne deschide calea spre noi năzuințe, spre noi realizări. Succesul generează trăiri afective pozitive, un tonus ce dinamizează, susține și direcționează conduita manifestată deja într-o măsură mai mare sau mai mică. Evaluarea pedagogică are reverberații și asupra calității relațiilor la nivelul grupului de elevi. Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele școlii moderne [27, p. 15-18].

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [4]. Majoritatea cadrelor didactice și a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente și exigențe axiologice atrage după sine o serie de interogații psihologice și filosofice:

- De unde vin aceste criterii în funcție de care se face o apreciere?
- Cine are sarcina să le prescrie?
- Ce probleme deontologice se ridică în acest context?

Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice și se realizează o educație interculturală, la care cod valoric se va face referință? Dar, dacă valorile educaționale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanțelor politice supraetajate, și alta realizau – în fapt – educatorii responsabili), de care opinie ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activității de evaluare, mai ales atunci când ieșim din cadrul clasic al problemei în discuție.

Nu este mai puțin adevărat că dificultățile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul:

- Când evaluăm: la începutul, pe parcursul ori la sfârșitul procesului?
- Ce se evaluează: cunoștințe, deprinderi, interacțiuni, componente ale activității?
- Cum evaluăm?
- Cine evaluează?
- Pentru ce evaluăm?

Teoria și metodologia evaluării au suferit o serie de schimbări de optică, astfel încât se discută despre o nouă paradigmă care presupune înlocuirea termenului de „evaluare” cu acela de „activitate evaluativă”. Din această sintagmă se poate înțelege deplasarea accentului de la evaluarea ca instrument de măsurare și control, la evaluarea pri-

vită ca un ansamblu de acțiuni, de procese cognitive ale elevului care favorizează autoreglarea și autoreflexia în învățare. Din perspectiva acestor idei, evaluarea trebuie să devină dinamică și să contureze tot mai explicit sintagma exprimată de specialiști referitoare la complexitatea procesului de evaluare școlară ca fiind „învățarea asistată de evaluare” [55, p. 1].

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe, evidențiate de C. Cucuș (2008):

- 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.;
- 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);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențele relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilitățile de integrare în societate);

- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea *feedback*-lui, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată [27, p. 39-41].

Evaluarea, ca act didactic complex, are rolul de a optimiza calitatea unei activități de predare-învățare. Conform „Ciclului Deming”, evaluarea reprezintă una dintre verigile importante în procesul de asigurare a calității a unei activități.

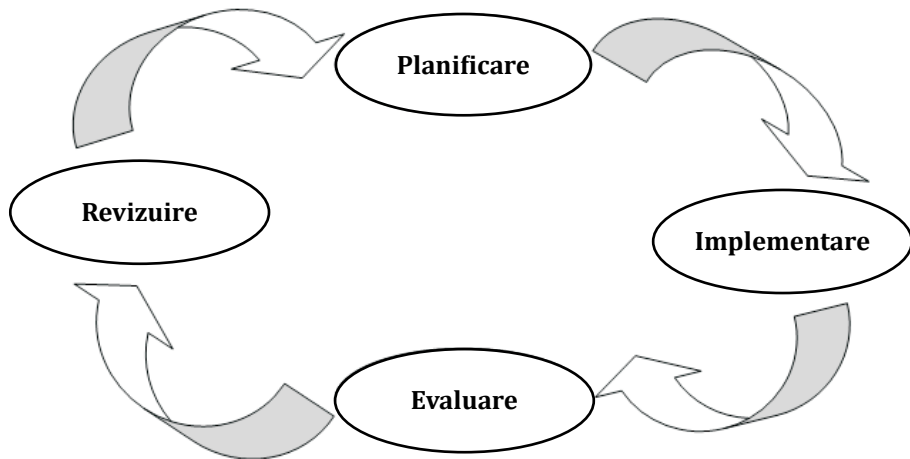


Figura 1.1. Ciclul Deming [3, p. 19]

În învățământ, evaluarea a apărut tardiv, pe la începutul secolului al XII-lea. Prima evaluare datată a fost în anul 1215, la Universitatea din Paris, care a introdus în premieră un examen oral pentru absolvire, și anume susținerea unei lucrări. Primul examen scris a fost utilizat la Trinity College of Cambridge în anul 1702, pentru verificarea pregătirii studenților la matematică. Datorită constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, a organizării lor în ansambluri de instituții școlare ordonate ierarhic și pe profiluri de formare, corelate structural și funcțional, tehnicile de evaluare s-au răspândit și perfecționat relativ repede [42, p. 5].

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea unei examinări și evaluări [27, p. 28].

Paradigma docimologică fost marcată în timp de următoarele patru concepții:

1. 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;
2. evaluarea „prin obiective”, 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;
3. evaluarea „corectivă”, care are ca scop să ofere elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea;

4. evaluarea „conștientizată” sau „formatoare”, care favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți și lacune [43, p. 4].

Conceptul de evaluare a evoluat, s-a completat, s-a definitivat și el de-a lungul timpului. Inițial se punea semnul de egalitate între evaluare și măsurare, apoi pedagogia prin obiective considera că evaluarea presupune stabilirea semnelor de egalitate dintre rezultatele școlare ale elevilor și obiectivele operaționale prestabilite. Actualmente, evaluarea presupune formularea de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării de către elev. Literatura de specialitate propune mai multe **definiții ale evaluării**:

- Bontaș I. (1998) Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite cât și a calității lor, care privește valoarea acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final – oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [11, p. 124].
- Cabac V. (1999) Evaluarea prezintă o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (elev, unitate școlară etc.), activitate a cărei specificitate este conferită de următoarele caracteristici: orientare spre scop, competență metodologică, existența unor criterii, prezența unei secvențe de interpretare, înregistrarea și comunicarea rezultatelor, existența unui efect retroactiv și anticipativ [13, p. 74].

- Ionescu M. (2003) Evaluarea cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor și poate emite o apreciere asupra activității [38, p. 149].
- Cucoș C. (2008) Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare [27, p. 28].
- Cristea S. (2000) Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire [23, p. 147].
- Radu I. (2008) Evaluarea este o acțiune de cunoaștere (specifică) a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unor activități [66, p. 12].

Analiza definițiilor propuse îmbină perspectiva sociologică, realizabilă la nivel de sistem cu cea psihologică, angajată la nivelul procesului de învățământ. Evaluarea la nivel de sistem urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale, iar cea la nivel de proces a obiectivelor microstructurale, acțiune care este determinată de corespondența pedagogică dintre elementele activității didactice: competențe – conținuturi – metodologie.

1.2. Operațiile evaluării

Evaluarea constă într-o activitate complexă, care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații, aflate în interdependență. Structura activității de evaluare educațională include trei operații ierarhice la nivel de sistem și de proces: **măsurarea – aprecierea – decizia** [75, p. 19].

Măsurarea este operația prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii. Este prima operație a evaluării. Această operație constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. În opinia lui C. Cucuș (2008), măsurarea constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative [27, p. 28]. Măsurarea asigură rigurozitate evaluării. Prin ea se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat”. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor și instrumentelor, care „produc” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente [22].

În viziunea lui I. Radu (2008), **măsurarea** constă în utilizarea unor procedee prin care se stabilește o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere etc.) și un ansamblu de fenomene și obiecte, sau elemente ale acestora, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă. Autorul precizează că măsurarea nu este un scop în sine, ea marchează numai un moment al evaluării, fiind ur-

mată de prelucrarea datelor obținute recurgându-se, atunci când este posibil, la metode statistice [66, p. 22-24].

Aprecierea constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic [27, p. 67]. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare, dar și prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.), se stabilește **valoarea** rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Aprecierea este deci ulterioară măsurării. În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea.

Ca operație specifică, *aprecierea* valorifică consensul metodologic al produsului / procesului în legătură cu **criteriile specifice de evaluare a rezultatelor**:

- criteriul raportului dintre calitatea resurselor existente la „intrare” – calitatea procesului / activității didactice – calitatea „produsului” / instituție sau elev, la „ieșire” (la sfârșitul orei, capitolului, cursului, ciclului de instruire etc.);
- criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel minim, mediu, maxim și obiectivele concrete atinse la sfârșitul activității în termeni de performanțe și de competențe minime, medii, maxime;
- criteriul raportului dintre nivelul de performanță atins la ultima acțiune de evaluare și progresele / regresele pedagogice realizate între timp;

- criteriul raportului dintre pregătirea profesională a cadrului didactic și nivelul de exigență pedagogică asumat.

În concluzie, valorificarea integrală a acestor criterii permite emiterea unei judecăți de valoare, operabilă la nivel de diagnoză pedagogică, în termenii unei formule standardizate care descoperă calitățile și slăbiciunile obiectului evaluat.

Decizia reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea aprecierii într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc., cu valoare de prognoză pedagogică sau / și profesională [22].

Decizia se consumă în luarea unor măsuri cu privire la modificările dispozitivului de formare în așa fel încât procesul instructiv-educativ să câștige în relevanță și eficiență. În același timp, decizia poate conduce și la o recunoaștere sau certificare a drumului parcurs de elev până într-o anumită etapă [27, p. 67].

În decizie își găsesc justificare și măsurarea, și aprecierea. De abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm? etc.

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

- valorificarea integrală a caracteristicilor specifice obiectului evaluat (mediul sociocultural propriu instituției, facultății, fiecărui student), interpretabile la nivel general, particular, individual;
- ameliorarea permanentă a calității procesului de învățământ, în general, și a activității didactice/educative, în mod special;

- transformarea diagnozei în prognoză cu funcție de anticipare pozitivă a evoluției instituției, facultății, fiecărui student/elev, verificabilă managerial la diferite intervale de timp;
- asigurarea comunicării pedagogice a deciziei în termeni manageriali de îndrumare metodologică a celui evaluat în cadrul unei acțiuni deschise în direcția (auto)perfecționării [75, p. 22].

Cele trei operații sunt complementare, formează o unitate evaluativă, ele manifestându-se fie relativ distinct (prin raportare la timp), fie relativ concomitent (în funcție de natura probelor, scopurile urmărite, urgența sau operativitatea manifestate de evaluatori) [27, p. 67].

Or, cele trei operații se află într-o strânsă interdependență. Evaluare înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie. Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică.** Evoluția sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații.

Pentru a înțelege unele acțiuni și operații proprii domeniului evaluativ, I. Radu (2008) precizează definirea conceptelor **eficacitate, eficiență, progres** [66, p. 74-75].

Eficacitatea presupune aprecierea unei activități întemeiată pe raportul dintre rezultatele produse și obiectivele vizate (rezultatele așteptate). În situația în care produsele unei activități sunt pe măsura obiectivelor urmărite sau mai bune decât acestea, acțiunea respectivă este considerată eficace (de calitate).

Eficiența privește raportul dintre ansamblul efectelor unei acțiuni, pe de o parte, și cel al resurselor utilizate, pe de altă parte. O activitate didactică poate fi eficientă dacă se consideră că rezultatele pe care le produce sunt în concordanță cu condițiile și resursele de care a dis-

pus, deși este posibil ca eficacitatea acesteia să fie slabă întrucât nu a condus la atingerea obiectivelor vizate.

Progresul definește raportul dintre rezultatele obținute la un moment dat și rezultatele anterioare.

În consecință, din această perspectivă, evaluarea performanțelor școlare poate fi definită ca măsurare și apreciere a rezultatelor școlare și a procesului didactic, prin raportarea lor la obiectivele vizate (eficacitatea), la condițiile și resursele utilizate (eficiența) și/sau la performanțele / stările anterioare (progresul).

1.3. Funcțiile evaluării

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții. În această ordine de idei, C. Cucoș (2008) sugerează următoarele **funcții ale evaluării**:

- *de constatare*: dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiții optime, o cunoștință a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată;
- *de informare* a societății prin diferite mijloace, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- *de prognosticare* a nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor sau ale instituțiilor de învățământ;

- *de selecție* sau *de decizie* asupra poziției și integrării unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;
- *de certificare*, prin care se recunoaște statutul dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ;
- *pedagogică*, în perspectiva elevului (motivațională, stimulativă, de orientare școlară și profesională, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților) și în perspectiva profesorului (pentru a ști ce a făcut și ce are de realizat în continuare) [27, p. 73-74].

Cercetătorul A. Stoica [73, p. 10] prezintă funcțiile evaluării sub forma unui inventar care detaliază și instrumentele de evaluare:

Tabel 1.1. Sfera de operare a funcțiilor evaluării

Natura funcției	Sfera de operare a funcției	Instrumentele utilizate
Diagnostică	Identificarea nivelului performanței, a punctelor tari și slabe pe domenii ale performanței.	Instrumente de evaluare diagnostică: teste psihologice, de inteligență, de cunoaștere sau de randament etc.
Prognostică	Estimarea domeniilor sau a zonelor cu performanțe viitoare maximale ale educabililor.	Teste de aptitudini, de capacități sau abilități specifice.

Natura funcției	Sfera de operare a funcției	Instrumentele utilizate
De selecție	Clasificarea candidaților în ordinea descrescătoare a nivelului de performanță atins, într-o situație de examen sau de concurs. Funcția se poate actualiza, cu o miză mai mică, în situația necesității creării claselor de nivel.	Ideală este utilizarea de teste standardizate de tip normativ. Funcția este activată și de către anumite componente ale examenelor naționale.
De certificare	Recunoașterea statutului dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ.	Eliberarea de certificate, diplome, acte dovedind dobândirea unor credite etc.
Motivațională	Activează și stimulează autocunoașterea, autoaprecierea, valențele metacognitive în raport cu obiectivele procesului educațional stabilite de la început sau în funcție de obiectivele de evaluare comunicate anterior.	Feedback structurat din partea evaluatorului.
De consiliere	Orientează decizia elevilor și a părinților, în funcție de nivelul performanțelor obținute, astfel încât orientarea școlară și/sau profesională a elevilor să fie optimă, în echilibru stimulativ între dorințe și posibilități.	Discuții individuale, „seri ale părinților”, vizite cu scop de familiarizare a unor instituții educaționale, alte forme de consiliere pentru elevi și părinți.

La nivel de micro/macro sistem funcțiile evaluării interacționează condiționându-se reciproc. Mușata Bocoș (2003) le reprezintă astfel:

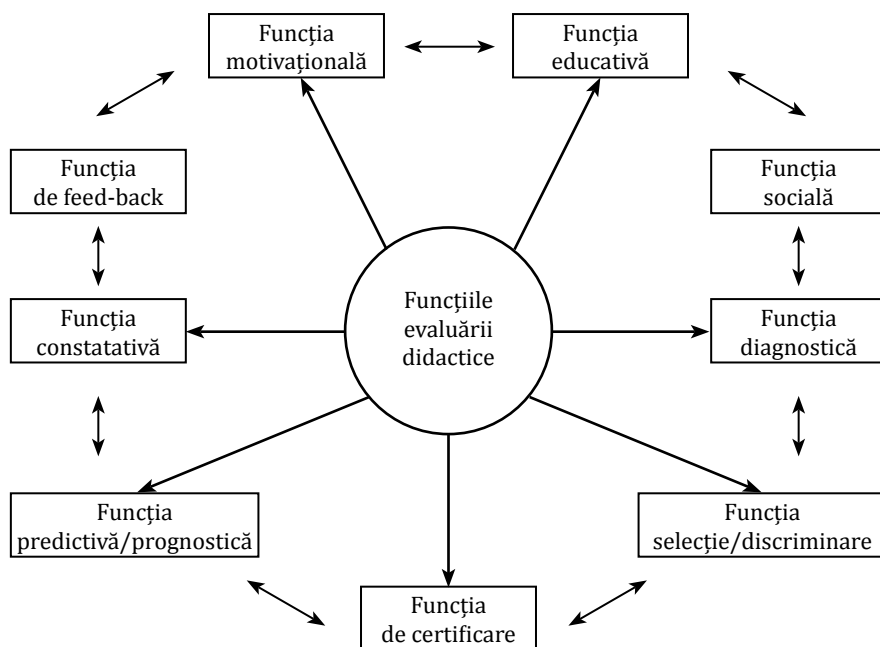


Figura 1.2. Relațiile dintre funcțiile evaluării [10, p. 145]

Funcțiile evaluării pot fi descrise și în raport cu implicațiile pe care le au acestea în activitatea cadrului didactic și a elevului. În lucrarea „Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Ghid metodologic. Clasa 1”, autorii prezintă o sinteză a funcțiilor evaluării, reflectate în tabelul ce urmează.

Tabel 1.2. Implicațiile funcțiilor evaluării asupra actorilor evaluării [45, p. 5]

Funcțiile evaluării	Pentru profesor	Pentru elev
Constatativă	Indicator de bază al gradului de optimizare a predării și în sprijinirea învățării	Apresiasi nivelului de pregătire și raportarea rezultatelor la cerințele profesorului
Diagnostică	Evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea elevilor, identificarea cauzelor	Interpretarea rezultatelor în termenii capacităților proprii și optimizarea autoevaluării
Prognostică	Anticiparea progresiei elevilor; reconsiderarea strategiilor didactice	Evaluarea șanselor și optimizarea stilului de muncă, dozarea efortului
Motivațională	Organizarea în funcție de performanțele elevilor	Stimularea sau diminuarea efortului în funcție de dinamica rezultatelor
Decizională	Suport pentru plasarea elevilor în ierarhia clasei sau în raport cu standardele docimologice	Reper pentru aprecierea de sine și pentru relaționarea socială în cadrul grupului de apartenență
Informațională	Mijloc de informare a elevilor, părinților și a societății cu privire la randamentul școlar realizat.	Element central pentru mediatizarea predicțiilor privind evoluția școlară ulterioară

Toate funcțiile se concentrează în jurul unei funcții: *ce poate face școala pentru dezvoltarea spirituală a elevului?* Cum se pun în funcție toate resursele – interne și externe – pentru dezvoltarea capacităților elevilor? În practică, în raport cu scopul evaluării, unele funcții vor avea o pondere mai mare decât altele sau se vor urmări în exclusivitate. Funcțiile evaluării apar și se actualizează diferențiat, prin prevalența uneia față de alta la un moment dat.

1.4. Tipurile și formele evaluării

Didactica modernă concepe evaluarea ca o modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente etc., deoarece procesul de învățământ este un proces unitar de predare – învățare – evaluare, aceste funcții contopindu-se, împletindu-se și condiționându-se reciproc asigurând o acțiune educațională unitară și sistemică, o autentică activitate integrată.

Referindu-se la tipurile de evaluare, C. Cucos (2008) consideră că acestea pot fi clasificate pornind de la mai multe criterii. Autorul a sintetizat ideile propuse în acest sens de I.Radu (2000), D. Potolea. M. Manolescu (2005), C. Moise (2007), C. Stan (2001b), D. Ungureanu (2001), J. Vogler (2000) și a ajuns la mai multe ipostaze, descrise în continuare [27, p. 121-126].

1. După situația de învățare:

- *evaluarea naturală* – bazată pe observarea activității elevilor;
- *evaluarea specifică* – realizată în condiții special create și presupune elaborarea și aplicarea unor probe de evaluare.

2. După funcția dominantă:

- *evaluarea constatativă* – se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor și erorilor în cunoștințe și abilități;
- *evaluarea predictivă* – se urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire.

3. După momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic:

- *evaluarea inițială* – este realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii;
- *evaluarea formativă* – însoțește întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor din toată materia;
- *evaluarea sumativă* – se realizează, de obicei, la sfârșitul unei secvențe mai lungi de instruire (unitate de învățare, capitol, semestru, an școlar, ciclul de școlaritate etc.).

4. După statutul subiectului în dispozitivul evaluativ:

- *evaluarea internă* – este întreprinsă de aceeași persoană / instituție care este direct implicată și a generat activitatea de învățare (învățătorul / profesorul clasei);
- *evaluarea externă* – este realizată de o altă persoană / instituție decât cea care a asigurat derularea predării și învățării.

5. După referentul evaluării:

- *evaluarea procesului de învățare* – se evaluează atât achizițiile, cât și procesul în sine;

- *evaluarea sistemului de instruire* – accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară educația;
- *evaluarea performanțelor* – acestea se materializează în cunoștințe, atitudini, valori, conduite;
- *evaluarea achizițiilor realizate în afara școlii.*

6. După domeniul psihocomportamental:

- *evaluarea în domeniul psihomotor* – capacități, aptitudini, deprinderi;
- *evaluarea în domeniul socioafectiv* – atitudini, sentimente, credințe;
- *evaluarea în domeniul cognitiv* – cunoștințe.

7. După rigurozitatea exprimării rezultatelor evaluării:

- *evaluarea cantitativă* – rezultatele sunt exprimate cifric, exact;
- *evaluarea calitativă* – rezultatele se exprimă în opinii, păreri, dezbateri etc.

8. După acuratețea instrumentelor utilizate în evaluare:

- *evaluarea obiectivă* – se aplică teste, probe algoritmizate și formalizate;
- *evaluarea impresivă (subiectivă)* – se aplică observarea, urmărirea progreselor, portofoliul, eseul etc.

9. După referențialul în concordanță cu care se realizează evaluarea:

- *evaluarea normativă* – apelează la o normă, furnizează poziția individului față de altul într-un grup;

- *evaluarea criterială* – apelează la un criteriu, se face judecând performanța unui individ în funcție de gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiective.

10. După statutul evaluării în realizarea progresului individului:

- *evaluarea sumativă* – arată nivelul la care a ajuns un elev la un moment dat; este o judecată definitivă, care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, care se produce „la termen” (fiind o evaluare finală) și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen ori cumulând datele obținute în timpul evaluării continue;
- *evaluarea formativă* – nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă; se desfășoară cu rigurozitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă.

În practica școlară cel mai des cadrele didactice operează cu tipurile de evaluare clasificate în dependență de dimensiunea temporală. Din aceste rațiuni, vom descrie fiecare dintre tipurile de evaluare: **inițială, formativă, sumativă**, conform opiniei pedagogului C. Cucoș (2008) menționate în lucrarea „Teoria și metodologia evaluării”:

Evaluarea inițială se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, începutul unui capitol și chiar a unei lecții). Ea este impusă de necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoașterea pregătirii anterioare a elevilor, a nevoilor de învățare, precum și de crearea premiselor necesare pentru asimilarea noilor conținuturi. Necesitatea realizării evaluării inițiale decurge din mai multe circumstanțe reale:

- existența unei eterogenități în ceea ce privește pregătirea elevilor;
- asigurarea continuității în procesul de asimilare a cunoștințelor și de formare a capacităților;
- nevoia de a anticipa un proces de instruire adecvat posibilităților de învățare ale elevilor.

Evaluarea formativă se realizează predominant pe parcursul desfășurării procesului didactic și este menită să verifice sistematic progresele elevilor. Ea se realizează de la începutul programului până la terminarea lui. Are ca scop să-l informeze pe elev asupra obiectivelor pe care trebuie să le realizeze și să-i țină la curent pe elevi, profesori și părinți cu progresele înregistrate pe traseul către obiectivele vizate. Cunoașterea sistematică a rezultatelor activității desfășurate are efecte reglatoare asupra acesteia, permițând ameliorarea ei continuă. Permite, astfel, cunoașterea pregătirii elevilor, identificarea neajunsurilor după fiecare secvență și, în consecință, adoptarea măsurilor considerate utile pentru ameliorarea randamentului elevului, precum și a procesului.

Evaluarea sumativă (cumulativă) este modul de evaluare dinamică a rezultatelor școlare realizat predominant prin verificări punctuale pe parcursul programului, încheiate cu o evaluare globală, de bilanț, la sfârșitul unor segmente de activitate relativ mari, în general corespunzătoare trimestrelor sau semestrelor, anului școlar sau ciclului de învățământ. Ea operează sondaje atât în ceea ce privește elevii, cât și materia a cărei însușire este verificată. Din cauza acestei caracteristici, evaluarea sumativă nu poate oferi informații sistematice și complete privind măsura în care subiecții cuprinși într-un program de

instruire și-au însușit conținutul predat și nici dacă un elev stăpânește toate conținuturile esențiale parcurse [27, p. 69-71].

Conform *Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*, numărul de evaluări sumative obligatorii pe perioada unui semestru, la fiecare disciplină de studii, trebuie să fie, cel puțin, egal cu numărul săptămânal de ore prevăzute de Planul-cadru de învățământ pentru anul școlar curent, dar nu mai mic decât doi.

Evaluarea finală a nivelului de competențe specifice în învățământul primar se realizează prin testarea națională în învățământul primar, organizată și desfășurată în conformitate cu Metodologia aprobată de ministerul de resort [67, p. 2].

Totodată, evaluarea sumativă realizează o funcție de certificare a elevilor, a competențelor dobândite, ceea ce este de natură să ofere subiecților satisfacția recunoașterii sociale a acestor competențe, iar comunității – garanția unor comportamente în concordanță cu valorile proprii acestora și cu cerințele îndeplinirii unor roluri în viața socială [27, p. 71].

Evaluarea finală, de certificare a performanței educaționale în învățământul secundar, se realizează la finele fiecărui ciclu de învățământ după cum urmează:

- a) examenele naționale de absolvire a învățământului gimnazial;
- b) examenul național de bacalaureat.

Evaluările finale, de certificare a nivelurilor din învățământul secundar se organizează și desfășoară în conformitate cu metodologiile aprobate de Ministerul Educației [67, p. 2].

În literatura modernă de specialitate se operează și cu concep-
tul de **evaluare formatoare**. Caracteristicile comparate ale conceptelor
evaluare formativă și **evaluare formatoare** le-am sintetizat în tabelul ce
urmează, ca rezultat al analizei opiniilor autorilor C. Cucuș (2008), G.
Nunziati (1991), G. Meyer (2000) [27, p. 125-126].

*Tabel 1.3. Caracteristicile comparate ale conceptelor
evaluare formativă și evaluare formatoare*

Evaluare formativă	Evaluare formatoare
Cadrul didactic orientează și conduce elevul.	Elevului îi aparține inițiativa de învățare și evaluare. Profesorul urmărește evoluția elevului, oferindu-i sprijin și îndrumare.
Nu garantează de la sine că elevul a învățat, deoarece vine dinafara sa.	Este mai eficientă, pentru că vine din propria inițiativă a celui care învață și se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ.
Rolul prioritar este de reglare a activității cu ajutorul profesorului.	Rolul prioritar este de reglare și autoreglare a activității cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale.

Analiza tipurilor de evaluare (inițială, formativă, sumativă) pune în
evidență existența unor **caracteristici comune**, evidențiate de I. Radu
(2008):

- au ca obiect rezultatele școlare obținute într-un interval de timp definit;

- se realizează prin aceleași metode de verificare, chiar dacă alcătuirea probelor poate prezenta note distinctive de la o strategie la alta;
- îndeplinesc, în general, aceleași funcții: constatativă, diagnostică, prognostică, ameliorativă, cu accente pe una din acestea [66, p. 150-151].

În concluzie, cele trei tipuri de evaluare nu sunt independente una față de alta, ele se află în raport de complementaritate.

Referindu-ne la **formele de evaluare**, în literatura din domeniu sunt specificate: *evaluarea orală*, *evaluarea scrisă* și *evaluarea practică*.

Vladimir Guțu specifică că **evaluarea orală** este o formă destul de răspândită și se poate aplica individual sau în grupe. Principalul avantaj al acestei forme este posibilitatea dialogului profesor – elev, în cadrul căruia cadrul didactic conștientizează nu doar ce știe elevul, ci și cum se exprimă, cum face față unor situații problematice diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Cadrul didactic poate cere elevului să-și motiveze răspunsul la anumită întrebare și să-l argumenteze, fiind ajutat în situații dificile cu întrebări suplimentare [34, p. 402].

În cadrul **evaluării scrise** pot fi utilizate diferite metode: teză, test, chestionar, referat, eseu, compunere etc. Prin aceste metode se asigură uniformitatea subiectelor pentru toți elevii supuși evaluării, precum și posibilitatea de a examina un număr mai mare de elevi în același timp, avantajând elevii emotivi, eliminând, într-o oarecare măsură, subiectivismul evaluărilor orale. Chiar dacă prezintă mai multe avantaje ca evaluarea orală, totuși dezavantajele sunt prezente: la teste se poate ghici răspunsurile la itemii cu alegeri multiple, la teză se poate

copia, iar în cazul probelor scrise este dificil de a aprecia răspunsurile incomplete sau formulate ambiguu, mai ales că metodele de evaluare scrisă nu oferă aceleași posibilități de investigație a pregătirii elevilor ca evaluarea orală.

Practica pedagogică demonstrează că combinarea celor două forme mărește avantajele și scade dezavantajele, astfel e necesară utilizarea unui ansamblu de metode pentru obținerea unei evaluări cât mai obiective.

Evaluarea practică reprezintă forma evaluării care presupune verificarea abilităților, priceperilor și deprinderilor formate în cadrul activităților aplicative, a lucrărilor experimentale, de laborator, în cadrul unor discipline școlare sau teme care implică realizarea de activități practice. Această formă de evaluare necesită stabilirea unor bareme și criterii bine formulate aduse la cunoștință în prealabil și celor evaluați.

La fel ca și tipurile de evaluare, alternarea, combinarea și completarea acestor forme de evaluare (în dependență de specificul disciplinei), poate asigura un proces de evaluare obiectiv, echitabil, centrat pe elev.

1.5. Specificul evaluării centrate pe elev

Axarea pe elev este o paradigmă actuală a învățământului, promovată atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces. Componentă indispensabilă a unui proces educațional centrat pe elev, evaluarea trebuie să se realizeze sub forma unui feed-back neîntrerupt, menit să confirme sau să infirme achiziționarea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi, dezvoltarea de capacități și atitudini.

Intenția demersului evaluativ nu se limitează doar la certificarea achizițiilor, dar presupune corectarea procesului didactic în sensul perfecționării modalității de formare a elevilor.

Dezideratul unei evaluări centrate pe elev constituie: focalizarea pe rezultat și proces, pe diagnosticare și ghidare. Utilizarea instrumentelor axate pe evaluarea procesului este îndreptățită, or, nu ne interesează doar produsul, ci și traseul care a dus la realizarea lui, cum a ajuns elevul la această performanță.

În momentul în care cel ce proiectează o evaluare educațională centrată pe cel ce învață, evaluatorul se află în situația de a răspunde unor întrebări clasice, de al căror răspuns depinde structura demersului de evaluare, ca și eficiența actului de evaluare în sine. Autorul A.Stoica (2001) propune următoarea succesiune a acestor întrebări [73, p. 10-11]:

1. Ce evaluăm?

- sistemul întreg sau una dintre componentele sale;
- randamentul sau eficiența educațională;
- procesul de formare / educațional;
- rezultatele școlare;
- niveluri de performanță;
- competențe în acțiune;
- aptitudini, abilități, capacități;
- elemente de competență;
- constructe mentale;

- reprezentări mentale;
- atitudini, comportamente etc.

2. Cu ce scop evaluăm?

- formativ / sumativ;
- de plasament;
- de orientare / consiliere etc.

3. Pe cine evaluăm?

- educabilii (elevii, formabilii, un anumit grup de vârstă sau de abilități / competențe) etc.

4. Cum evaluăm?

- prin stabilirea clară și transparentă a parcursului: scop – obiective – instrumente de evaluare – rezultate – interpretare – comunicare.

5. Când evaluăm?

- la începutul unui proces (ciclu educațional, an școlar, semestru, oră de curs);
- pe parcursul procesului;
- la finalul procesului;
- după un anumit timp de finalizare a procesului.

6. Cu ce evaluăm?

- cu instrumente de evaluare orală / scrisă / practică;
- prin observație directă, (semi)structurată, pe parcursul procesului;

- prin exerciții, probleme, eseuri, teme pentru acasă;
- prin proiecte, referate, teme pentru investigațiile individuale sau de grup;
- prin portofolii individuale sau instrucționale;
- prin proceduri de autoevaluare, evaluare în perechi și de grup etc.

7. Cine beneficiază de rezultatele evaluării?

- elevii, absolvenții;
- profesorii;
- părinții;
- conceptorii de curriculum;
- autoritățile abilitate în proiectarea examenelor;
- factorii de decizie;
- patronatul etc.

În concluzie, o evaluare centrată pe elev are următoarele caracteristici:

- Pune accentul pe aspectul calitativ;
- Criteriile de evaluare sunt elaborate în interiorul sistemului care realizează activitatea educațională propriu-zisă;
- Are un caracter stimulator;
- Solicită o activitate creativă;
- Pune accentul pe capacități și atitudini;

- Nu necesită restricții reglementare dure;
- Nu este stresantă pentru elevi;
- Are la bază principii de autoorganizare și de autoevaluare;
- Reprezintă un demers interactiv: cadrul didactic nu se limitează la înregistrarea succesului/insuccesului elevului, ci îi acordă ajutor pedagogic imediat, când cazul e individualizat și diferențiat, iar elevul se implică efectiv în reglarea pedagogică a propriei instruirii.
- Elevii conștientizează performanțele vizate în instruire și competențele de dezvoltare pe care se axează predarea/învățarea/evaluarea. De asemenea, cunosc sarcinile de rezolvat și / sau produsul final așteptat, fapt care le permite construirea propriilor parcursuri de învățare și exersare a practicilor de evaluare și interevaluare [16, p. 107].

Evaluarea, în ansamblul acțiunilor sale, reprezintă un fundament pedagogic eficient pentru optimizarea proceselor interacționale la nivel de sistem și la nivel de proces și, fiind o activitate continuă de informare și luare a deciziilor, condiționează multiplele interacțiuni din interiorul sistemului de învățământ, cât și interacțiunea sistemului de învățământ și societate.

Activități de învățare:

1. Analizați definițiile evaluării în opinia diferitor autori. Identificați asemănările și deosebirile dintre aceste definiții realizând graficul T.
2. Reflectați relevanța funcției diagnostice a evaluării pentru elev și pentru cadrul didactic, cât și pentru activitatea lor comună.
3. Completați tabelul prin identificarea și argumentarea funcțiilor îndeplinite de formele de evaluare:

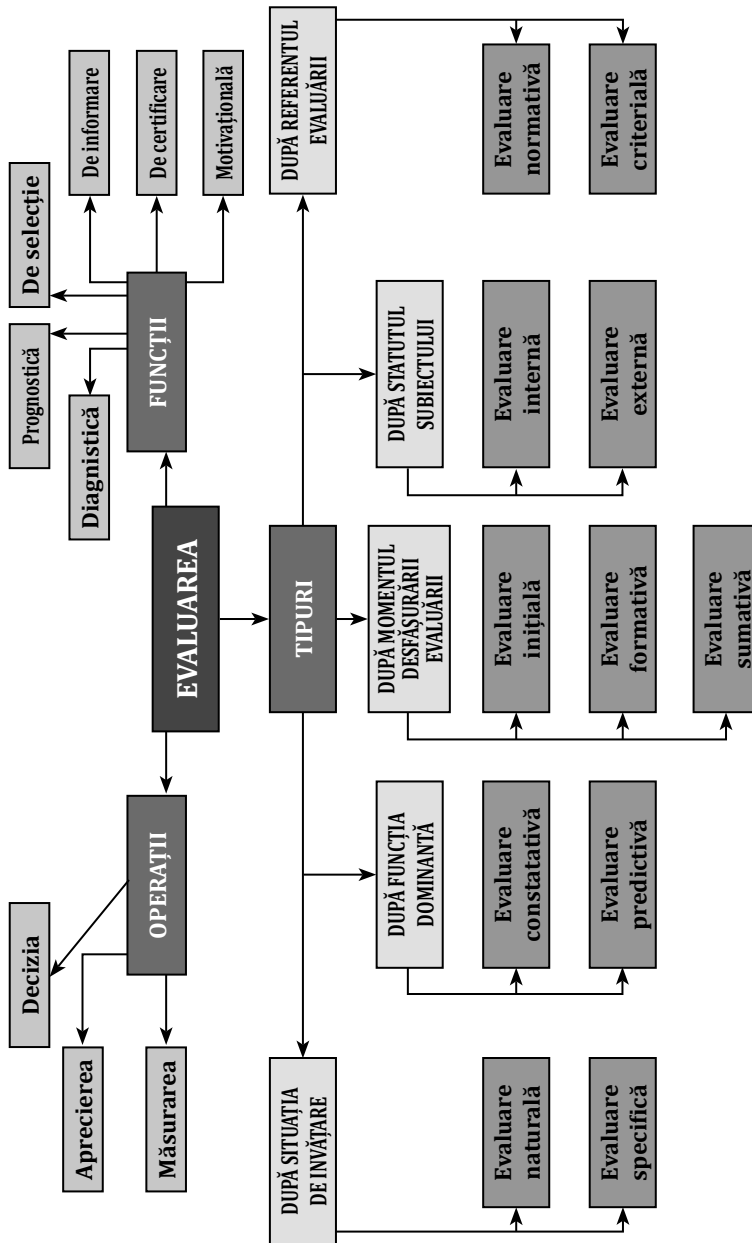
Forma de evaluare	Funcția	Argumente
Ascultare curentă		
Extemporal la sfârșitul capitolului		
Teza semestrială		
Examenul de bacalaureat		
Concursul de admitere		
Examenul de licență		
Probele practice		

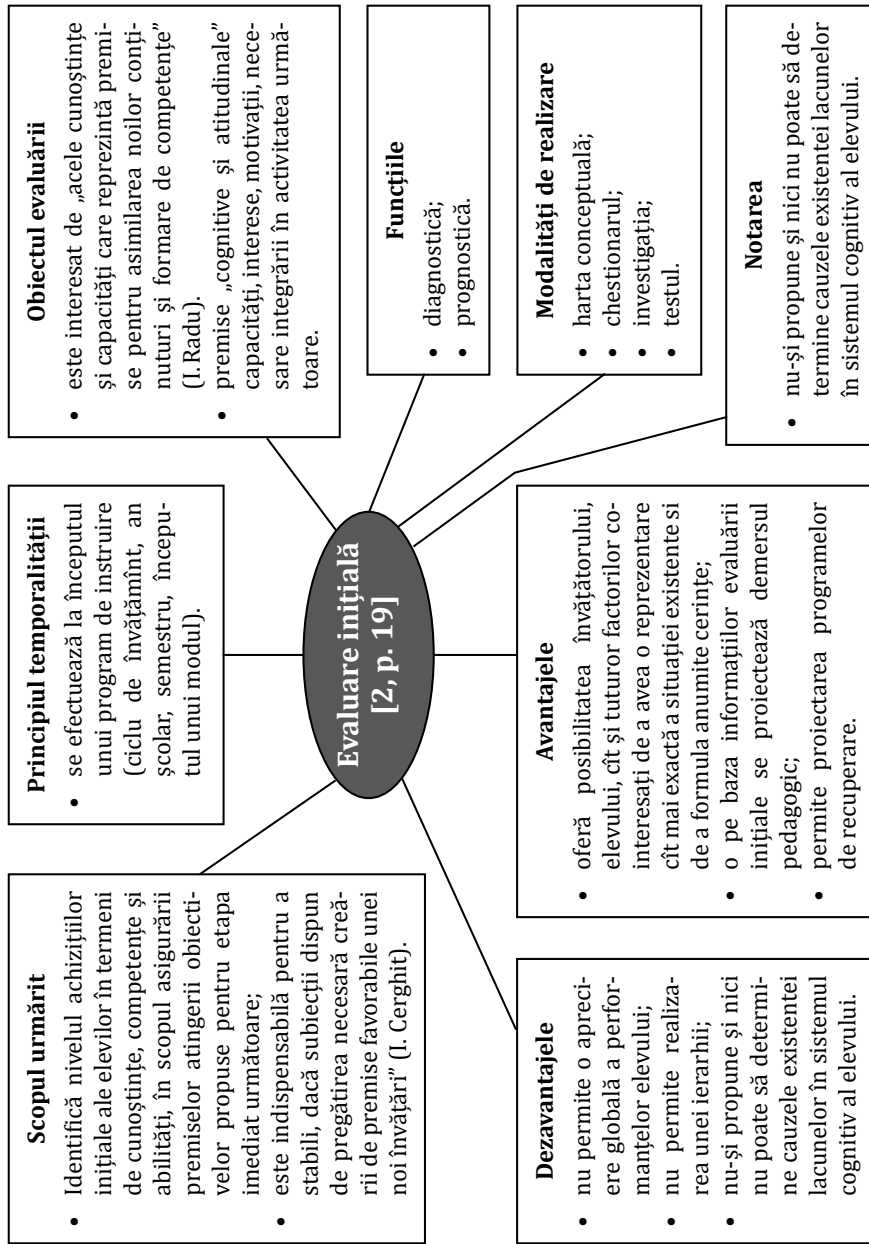
5. Stabiliți corelația dintre acțiunile de măsurare, apreciere și notare în baza: scopului, acțiunilor și instrumentelor specifice fiecărei operații.
6. Determinați în ce măsură raportul dintre măsurare și apreciere se evidențiază în cazul diferitelor discipline școlare. Evidențiați disciplinele la care este privilegiat aspectul măsurării și la care aspectul aprecierii.

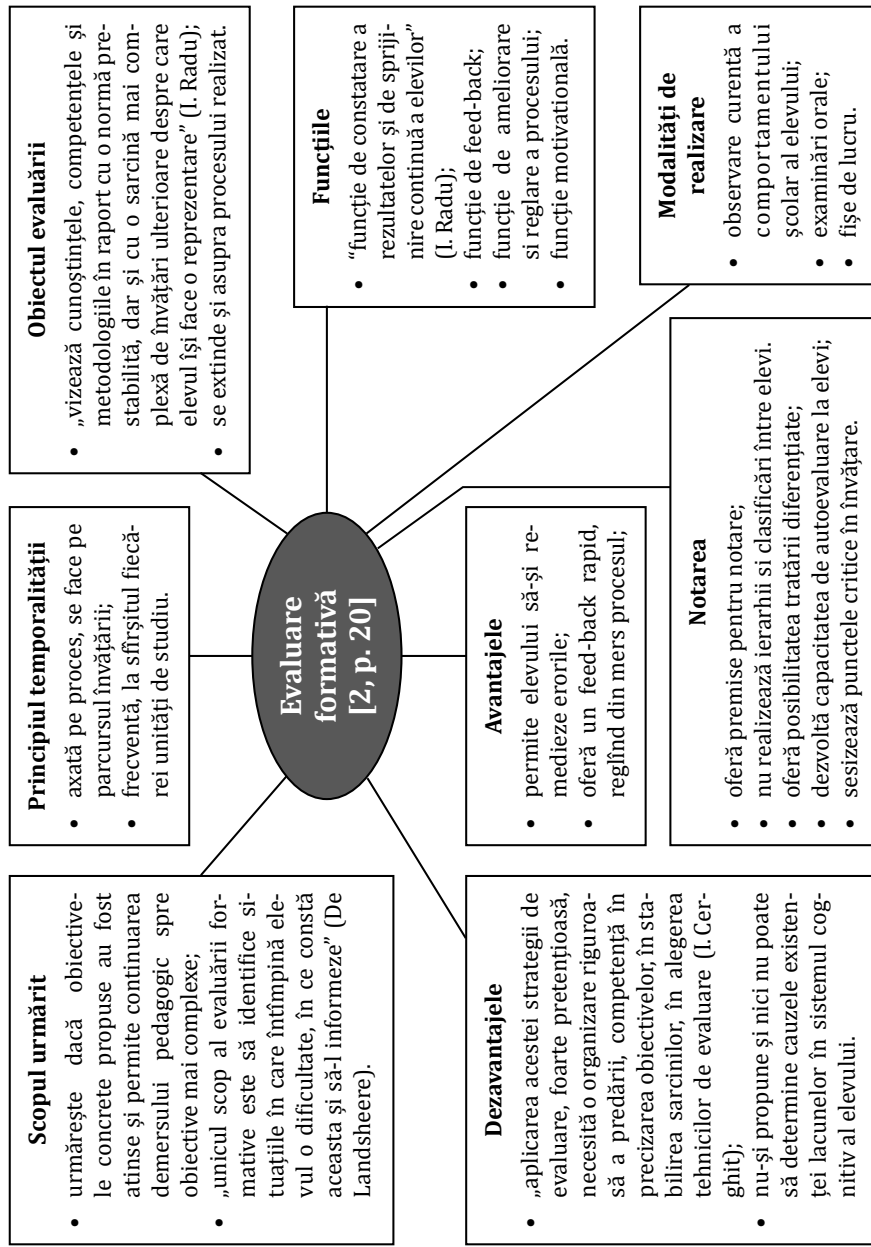
7. Deduceți avantajele evaluării centrate pe cel ce învață pentru învățător și pentru elev.
8. Stabiliți corespondența dintre evaluarea obiectivă și cea centrată pe elev.
9. Reflectați caracterul continuu al evaluării formative. Exemplificați, pentru o unitate de curs, modalități concrete de realizare a evaluării inițiale, formative și sumative, pornind de la finalitățile educaționale urmărite prin studiul respectivei unități de învățare.
10. Completați tabelul:

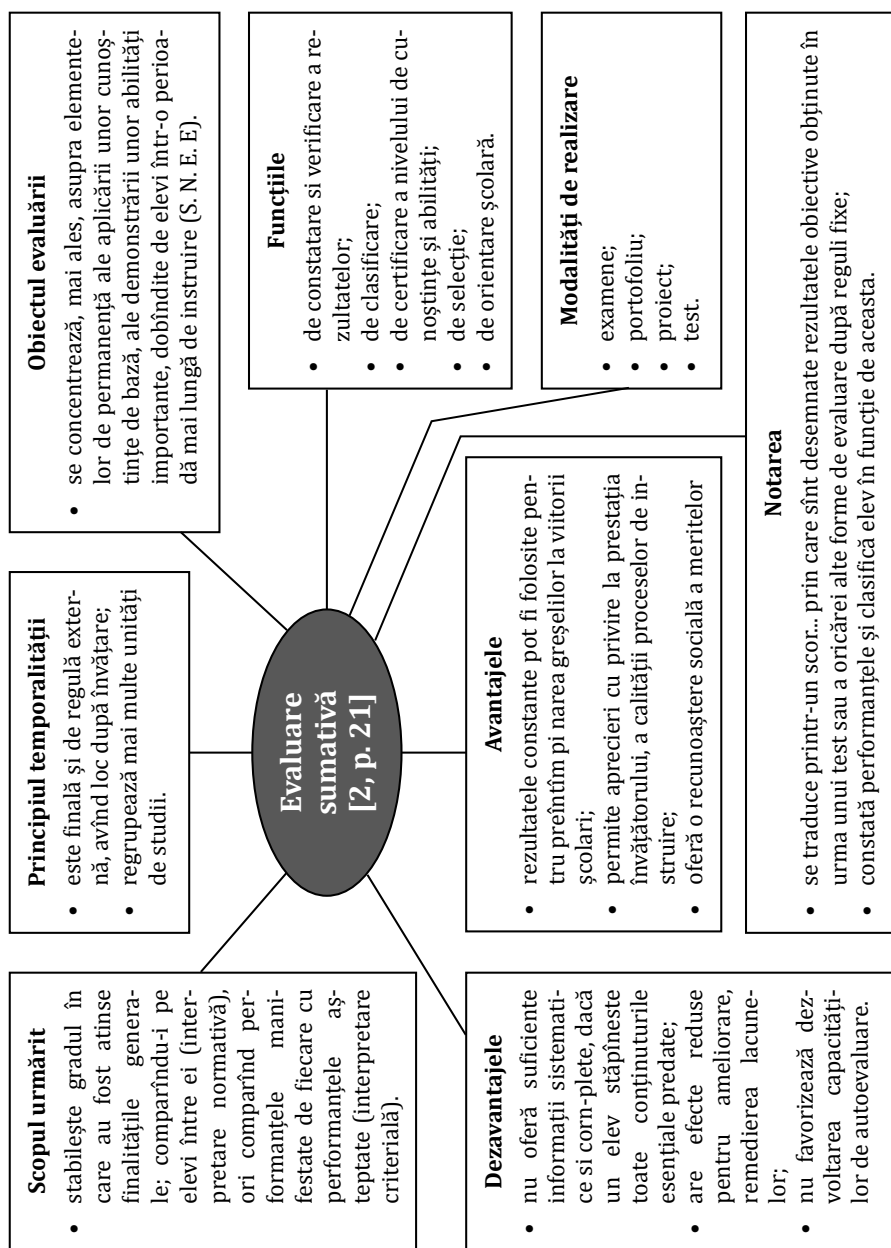
Valoarea/ funcția diagnostică a evaluării inițiale		Valoarea/ funcția reglatoare a evaluării formative	
pentru elev	pentru profesor	pentru elev	pentru profesor

12. Analizați principalele caracteristici ale evaluării sumative.
13. Explicați funcția reglatoare a evaluării formative, din perspectiva relevanței acesteia pentru elev și pentru profesor.
14. Realizați o paralelă între evaluarea formativă și evaluarea formatoare.
15. *Studiu de caz.* Profesorul X evită evaluările inițiale motivând că pierde timpul. Cum credeți, are dreptate cadrul didactic? Argumentați.









II

METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Conținuturi:

- 2.1. Metode de evaluare: definiții conceptuale, tipologie
- 2.2. Metode tradiționale de evaluare
- 2.3. Metode complementare (alternative) de evaluare

Finalități:

- să definească conceptele: metode de evaluare, tehnici de evaluare, probe de evaluare, metode tradiționale de evaluare, metode alternative/complementare de evaluare;
- să precizeze caracteristicile metodelor tradiționale de evaluare și ale celor alternative/complementare de evaluare;
- să stabilească avantajele și limitele metodelor de evaluare orală; scrisă și practică;
- să exemplifice utilizarea metodelor de evaluare orală, scrisă, practică în învățământul general;
- să argumenteze valoarea formativă a metodelor alternative în realizarea evaluării centrate pe elev.

Cuvinte-cheie:

strategii de evaluare, metodă de evaluare, tehnici de evaluare, probe de evaluare, metode tradiționale de evaluare, metode alternative/complementare de evaluare.

2.1. Metode de evaluare: definiri conceptuale, tipologie

Pentru a avea succes în activitatea didactică, inclusiv în cea de evaluare, trebuie prefigurată un traseu procedural bine contextualizat, adică trebuie stabilită o strategie de acțiune ce va favoriza și va condiționa succesul în activitate.

Strategiile de evaluare reprezintă manierele operaționale de stabilire a formelor și tipurilor de evaluare, metodelor, tehnicilor și probelor de evaluare a randamentului școlar, a modalităților de îmbinare a acestora și momentelor în care se aplică, descriptorilor de performanță, baremelor și sistemelor de notare [10, p. 176].

Metoda de evaluare este o cale prin care cadrul didactic oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități, testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit. Prin stabilirea și aplicarea unei sau altei metode, evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor informații (răspunsuri) în corespundere cu obiectivele de evaluare [49, p. 22].

Este cunoscut faptul că **metoda de evaluare** reprezintă calea de acțiune comună profesor-elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informațiilor privind procesul și produsul învățării, prelucrării și valorificării lor în diverse scopuri. Modalitățile de evaluare disponibile la ora actuală alcătuiesc un ansamblu metodologic coerent. Ele au caracter sistemic. Fără a-și pierde entitatea specifică, metodele se îmbină, se completează și se influențează reciproc.

Metodele de evaluare dispun de o serie de **caracteristici** generale, valabile în orice împrejurare, dar și de caracteristici specifice, în funcție de tipul de evaluare, de context etc.:

- însoțesc și facilitează desfășurarea procesului instructiv-educativ;
- se elaborează și se aplică în strânsă legătură cu diferitele componente ale procesului de învățământ, aflate în ipostaza de obiecte ale evaluării;
- se concep, se îmbină și se folosesc în legătură cu particularitățile de vârstă și individuale, cu modul de acționare al factorilor educativi;
- au caracter dinamic, fiind deschise înnoirilor și perfecționărilor;
- raporturile dintre ele se schimbă în funcție de context, adică o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode de evaluare [11], [66].

Tehnicile de evaluare reprezintă formele concrete de realizare a metodelor, modalitățile specifice prin care se declanșează obținerea de răspunsuri la itemii formulați (ex: tehnica elaborării răspunsului, tehnica textului lacunar).

Probele de evaluare/ instrumentele de evaluare sunt grupaje de itemi (pedagogici) proiectate, administrate/comunicate și corectate de către cadrul didactic, stabilite în funcție de conținuturile învățate și obiectivele stabilite.

În concluzie, a stabili o strategie de evaluare în învățământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode și mijloace, cum valorifici informațiile obținute.

Metodologia evaluării rezultatelor școlare cuprinde mai multe forme și metode care pot fi grupate din perspectiva unor criterii variate. Tipologia propusă de I. Radu (2008) am structurat-o în tabelul ce urmează.

Tabel 2.1. Taxonomia metodelor de evaluare [66, p. 169-170]

Criterii de clasificare	Tipuri de metode de evaluare
Circumstanțele evaluării	<ul style="list-style-type: none"> - în situații specifice de examinare (chestionarea, probe, examene); - în afara situațiilor specifice (observarea curentă, fișe de lucru); - rezultate obținute în activități extrașcolare (concursuri, olimpiade); - prin consultarea altor cadre didactice, a părinților asupra performanțelor elevilor
Natura probei	<ul style="list-style-type: none"> - verificări orale - verificări scrise - verificări practice - verificări cu ajutorul calculatorului
Dimensiunea temporală	<ul style="list-style-type: none"> - tradiționale - netradiționale (alternative)
Secvența de instruire	<ul style="list-style-type: none"> - inițiale - formative (curente) - sumative (de bilanț)
Factorii / persoanele care evaluează	<ul style="list-style-type: none"> - interne - externe

Fiecare dintre metodele utilizate prezintă avantaje, dar și limite și este recomandabilă pentru evaluarea unor tipuri de rezultate școlare.

2.2. Metode tradiționale de evaluare

Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/ istoric. În funcție de acest criteriu, care este însă unul relativ, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii: *metode tradiționale de evaluare și metode alternative și complementare de evaluare*.

Tipologia metodelor tradiționale de evaluare este bine cunoscută în spațiul educațional și include probe de evaluare orale, scrise și practice.

Proba de evaluare orală se realizează, mai ales, prin întrebări-răspunsuri și prin îndeplinirea unor sarcini de lucru sub directa supraveghere a cadrului didactic. Prin dialogul bazat pe întrebări și răspunsuri cadrul didactic urmărește să identifice cantitatea și calitatea cunoștințelor, precum și capacitatea de a opera cu acestea.

Autorul I. Radu (2008) evidențiază mai multe **moduri de examinare orală**:

- *conversația de verificare* – este puternic structurată, intenția de verificare este evidentă, inițiativa aparține evaluatorului, care ține sub control situația și comunică aprecierea;
- *interviul* – alături de întrebări cuprinde și punerea în discuție a unor probleme, dobândind caracterul unei discuții relativ libere, presupune și disponibilitatea profesorului de a ceda candidatului inițiativa privind traseul discuției;
- *verificare pe baza unui suport vizual* – presupune o discuție având ca suport imagini, scheme grafice, fenomene naturale pe care candidatul trebuie să le descrie , să le explice, să le comenteze;

- *verificare orală cu acordarea timpului de pregătire a răspunsului* – se utilizează frecvent în condițiile de examen și necesită un răspuns dezvoltat și coerent din partea candidatului;
- *redarea unui conținut* – presupune reповestirea unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații etc. prezentate oral, în scris sau înregistrate fonice;
- *citirea unor dialoguri* – presupune lecturarea unor dialoguri incomplete și completarea acestora astfel încât să dobândească sensul adecvat [66, p. 170-173].

Caracteristici:

- se realizează printr-o conversație pe baza căreia cadrul didactic stabilește cantitatea informației și calitatea procesului de învățare în care a fost implicat elevul;
- se recomandă să fie aplicată conversația euristică;
- asigură învățarea prin descoperire;
- angajează un sistem bine determinat de interacțiuni verbale profesor-elevi;
- implică elevii în realizarea de schimburi verbale profesor-elev și elev-elev [9, p. 199].

Eficiența probelor orale depinde de: claritatea și logica întrebărilor adresate de profesor, diversificarea întrebărilor, acordarea timpului de așteptare între întrebare și răspuns, tactul profesorului în a adresa întrebări ajutătoare atunci când situația impune acest lucru, comportamentul nonverbal de susținere și încurajare a elevilor etc.

Opțiunea pentru probele orale se bazează pe: obiectivul evaluării, numărul de elevi, timpul disponibil, specificul disciplinei etc.

Pedagogul S. Baci (2010) specifică faptul că pentru probele orale pot fi utilizate diferite tipuri de întrebări:

1. *reproductive* – fac apel la memorie;
2. *reproductiv-cognitive* – activează capacitățile de retenție și de redare a cunoștințelor în raport cu un model sau algoritm dat;
3. *productiv-cognitive* – activează elaborări de informații, aprofundări, includerea cunoștințelor în contexte și explicații cauzale, elaborarea unor argumente, identificarea unor soluții, formularea de ipoteze, comparații etc.;
4. *convergente-închise* – solicită canalizarea eforturilor intelectuale în direcția unei soluții;
5. *divergente-deschise* – implică demersuri intelectuale variate, alternative și, adesea, contradictorii, ceea ce le conferă un grad sporit de solicitare a creativității;
6. *evaluative* – solicită emiterea de judecăți de valoare proprii asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite;
7. *anticipative* – solicită imaginația în prefigurarea evoluției anumitor procese, fenomene în timp și spațiu;
8. *suggestive* – sugerează fie răspunsul ce urmează a fi dat, fie domeniul de activitate din care sunt solicitate cunoștințele sau tipul de obiecte, procese – fenomene asupra cărora să se facă referiri [5, p. 18].

Probele orale vizează următoarele *avantaje*, evidențiate de autorul A. Stoica (2001):

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;

- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- formularea răspunsurilor urmărind logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă elevului mai multă libertate de manifestare a originalității, a capacității sale de argumentare etc.;
- interacțiunea directă între evaluator și evaluat (profesor și elev), de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând și manifestări ce permit evaluarea comportamentului afectiv-atiudinal [73, p. 48-49].

Dincolo de aceste avantaje incontestabile, metodelor de examinare orală le sunt specifice și o serie de *limite/dezavantaje* care trebuie cunoscute foarte bine de utilizatori, tocmai în ideea de a le diminua la maxim consecințele negative care pot influența modul de desfășurare a activității evaluative. Dintre aceste *dezavantaje*, C. Cucoș (2008) consideră că cele mai semnificative sunt următoarele:

- diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât și din cea a elevului;
- nivelul scăzut de validitate și fidelitate;
- se examinează mai puțini elevi pe unitatea de timp;
- se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie s-o asimileze în întregime;
- factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor școlare pot avea un impact semnificativ;
- imposibilitatea de a echilibra, sub aspectul dificultății, conținuturile care fac obiectul activității de evaluare;

- creează dificultăți elevilor introvertiți și celor care au un echilibru emoțional precar [27, p. 128-129].

Pentru a elimina urmările acestui dezavantaj, evaluatorul trebuie să manifeste precauție în examinarea acestor elevi, să creeze un climat de destindere, să-i motiveze în elaborarea răspunsurilor, să-i ajute să depășească unele momente delicate, să-i facă încrezători că ei pot să onoreze exigențele actului de evaluare în care sunt implicați.

Proba scrisă reprezintă modalitatea de a elabora și de a exprima ideii în scris, fără intervenția cadrului didactic, concretizate în lucrări de control, lucrări semestriale, teze, examene etc.

Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor.

După I. Radu (2008), principalele **modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise** sunt:

- a) *probe curente*, cu durată scurtă, care cuprind arii restrânse de conținut, de obicei, conținuturi curente;
- b) *probe de evaluare periodică* – au o arie de cuprindere mai mare și îndeplinesc o funcție diagnostică; sunt aplicate după parcurgerea unor unități mai mari de conținut (capitole);
- c) *teze semestriale (de bilanț)* – cuprind o arie de conținut mai mare decât cele periodice și îndeplinesc funcția diagnostică și prognostică [66, p. 175-176].

Printre *avantajele* probelor scrise accentuăm:

- eficientizarea procesului de instruire și creșterea gradului de obiectivitate în apreciere;
- economisirea timpului în cadrul bugetului alocat relației predare – învățare – evaluare;
- evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;
- acoperirea unitară, ca volum și profunzime, asigurată la nivelul evaluării;
- se evaluează un număr mare de elevi și o cantitate mare din materia care a fost parcursă;
- subiectele pot fi echilibrate în privința gradului de dificultate;
- respectă în mai mare măsură ritmurile individuale de lucru ale elevilor;
- oferă posibilitatea de manifestare elevilor introvertiți și celor timizi.

Dincolo de aceste avantaje trebuie avute în vedere și unele *dezavantaje/limite*:

- elevii nu pot primi sprijin din partea examinatorului ;
- există riscul ca unele lacune în cunoștințe să nu poată fi remediate;
- elevii nu întotdeauna pot aprecia profunzimea cunoștințelor dobândite și nici corelarea acestora cu alte tipuri de cunoștințe asimilate, eventual, în alte contexte de instruire;
- sunt mai costisitoare, pentru că, de multe ori, implică 2-3 examinatori, cum se întâmplă în cazul Examenului de Bacalaureat;

- relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune identificate.

Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de demonstrare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivate sau activități materiale [26, p. 378].

Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume acela de a da curs cerinței de „a ști să faci”. Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

Caracteristicile de baza ale evaluărilor prin probe practice sunt:

- se exercită asupra procesului de învățare care a condus la acel produs final;
- sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.;
- realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ;
- sunt folosite, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:

- Tematica lucrărilor practice;
- Etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
- Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare și criteriile de reușită);
- Condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc. [52, p. 76].

Variante ale evaluărilor practice

1. *Activitățile experimentale* – sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ;
2. *Analiza produselor activității elevilor* – se focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

Prin produs al activității elevului se înțelege tot ceea ce realizează el în școală și în afara ei. Începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă și până la cele mai complexe, atât rezultate ale activității intelectuale (eseuri, compuneri, poezii, monografii etc.), cât și practice. Această formă nu ignoră însă procesul învățării, întrucât produsul final sau parțial se configurează treptat, eșalonat și poate fi ameliorat din mers [64, p. 48].

Probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc și sunt capabili să facă. Pentru cadrul didactic rămâne o cerință fundamentală dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidență ceea ce sunt capabili să realizeze elevii.

2.3. Metode complementare (alternative) de evaluare

Alături de modalitățile de evaluare tradiționale analizate anterior, la ora actuală se utilizează și modalități alternative sau complementare de evaluare a căror pondere devine tot mai semnificativă în paleta activității evaluative desfășurate la nivelul întregului sistem de învățământ.

Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumental tradițional (metode orale, scrise, practice) și că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun și nu se poate generaliza.

Folosirea metodelor alternative este benefică cel puțin din două perspective:

1. *perspectiva procesuală*, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe produsele învățării de către elev, ci pe procesele pe care aceasta le presupune (de la evaluare la activitate evaluativă);
2. *perspectiva de comunicare profesor-elev*, în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri, încurajează autonomia și independența [64, p. 51].

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, atât în desfășurarea procesului de învățare cât și ca sinteză a activității elevului de-a lungul timpului, metodele alternative sunt în măsură să preia o parte din sarcinile evaluării continue, formative, putând să eli-

mine tensiunile induse de metodele tradiționale de evaluare/verificare. De asemenea, ele constituie parte integrantă a unei evaluări sumative sau chiar parte a unei examinări.

Ideile forță care fundamentează extinderea folosirii metodelor alternative de evaluare sunt, în esență, următoarele:

- funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, a fortifica, a ajuta elevul în procesul de învățare;
- din perspectiva învățământului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizată care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale”;
- metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv;
- metodele moderne îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării [43].

Rezumând, conchidem că demersul de evaluare cu ajutorul metodelor alternative dezvoltă elevului o conștientizare (luare la cunoștință) a funcționării sale cognitive și o investigare/ căutare / cercetare personală (cu ajutorul profesorului) a mijloacelor pentru a regla propria învățare. Prin folosirea acestora elevul se implică și vizualizează, conștientizează progresul său. Această manieră contrabalansează o abordare foarte răspândită, realizată cu ajutorul testelor standardizate, care evaluează elevii fără a ține seama de contextul de învățare.

În rezultatul analizei literaturii de specialitate, dar și a experienței didactice, am stabilit că cele mai frecvent utilizate metode alternative de evaluare sunt: Portofoliul, Proiectul, 6 De ce?, 3-2-1, Gândește –

Perechi – Prezintă (GPP), Știu – Vreau să știu – Am învățat, Declara lumii întregi, Brainstormingul, Cvintetul, Linia valorii, Lectura predictivă, Cadraneele, Copacul ideilor, Comunicare non-stop, Jocul de cuvinte, Pixuri în pahar etc. Propunem, în continuare, descrierea succintă a demersului metodic al câtorva dintre metodele enunțate.

• GÂNDEȘTE – PERECHI – PREZINTĂ (GPP)

Demersul metodic. Se propune spre lecturare un text. Apoi elevii vor fi împărțiți în perechi discutând întrebarea: *Cum credeți, ce sentimente a trăit ... atunci când ...?* Fiecare elev va fi rugat să reflecteze 3-5 minute asupra sarcinii și să-și formuleze în scris opinia. Timp de 3-5 minute partenerii își vor prezenta reciproc informația și vor discuta opiniile, convenind asupra variantei optime. În final se va prezenta opinia comună.

Valoarea formativă: aplicarea metodei va conduce la stimularea relațiilor de cooperare, la dezvoltarea competențelor de comunicare, elevii fiind puși în situația de a-și expune opinia atât în formă orală, cât și în formă scrisă.

• ȘTIU – VREAU SĂ ȘTIU – AM ÎNVĂȚAT

Demersul metodic. Se va anunța subiectul lecției. Se va propune elevilor să lucreze în perechi, vor discuta timp de 4-5 minute ce știu sau cred că știu în legătură cu subiectul dat. În timp ce se desfășoară discuția, cadrul didactic va schița tabelul care va fi completat pe parcurs.

Ce cred că știu?	Ce vreau să știu?	Ce am învățat?

Fiecare pereche își va împărtăși ideile, apoi se vor analiza răspunsurile din fiecare rubrică a tabelului. Dacă textul nu va oferi răspuns la toate neclaritățile, moderatorul va propune elevilor surse suplimentare de documentare.

Valoarea formativă: prin tehnica respectivă se va asigura monitorizarea propriei învățări a elevilor, dar și se va dezvolta spiritul de investigație și de observare.

• JOCUL „DECLAR LUMII ÎNTREGI!”

Demersul metodic. Se va plasa în fața clasei un scaun și un microfon improvizat. Se vor invita, pe rând, câte un elev să ia loc pe acest scaun și să rostească un discurs, pornind de la enunțul „Declar lumii întregi!”

Valoarea formativă: metoda respectivă va stimula încrederea în forțele proprii, va crea condiții pentru autoafirmare de sine și pentru dezvoltarea competențelor de comunicare orală.

• BRAINSTORMING

Demersul metodic. Se va citi informația selectată la temă. Apoi se va solicita să enunțe idei, sentimente, evenimente asociate cu situația descrisă în text. Concomitent, se vor sintetiza ideile expuse într-un ciorchine.

Valoarea formativă: prin această metodă se va stimula gândirea elevilor, creativitatea, limbajul, imaginația etc.

• CVINTETUL

Demersul metodic. Se va propune elevilor să elaboreze o poezie din 5 rânduri, dintre care:

- *primul vers* este un cuvânt-cheie referitor la tema discuției, fiind, de obicei, un substantiv;
- *al doilea vers* este alcătuit din două adjective care descriu substantivul în discuție;
- *al treilea vers* este alcătuit din trei verbe la gerunziu;
- *al patrulea vers* conține patru cuvinte și exprimă sentimentele față de subiectul discutat;
- *al cincilea vers* este un cuvânt care exprimă esența subiectului.

Valoarea formativă: această metodă va permite dezvoltarea creativității elevilor.

• LINIA VALORII

Demersul metodic. După lecturarea unui text sau a unei informații, se va propune elevilor să deseneze o linie a valorilor și să noteze opinia personală în legătură cu subiectul discutat. Apoi clasa se va împărți în 2 grupe: Pro și Contra. Fiecare elev va decide singur în care grup va continua activitatea. Se vor alege și Experții, care vor juriza activitatea grupurilor.

Valoarea formativă: în urma activității elevii vor deveni mai sociali, vor putea argumenta clar opinia, vor putea găsi și alte răspunsuri la întrebarea propusă.

• LECTURA PREDICTIVĂ

Demersul metodic. Se va citi fragmentat un text, în pauze întrebând elevii ce cred că se va întâmpla mai departe și rugându-i să-și argumenteze opinia. Pe parcurs se va întocmi *harta predicțiilor*, prin care se vor confrunta evenimentele relatate de text cu ipotezele relatate de elevi.

Valoarea formativă: ca rezultat al implementării metodei vizate, se va dezvolta limbajul, memoria, spiritul de concurență, cel predictiv, dar și respectarea normelor de conduită în timpul discuției.

• CADRANELE

Demersul metodic. În faza post-scriptum în redactarea compoziției, se va propune elevilor să-și analizeze produsele activității conform criteriilor de evaluare specificate în cadranele de mai jos. Fiecare elev va alege câte un enunț din fiecare cadran, formulând un discurs atitudinal.

Puncte forte	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> • Reușit s-a dovedit a fi... • Ceea ce impresionează în compoziția respectivă... • Am admirat în compunerea dată... • Apreciez în compunere... • Este demn de admirat în compoziția dată... 	<ul style="list-style-type: none"> • A fost neclar momentul... • Vreau să precizez... • Am o neclaritate... • Mi s-a părut dificil de înțeles... • E mai greu să înțeleg... • Am depistat unele greșeli... • M-a pus pe gânduri...
Recomandări	Felicitări
<ul style="list-style-type: none"> • Ți-aș recomanda... • Aș dori ca altădată... • Îți propun să... • Ar fi bine dacă... • Sunt de părerea că... • E bine să acorzi atenție la... • Va trebui să ții cont de... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lucrarea ta merită o apreciere înaltă • Te felicit pentru o compunere reușită... • Îți doresc și alte realizări frumoase... • Sincere felicitări... • Bravo, bravissimo! • Excelent și felicitări! • Mă bucur pentru tine!

Valoarea formativă: prin această tehnică se vor dezvolta capacitățile de evaluare reciprocă și autoevaluare în scopul înțelegerii cât mai adecvate a conținutului propriei compuneri, cât și a produselor colegilor, facilitând exprimarea propriilor puncte de vedere.

• COPACUL IDEILOR

Demersul metodic. Clasa se va împărți în 4 grupe. Se va repartiza fiecărui grup câte o fișă, pe care va fi scris un cuvânt-cheie într-un dreptunghi la baza paginii, în partea centrală. De la acest dreptunghi elevii vor ramifica, asemeni crengilor unui copac, toate cunoștințele evocate. Foaia pe care este desenat copacul va trece de la un membru la altul al grupului și fiecare elev va avea posibilitatea să citească ce au scris colegii săi.

Valoarea formativă: această formă de activitate în grup este avantajoasă, deoarece permite elevilor o nouă formă de organizare și sistematizare a cunoștințelor.

• COMUNICARE NONSTOP

Demersul metodic. Un elev va enunța o propoziție despre iarnă. De exemplu: *A venit iarna ca o zână.* Alt elev va continua gândul colegului, pornind de la ultimul cuvânt, adică de la *zână*. De exemplu: *Zâna îmbrăcată în veșminte albe a împrăștiat steluțe de argint.* Următorul elev va continua gândul, pornind de la cuvântul *argint*. Activitatea va continua, în dependență de obiectivul propus, timpul disponibil sau până la epuizarea ideilor.

Valoarea formativă: metoda respectivă facilitează dezvoltarea creativității, gândirii, imaginației, responsabilității și respectului reciproc.

• JOC DE CUVINTE

Demersul metodic. Pe tablă vor fi scrise mai multe cuvinte care încep sau se termină cu o literă oarecare, în timp limitat (exercițiul poate indica elevul creativ). Se vor forma șiruri de cuvinte prin adăugarea în fața sau în spatele silabei date, a alte silabe sau litere pentru a obține cuvinte noi. Apoi elevii vor alcătui propoziții cu cuvinte care încep cu aceeași literă. Asociațiile de cuvinte se vor enunța oral.

Valoarea formativă: activitatea respectivă contribuie la îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea creativității, memoriei, imaginației.

• PIXURI ÎN PAHAR

Demersul metodic. Elevii vor fi repartizați în grupuri mici. În centrul mesei, unde lucrează grupul, se va plasa un pahar, în care vor fi puse pixurile elevilor, ce fac parte din grup. La semnalul cadrului didactic, convențional, toți elevii vor lua pixurile în mână și vor citi independent primul fragment al textului. Elevul care va termina de citit fragmentul va pune pixul în pahar. La momentul când toate pixurile vor fi puse în pahar, se va recurge la discuție pe marginea celor citite. După ce se vor clarifica toate întrebările, elevii își vor lua pixurile din pahar și vor lectura următorul fragment. Se va proceda similar până vor fi citite toate fragmentele textului.

Valoarea formativă: această metodă contribuie la dezvoltarea responsabilității, elevii fiind puși în situația de a analiza cele citite și de a relata conținutul fără ajutorul cadrului didactic.

• PROIECTUL

Demersul metodic: În realizarea acestei metode se vor parcurge următoarele etape:

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității: (a) stabilirea obiectivelor proiectului; (b) formarea grupelor; (c) alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup; (d) distribuirea responsabilităților în cadrul grupului; (e) identificarea surselor de informare
3. Cercetarea propriu-zisă
4. Realizarea materialelor
5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau a materialelor create
6. Evaluarea: (a) cercetării de ansamblu; (b) modului de lucru, (c) produsului realizat.

Structura unui proiect:

- pagina de titlu, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul;
- cuprinsul proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele;
- introducerea, prezentarea cadrului conceptual;
- dezvoltarea elementelor de conținut;
- concluziile care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri;
- referințe bibliografice;
- anexe [23, p. 163].

Criterii de evaluare a proiectului:

- stabilirea scopului proiectului;
- activitatea individuală realizată de către elev (investigație, experiment, anchetă);
- rezultatele, concluziile, observațiile;
- aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc.;
- prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritatea, coerența, capacitatea de sinteză etc.);
- relevanța proiectului (utilitatea, conexiunile interdisciplinare etc.).

Tipuri de proiecte

1. Proiecte disciplinare sau pluridisciplinare, al căror scop principal este prelungirea și aprofundarea, îmbogățirea activității de învățare realizată în clasă, prin lecții;
2. Proiecte cu caracter socio-cultural, desfășurate în afara orelor de clasă (realizări de spectacole, excursii tematice, proiecte comunitare) [37, p. 14].

Valoarea formativă: această metodă permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării; oferă posibilitatea aprecierii unor capacități și cunoștințe superioare; permite identificarea unor calități individuale ale elevilor; este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.

• PORTOFOLIUL

Demersul metodic: Elevilor li se propune să colecteze și să structureze un ansamblu de informații referitoare la prestația, performanțele, competențele teoretice și practice, care determină progresul școlar. De asemenea, în portofoliu se pot include și informații obținute în urma autoevaluării propriei prestații școlare. [8, p. 335].

Important este faptul ca profesorul să determine din timp structura portofoliului, precum și criteriile de evaluare a acestuia. Poate implica în acest proces și elevii pentru a asigura succesul lor, dar și pentru centrarea activității pe necesitățile celui ce învață.

Proiectarea portofoliului este condiționată/ determinată de următoarele trei aspecte/ elemente:

1. *Scopul* pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina structura portofoliului.
2. *Contextul*. Când vorbim despre context ne raportăm la: vârsta elevilor, specificul disciplinei de studiu, cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.
3. *Conținutul* reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. Portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a sarcinilor care arată progresul elevului în învățare.

Evaluarea portofoliului elevului - portofoliul, ca metodă alternativă de evaluare și instrument euristic, permite punerea în evidență a următoarelor capacități:

- capacitatea de a observa și de a gestiona informația;

- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a utiliza corespunzător sursele bibliografice;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- capacitatea de a realiza un produs.

Cu ajutorul portofoliului putem evalua:

- fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare;
- nivelul de competență al elevului, prin raportarea produselor sale la scopul propus;
- progresul realizat pe parcursul colectării produselor.

Valoarea formativă: această metodă pune în evidență progresele elevului în învățarea școlară, în funcție de obiectivele din planul de studiu; elevul este participant activ atât în procesul de elaborare, cât și în cel de evaluare, reflectând asupra propriilor achiziții.

• DIAGRAMA CAUZELOR ȘI A EFECTULUI

Demersul metodic: Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect*. *Regulile* de organizare și *etapele* de realizare a diagramei cauzelor și a efectului sunt următoarele:

1. Stabilirea problemei de discutat;
2. Dezbaterea individuală pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat;

3. Construirea diagramei cauzelor și a efectului astfel: pe axa principală a diagramei se trece efectul; pe ramurile axei principale se trec cauzale majore (principale) ale efectului; cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale;
4. examinarea listei de cauze;
5. Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore.

Valoarea formativă: constituirea digramei cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat.

• STUDIUL DE CAZ

Demersul metodic: Pentru ca o anumită situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz”, ea trebuie să aibă anumite particularități: să aibă relevanță în raport cu obiectivele activității; să fie autentică; să fie motivantă; să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice, etice.

Etape ale metodei:

1. Prezentarea clară, precisă și completă a cazului, în concordanță cu obiectivele propuse.
2. Clarificarea eventualelor neînțelegeri în legătură cu acel caz.
3. Studiul individual al cazului.
4. Dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului, ierarhizarea soluțiilor.
5. Luarea deciziei în legătură cu soluția cea mai potrivită și formularea concluziilor.

6. Evaluarea modului de soluționare a cazului și evaluarea participanților.

Valoarea formativă: această metodă asigură realizarea contactului elevilor cu realitățile complexe, autentice dintr-un domeniu dat și testarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite și a capacităților formate, în situații-limită.

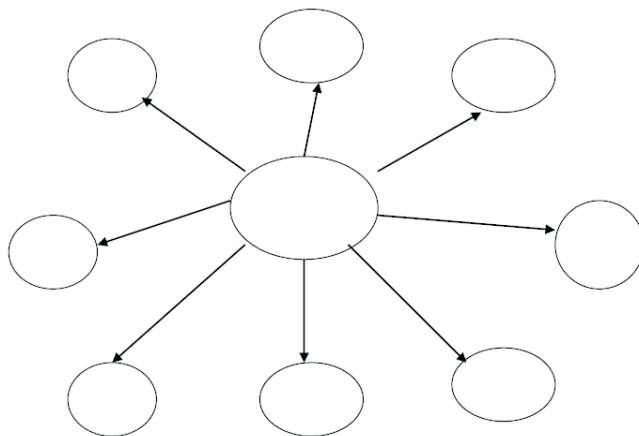
• HĂRȚILE CONCEPTUALE

Demersul metodic: hărțile conceptuale reprezintă un mod diagramatic de expresie.

În practica educațională se pot utiliza următoarele *tipuri de hărți conceptuale*:

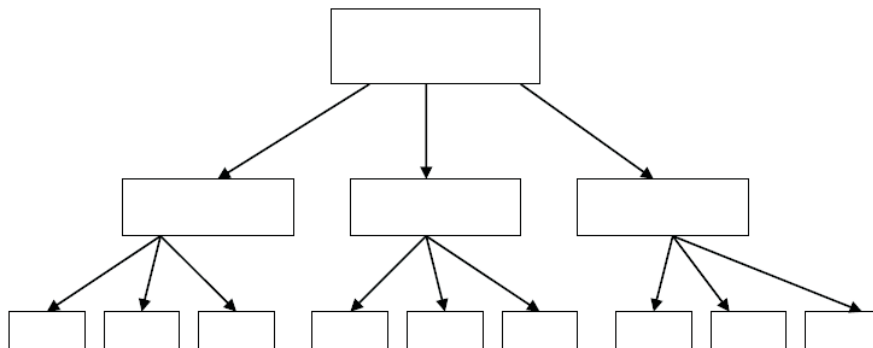
- a) *Hărți conceptuale tip „pânză de păianjen”*

Se plasează în centrul hărții conceptul nodal (tema centrală), iar de la acesta, prin săgeți, sunt marcate legăturile cu noțiunile secundare.



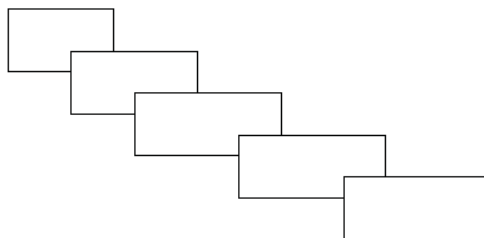
b) Hartă conceptuală ierarhică

Presupune reprezentarea grafică a informațiilor în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații de supraordonare/subordona-re și coordonare. Se obține o clasificare a conceptelor, redată astfel:



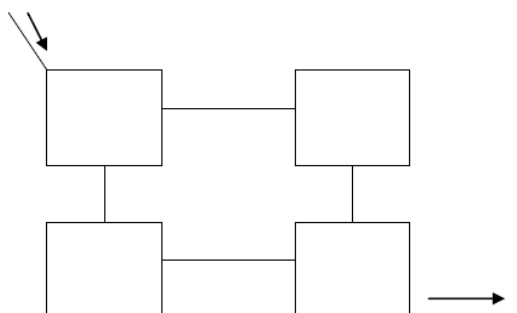
c) Harta conceptuală lineară

Specificul acestui tip de hartă rezidă în prezentarea lineară a informațiilor.



d) Sisteme de hărți conceptuale

Se diferențiază de celelalte tipuri de hărți conceptuale prin adăugarea *inputs* și *outputs* (intrări și ieșiri).



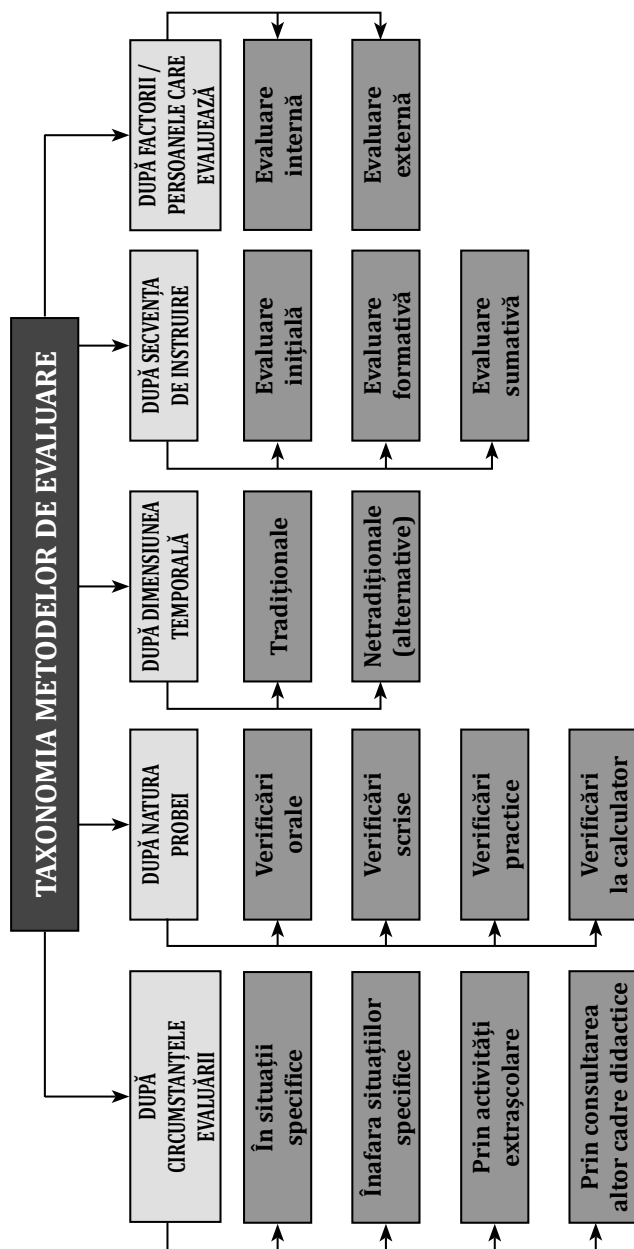
Realizarea unei hărți conceptuale impune respectarea următoarelor etape:

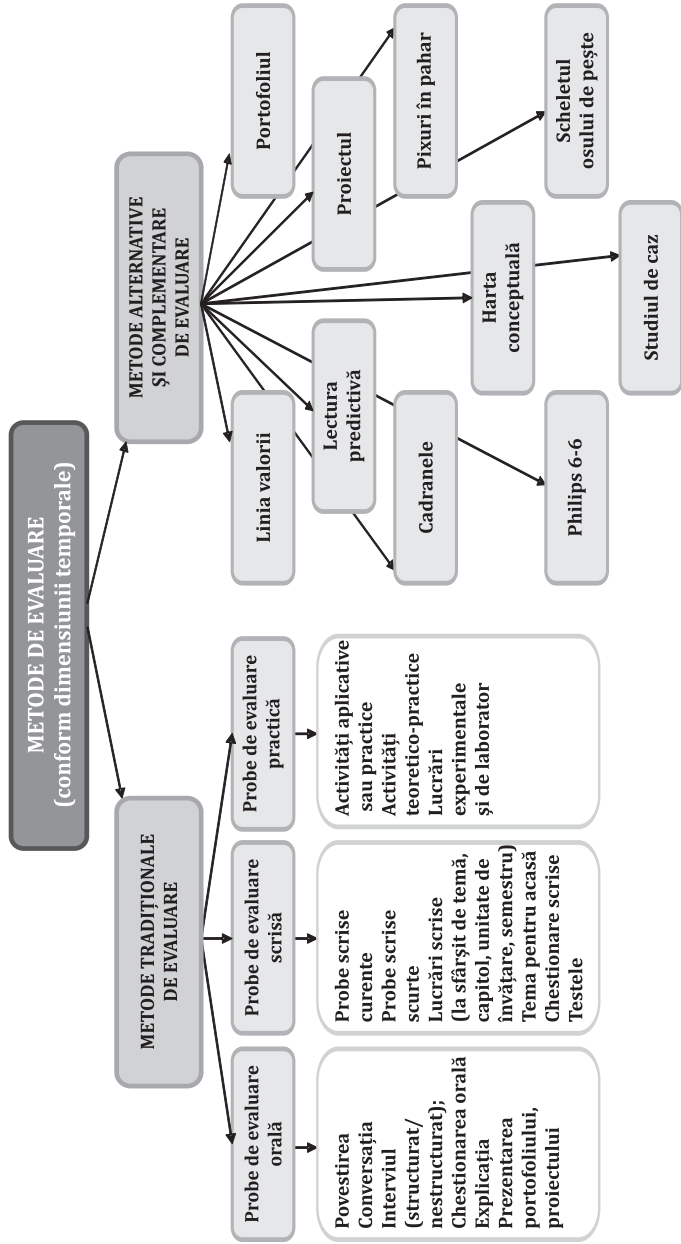
1. Elaborarea listei de concepte (idei) și identificarea exemplilor.
2. Transcrierea fiecărui concept/idee și fiecărui exemplu pe o foaie de hârtie.
3. Se plasează pe o coală de flip-chart mai întâi conceptele.
4. Se marchează prin săgeți/linii relațiile stabilite între concepte/idei.
5. Se notează pe săgețile/liniile de interconectare un cuvânt sau mai multe care explică relația dintre concepte.
6. Se copiază harta conceptuală obținută pe o foaie de hârtie.

Valoarea formativă: această metodă permite evaluarea nu atât a cunoștințelor pe care le dețin elevii, ci, mult mai important, a relațiilor pe care aceștia le stabilesc între diverse concepte, cunoștințe internalizate în procesul învățării, modul în care își construiesc structurile cognitive, asociind și integrând cunoștințele noi în experiențele cognitive anterioare.

Activități de învățare:

1. Determinați avantajele și dezavantajele metodelor tradiționale de evaluare.
2. Identificați noi orientări și tendințe ale procesului evaluativ la nivel preuniversitar în ceea ce privește metodele de evaluare.
3. Elaborați un chestionar oral pentru tema *Metodele de evaluare*.
4. Precizați metodele preferențiale de evaluare ce pot fi aplicate la tema „Metodele alternative de evaluare”. Argumentați opțiunea.
5. Prezentați structura și criteriile/grila de evaluare a unui proiect la o temă la alegere.
6. Elaborați o listă de produse ale activității elevilor ce pot fi incluse într-un portofoliu la una dintre disciplinele școlare.
7. Evidențiați avantajele și dezavantajele portofoliului digital comparativ cu cel clasic.
8. Elaborați demersul metodic de implementare a unei metode de evaluare la una dintre disciplinele școlare (subiectul la alegere).
9. *Studiu de caz.* Un profesor folosește des metodele netradiționale de evaluare, un alt profesor – pune accent pe metodele tradiționale de evaluare. Rezultatele testării naționale au fost mai mari la elevii clasei în care s-au aplicat metodele tradiționale. Cum credeți, care este cauza? Argumentați.





III INSTRUMENTE DE EVALUARE

Conținuturi:

- 3.1. Instrumente de evaluare: definiții, caracteristici, tipologie
- 3.2. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare
- 3.3. Testul docimologic
 - 3.3.1. Conceptul de test
 - 3.3.2. Construirea și administrarea testului
 - 3.3.3. Matricea de specificații
 - 3.3.4. Tipologia itemilor în test
 - 3.3.5. Grila de evaluare a testului

Finalități:

- să definească conceptele: instrument de evaluare, referențial de evaluare, test docimologic, item, matrice de specificații, grilă de evaluare;
- să identifice tipologia instrumentelor de evaluare;
- să specifice etapele de elaborare a testului docimologic ca instrument de evaluare;
- să enumere cerințele ce trebuie respectate în elaborarea diverselor categorii de itemi;
- să descrie funcțiile testului docimologic;
- să explice specificul și semnificația itemilor obiectivi, semiobiectivi, subiectivi;
- să coreleze tipurile de itemi pedagogici cu competențele/subcompetențele evaluate;
- să argumenteze necesitatea elaborării matricei de specificații;
- să elaboreze matricea de specificații pentru un test.

Cuvinte-cheie:

instrument de evaluare, grilă de evaluare, listă de control / verificare, referențial de evaluare, standarde de eficiență, item, item obiectiv, item semiobiectiv, item subiectiv, matrice de specificații.

3.1. Instrumente de evaluare: definiții, caracteristici, tipologie

După cum am observat în capitolul anterior, paleta metodelor de evaluare este diversă și destul de complexă. Practica pedagogică diversifică, adaptează, integrează, completează și transformă constant metodele de evaluare, îmbogățind metodologia didactică și ameliorând considerabil validitatea evaluării. Între practicile de predare-învățare și tehnicile de evaluare este o relație de interdependență reciprocă.

Instrumentul de evaluare reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căruia elevul ia la cunoștință sarcina de evaluare. El este cel „care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus”.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Instrumentul de evaluare se compune, de regula, din mai mulți itemi. O probă de evaluare (un instrument) se poate compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc., în deosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex) sau din mai mulți itemi [64].

Instrumentele de evaluare aplicate în învățământul primar și secundar sunt: probe orale, probe scrise, lucrări practice, precum și metode complementare utilizate în dependență de particularitățile psihopedagogice ale elevilor și de specificul curriculumului disciplinar [67].

Pentru ca rezultatele evaluării să aibă o anumită semnificație pentru elev, instrumentele de evaluare (probele) trebuie să aibă anumite calități:

- **Validitatea** – calitatea de a măsura exact ceea ce este destinat să măsoare;
- **Fidelitatea** – calitatea de a da rezultate constante în cursul aplicării succesive;
- **Obiectivitatea** – gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți;
- **Aplicabilitatea** – calitatea de a fi administrat și interpretat cu ușurință [73].

După cum am observat, arealul instrumentelor de evaluare este divers și se clasifică în dependență de diverse criterii. Profesorul Dan Potolea (2001) specifică faptul că instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timpul învățării. În acest context, autorul propune următoarea clasificare a instrumentelor de evaluare:

1. instrumente sau mijloace de culegere a informațiilor;
2. instrumente de lucru sau de ajutor al elevului;
3. instrumente de comunicare socială a rezultatelor evaluării [64].

În continuare, vom caracteriza succint fiecare dintre aceste instrumente.

1. **Instrumentele de culegere a informațiilor** contribuie direct la producerea de informații pentru profesor, dar și pentru elev. În această categorie intră:

- *Instrumente administrate elevilor cotidian sau periodic*: probele cotidiene, fișele de muncă independentă, răspunsurile elevilor la

întrebările orale, tezele, lucrările de sinteză, produsele elevilor la lucrările practice, lucrări literare, rezolvări de probleme etc.;

- *Instrumente pentru evaluarea produselor complexe ale elevilor:* portofoliul, proiectele, eseul, experimentul, posterul, filmul etc.;
- *Instrumente de observare a diverselor variabile ale comportamentului elevilor:* grile, protocoale de observare, fișe de observare la activitățile din clasă și extracurriculare etc.

Grila de evaluare conține o enumerare de criterii și subcriterii în funcție de care se realizează evaluarea activității elevului. Esența metodologiei de elaborare a grilelor de evaluare constă în determinarea criteriilor. Acest demers cere o anumită expertiză. Criteriile și subcriteriile sunt grupate sau nu pe domenii și sunt însoțite, fiecare, de o scară de apreciere sau de judecată.

Scările descriptive de evaluare exprimă o entitate precisă care descrie cât mai exact posibil gradul în care este realizat/ ar trebui să fie realizat un criteriu în cazul unui produs al elevului. Apelarea la scări descriptive sau uniforme de evaluare este condiționată de strategia de evaluare abordată. Astfel, recurgerea la scări descriptive este justificată atât în evaluarea sumativă, care certifică achiziția de către elev a unei competențe, cât și în evaluarea formativă.

În evaluarea sumativă, folosirea acestui tip de scară urmărește asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulți evaluatori. În evaluarea formativă recursul la scara descriptivă îl ajută atât pe elev, cât și pe profesor. În ceea ce-l privește pe elev, acesta devine capabil să-și autoevalueze propria activitate.

Tabel 3.1. Algoritm pentru elaborarea grilei de evaluare [16, p. 111]

Nr. d/o	Etapе	Sugestii
I.	Proiectăm sarcina care va fi evaluată cu ajutorul grilei de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Stabiliți obiectivele și conținutul tematic. • Stabiliți indicatorii care ar demonstra realizarea obiectivelor. • Identificați oportunitățile de învățare. • Formulați sarcina de învățare.
II.	Identificăm criteriile în baza cărora vom evalua activitatea elevului	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectați asupra următorului aspect: ce domeniu al performanței vom evalua: cunoașterea conținutului sau abilități de gândire de nivel superior; modul de prezentare sau reflecțiile personale etc. <p><i>Notă.</i> Pentru o grilă de evaluare este suficient să elaborăm 4-5 criterii.</p>
III.	Stabilim nivelurile de performanță care vor fi evaluate	<ul style="list-style-type: none"> • Decideți câte niveluri de performanță va conține grila. • Realizați o ierarhizare a nivelurilor de performanță. <p><i>Modele de ierarhizare:</i> Minim. Competent. Exemplar. Insuficient. Suficient. Bine. Excelent.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuiți nivelurilor de performanță echivalenți numerici (de exemplu: nota 9-10 pentru nivelul exemplar; nota 7-8 – nivelul competent; nota 5-6 – nivelul minim).
IV.	Stabilim descriptorii de performanță pentru fiecare locație a grilei de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Formulați descriptorii de performanță într-un limbaj clar și accesibil pentru elevi. • Descriptorii de performanță trebuie să asigure o diferențiere clară între nivelurile de performanță. • Descriptorii de performanță trebuie să fie realizabili și posibil de măsurat.

Lista de control / verificare conține o enumerare a elementelor factuale, a unor indici / indicatori a căror prezență sau absență se poate observa într-o situație educațională dată.

Acest instrument poate servi pentru a sublinia punctele „tari” și punctele „slabe” ale unui rezultat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupați pe teme sau domenii pentru a facilita observarea și înțelegerea lor.

2. **Instrumentele de lucru sau de ajutor al elevului**, numite și **Instrumente pentru ameliorarea învățării**, sunt concepute pentru a îndeplini funcția esențială de ajutor sau de sprijin în activitatea de învățare a elevului. Documentul scris pe care-l primește elevul și care se poate concretiza în ceea ce se numește „fișe cu activități de învățare” trebuie să menționeze:

- competența sau subcompetența necesară pentru a depăși un obstacol determinat;
- sarcina concretă de efectuat / situația-problemă, a cărei rezolvare se presupune că va da ocazia elevului să-și construiască competența vizată;
- condițiile de realizare a sarcinii: timp alocat, documente și materiale utilizabile, ajutor posibil etc.;
- criteriile de evaluare: „semnele” cu ajutorul cărora vom recunoaște că sarcina este îndeplinită și la ce nivel.

Instrumentele de ameliorare a învățării se folosesc, în deosebi, în cazul elevilor cu dificultăți în învățare, dar și după evaluări reprezentative/ de sinteză, pentru a remedia lacunele.

3. **Instrumente de comunicare socială a rezultatelor învățării** vizează comunicarea socială profesor – elev – părinte cu privire la procesul învățării și la rezultatele acesteia. Este vorba de instrumente a căror funcție principală este aceea de a-i oferi elevului informații în măsură să-l ajute la autoreglarea învățării. Se asociază foarte bine cu „evaluarea formatoare”, a cărei ipoteză insistă pe ideea potrivit căreia elevul învață cu atât mai bine, cu cât devine mai autonom. Reprezentarea prealabilă a sarcinilor, a ceea ce se așteaptă de la el și însușirea/ asumarea/conștientizarea criteriilor de realizare și de reușită sunt instrumentele și, în același timp, garanția sau marca dobândirii autonomiei. Această reprezentare prealabilă este denumită de M. Manolescu (2002) „harta de studiu a elevului” sau „baza de orientare” [44].

Se recomandă stabilirea consilierilor de tip „față-n față”, în care învățătorii vor asigura principiul confidențialității, vor discuta despre succesele elevilor, vor remarca reușitele copiilor pe anumite segmente, vor asculta părinții despre modul în care copilul se încadrează în școlaritate. De obicei se discută pe baza portofoliului individual al elevului, pe baza caietelor și a notițelor individuale ale profesorului, care se utilizează fără a face comparații între elevi. Astfel, învățătorul împreună cu părintele va facilita învățarea elevului, vor stabili sarcini comune pentru interesul copilului.

În situația în care consilierile individuale nu pot avea loc se pot utiliza și alte instrumente: scrisorile către/pentru părinți; „notițe și observații” trimise la domiciliu de către învățător, carnetele de dialog, afișierul pentru anunțuri etc. [25, p. 13].

3.2. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare

Odată cu demararea reformei curriculare, aspectul care s-a conturat reieșind din perspectiva de organizare a evaluării în bază de competență, a scos în evidență faptul că o evaluare în absența criteriilor de evaluare este dificil de realizat, or, competența nu poate fi evaluată în lipsa unui sistem de referință pe care se întemeiază anumite criterii de evaluare.

Din dorința de a crește obiectivitatea și precizia evaluării, s-a pus problema structurării unor referențiale clare și unice în evaluare și notare. C. Cucos (2008) menționează că referențialul evaluativ este constituit dintr-un sistem de referință ușor de circumscris în plan real la nivelul conduitelor expresive ale elevilor [27, p. 168].

În viziunea autoarei E. Voiculescu (2001), **referențialul de evaluare** reprezintă un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori de bază căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formulare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii [84, p. 131].

Referențialul urmărește să scoată evaluarea de sub influența opiniilor subiective, pentru a o plasa în sfera unor competențe și relevanțe sociale, este un instrument ce vizează un sistem de referință, în care rezultatele învățării vor fi aplicate și în funcție de evaluarea lor și prin care se încearcă echivalarea evaluării interne (pedagogice) cu cea externă (socială) a procesului educațional.

Referențialele de evaluare pentru principalele discipline de învățământ au fost introduse în scopul validării criteriilor a capacităților pe

care elevii le dobândesc în procesul de învățământ și al standardizării criteriilor de evaluare în cadrul examenelor naționale.

Referențialele, care fundamentează un proiect pedagogic, se construiesc piramidal, în următoarea ordine succesivă [84, p. 133-134]:

- Referențialul de activități;
- Referențialul de competențe;
- Referențialul de formare.

Referențialul de activități este bazat pe activitățile ce constituie o practicare, în condiții reale, a achizițiilor pe care programul școlar intenționează să le formeze la elevi și include o listă de activități descrise în forma în care ele urmează să fie realizate practic.

Referențialul de competențe desemnează cunoștințele, abilitățile și atitudinile pe care elevul va trebui să fie capabil a le realiza după parcurgerea curriculumului școlar.

Referențialul de formare reprezintă un program pedagogic concret prin care pot fi dobândite competențele anterior definite.

Referențialul urmărește, în primul rând, să scoată evaluarea de sub influența arbitrariului, a opiniilor subiective pentru a o plasa în sfera unor repere obiective și relevante sub raport pedagogic și social. Or, referențialul de evaluare este o modalitate de evaluare care vine să armonizeze cât mai bine funcțiile și proprietățile evaluării, astfel încât evaluarea:

- să fie obiectivă, dar și semnificativă, internă (pedagogică) și externă (socială);
- să îmbine evaluarea procesului cu evaluarea produsului;

- să asigure concordanța între evaluarea pe baza obiectivelor interne și evaluarea pe baza solicitărilor externe față de procesul/sistemul educativ.

Din perspectiva acestor concluzii, rezultă că construirea unui referențial de evaluare urmează demersul proiectării și derulării procesului educațional. Evaluarea, sub acest aspect, este o operație de comparare a **intrărilor** cu **ieșirile** demersului didactic, prin prisma **proceselor** (conținut, metode, mijloace), care au condus la **produsele** (capacitățile, competențele) curriculare formate.

Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare este elaborat în baza competențelor specifice disciplinei școlare. Astfel, orice disciplină școlară trebuie să aibă o finalitate socială, materializată prin activitățile pe care le condiționează și care generează necesitatea învățării disciplinei respective [35, p. 63-71].

Referențialul de evaluare, în primul rând, urmărește să scoată evaluarea de sub influența opiniilor subiective pentru a o plasa în sfera unor repere obiective; în al doilea rând, este un instrument real ce vizează un sistem de referință circumscris în rezultatele învățării/formării.

În raport cu referențialul de evaluare, **descriptorii de performanță** desemnează corespondențele empirice ale capacităților și competențelor specifice, specificate prin referențiale, având rolul de a indica modul concret în care o capacitate/competență se manifestă în activități reale și anume în acele activități, care sunt condiționate, implică sau constituie o practicare a capacităților și competențelor respective.

Astfel, **referențialul de evaluare include:**

- standardul de eficiență a învățării;
- competența specifică;
- produsele prin care se va realiza/măsura competența;
- criteriile de evaluare a produselor;
- indicatorii de competență;
- note și descriptorii.

Prin standarde de eficiență a învățării se înțeleg obiective complexe, largi – obiective orientate spre ceea ce va ști, va ști să facă și cum va fi elevul la finalizarea școlarizării sale [1].

Fără standarde bine elaborate e complicat de a măsura în mod eficient calitatea sistemului de educație, de a monitoriza progresele școlare și sociale ale elevilor sau de a evalua reformele. Standardele nu au scopul de a penaliza sau pedepsi școlile, profesorii, elevii sau alte părți interesate care nu ating standardele, ci de a măsura și îndruma partea interesată, astfel încât ea să poată atinge standardele la un nivel minim. Măsurarea nivelului de atingere a fiecărui standard **la finele treptei de învățământ** se face în baza unor **indicatori de performanță** măsurabili, care includ **acțiuni și comportamente concrete și observabile**. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația și elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor.

Standardele sunt elaborate pentru fiecare disciplină școlară și fiecare dintre domeniile respective ale acestei discipline. Ele se aplică la toate treptele de învățământ, de la școala primară până la liceu.

Standardele sunt așteptări înalte și nu cerințe minime.

Conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de criteriu de calitate a sistemului de învățământ. Îndeplinirea *standardelor de eficiență a învățării* trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții de învățământ, clase și a fiecărui elev în parte [12, p. 94].

Standardul are statut de etalon pentru evaluarea nivelurilor de pregătire ale elevilor și de reper pentru concepatorii de curriculum și autorii de manuale, alte suporturi și instrumente didactice.

În concluzie, demersul de construire a referențialului de evaluare este similar celui de operaționalizare prin concretizarea obiectivelor pedagogice. Din acest punct de vedere, operația de referențializare a actului evaluativ nu ar trebui să fie o problemă. Profesorul poate stabili indicatorii de performanță care trebuie să apară într-un produs sau altul și își poate construi propriul instrumentar de măsurare-apreciere care să-i servească drept referențial pentru verificarea corectă și obiectivă a oricărui produs școlar reprezentativ pentru o competență. La rândul său, elevul, având la îndemână un astfel de instrument de (auto)evaluare, prezentat de învățător înaintea activității de evaluare, va fi mai competent în realizarea produselor școlare și va deveni un mai bun producător de valori, pentru că va putea să înțeleagă mai bine sarcinile de lucru, adică ceea ce se așteaptă de la el și ce trebuie să facă, la modul concret, pentru a atinge un rezultat cât mai bun.

3.3. Testul docimologic

3.3.1. Conceptul de test

Testul docimologic reprezintă un instrument de evaluare complex format dintr-un ansamblu de activități de învățare (probe sau întrebări – numite itemi), ce permit măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor precum și a nivelului de formare și dezvoltare a unor capacități și competențe de diverse naturi.

Rezultatul testului docimologic pune în evidență progresul/regresul înregistrat de elev într-o perioadă de timp, constituind și un indicator de eficiență a activității profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri, informații pertinente cu privire la modul de realizare a obiectivelor didactice, la direcțiile de intervenție de perspectivă a cadrelor didactice pentru ameliorarea și/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative [23].

În opinia autoarelor M. Bocoș și D. Juncan (2008), evaluarea cu ajutorul testelor este o formă de evaluare scrisă modernă, datorită rapidității de aplicare, exactității și preciziei de măsurare, care are un sistem de calității și însușiri:

- reprezintă instrument complex, care, prin itemii pe care îi conține, poate acoperi o arie mare de conținuturi predate și, în consecință, poate verifica atingerea unui număr mare de obiective ale actului didactic;
- oferă posibilitatea măsurării mai exacte, mai obiective a performanțelor elevilor în comparație cu alte probe de evaluare;
- determină dificultățile și insuccesele în învățare;

- prezintă un sistem unic de raportare valorică;
- realizează măsurarea nivelului de pregătire a elevilor în condiții asemănătoare situațiilor experimentale;
- necesită exigențe înalte de dimensionare și aplicare;
- necesită o înregistrare precisă și obiectivă a comportamentului declanșat la subiect;
- implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toți subiecții examinați, în conformitate cu o strategie precisă;
- permit standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, contribuind la obiectivitatea evaluării [10, p. 182].

Rezumând, testul docimologic se deosebește de alte metode de evaluare prin faptul că **necesită o muncă minuțioasă de pregătire**, iar secvențele procedurale sunt stricte. După A. Stoica (2001), testele trebuie să îndeplinească următoarele caracteristici/cerințe: *identitatea, validitatea, fidelitatea, standardizarea, etalonarea, consistența, omogenitatea, sensibilitatea* [73].

Identitatea unui test se referă la gradul în care acel test este în mod semnificativ diferit de alte teste, prin scopurile evaluative urmărite și prin tehnicile de evaluare valorificate.

Validitatea unui test se referă la capacitatea testului de a evalua tocmai variabila pe care își propune să o măsoare. Printre factorii care influențează validitatea unui test, autorul menționează: indicații neclare, nivelul de dificultate necorespunzător al itemilor, itemi de calitate slabă, test prea scurt, administrarea și corectarea necorespunzătoare a testului, caracteristicile grupului căruia i se administrează testul.

Fidelitatea exprimă calitatea unui test de a produce rezultate constante în cursul aplicării sale repetate. Printre factorii care influențează fidelitatea se pot menționa: lungimea testului (cu cât testul este mai lung, cu atât crește fidelitatea sa); obiectivitatea testului (testul format din itemi obiectivi are o validitate mai mare); schema de notare (o schemă de notare ambiguă scade fidelitatea testului).

Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de către evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare din itemii testului. Testele cu o foarte bună obiectivitate sunt testele standardizate.

Aplicabilitatea reprezintă calitatea testului de a fi administrat și interpretat cu ușurință. Criteriile de selectare a unui test cu o bună aplicabilitate sunt: importanța conținutului pe care testul îl măsoară, concordanța între formă și conținutul testului și nivelul de vârstă a elevului, costul și timpul necesar pentru administrarea testului, obiectivitate și notare în interpretarea rezultatelor.

Standardizarea este o condiție indispensabilă pentru asigurarea caracterului riguros-științific al testului. Ea se referă la conținut, condițiile de aplicare, la formularea răspunsurilor, la criteriile de apreciere a rezultatelor, respectiv la păstrarea identității sale în toate aplicațiile în care este utilizat. În viziunea autoarelor M: Bocoș și D. Juncan (2008), standardizarea unui test presupune construirea, aplicarea, interpretarea sa riguroasă bazată pe norme și criterii acceptate și respectate de toți: evaluatori, subiecți etc. [10, p. 184].

Etalonarea unui test reprezintă operația statistică de stabilire a relației dintre valorile testului, obținute prin experimentare și unitățile scării metrice adoptate.

Consistența unui test este concentrarea potențialului evaluativ, prin raportarea la numărul total de itemi. Este necesar ca fiecare item să fie gândit bine, astfel să dețină o greutate specifică optim proiectată.

Omogenizarea unui test este conferită de fluența și coerența lui, de echivalența dintre diferitele părți componente, din punct de vedere al structurii și al conținutului specific.

Sensibilitatea unui test este dată de forța sa de discriminare cât mai fină de a sesiza diferențele de achiziții, de performanțe mici.

Testele, ca și alte forme și tehnici de evaluare, îndeplinesc mai multe **funcții**, specificate de autorul I. Radu (2008):

- cunoașterea nivelului de pregătire a subiecților testați;
- evaluarea eficienței predării și a demersului educațional în general;
- diagnosticarea dificultăților și a insucceselor în învățare;
- selecționarea pentru a accede pe o treaptă superioară de învățământ sau în vederea angajării (certificare) [66, p. 200].

Clasificarea testelor

Literatura de specialitate atestă mai multe tipologii ale testelor, tipologii care se deosebesc una de alta prin criteriul ce stă la baza clasificării. Conform taxonomiei stabilite de I. Radu (2008), deosebim următoarele tipuri de teste:

1. Din punct de vedere a ceea ce se evaluează

- *psihologice*, care oferă informații privind nivelul de dezvoltare a unor procese și însușiri psihice implicate în activitatea de

învățare și, în consecință, indică modul de tratare adecvată a elevilor, deci „ce poate învăța”;

- *de randament (docimologice)*, care verifică gradul de realizare a obiectivelor vizate în activitatea desfășurată, deci „ce a învățat”; au caracter diagnostic, punând în evidență lacunele și greșelile elevilor într-un domeniu învățat.

2. Din punct de vedere al metodologiei elaborării

- *teste standardizate*, proiectate pentru a fi administrate, cotate și interpretate în condiții identice (standard). Ele permit compararea rezultatelor între elevi și grupuri, chiar dacă nu se aplică în același moment. Comparabilitatea este favorizată de existența unor norme de interpretare rezultată din aplicarea testului pe un eșantion reprezentativ;
- *teste elaborate de profesor*, a căror valoare metrologică este valabilă pentru situația (grupul) pentru care au fost elaborate; nu permit comparații între grupuri (clase) de elevi.

3. După modul de manifestare a comportamentului cerut

- *orale*;
- *scrise*;
- *practice*.

4. După momentul administrării instrumentului evaluativ

- *teste inițiale*, administrate la începutul unei etape de instruire, sunt destinate să furnizeze profesorului informații privind nivelul cunoștințelor și al abilităților formate și de care elevii au nevoie pentru a putea parcurge cu succes următo-

rea etapă de instruire. Îndeplinesc o funcție diagnostică și prognostică;

- *teste de progres*, se administrează pe parcursul instruirii, în momentele în care profesorul apreciază că este oportună aplicarea lor, permițând evaluarea și reglarea acestui proces;
- *teste finale*, se administrează la sfârșitul unei unități mai mari de instruire. Din necesitate, verifică numai un eșantion reprezentativ de conținuturi și obiective ale materiei parcurse [66, p. 201-202].

În literatura de specialitate, pe lângă noțiunea de „test”, se operează cu noțiunile „pretest”, „retest” și „posttest”.

- **pretest** – probă, de obicei cu scop formativ, care reglează procesul de predare-învățare, motivează subiecții;
- **posttest** – activitățile de recuperare, fragmentul de test pe baza căruia se vor intensifica anumite capacități;
- **retest** – testul propriu-zis „clonat”, (este cu titlu de excepție).

În concluzie, utilizarea unui sau altui tip de test depinde, în cea mai mare măsură, de finalitățile evaluării.

3.3.2. Construirea și administrarea testului

În continuare, menționăm că proiectarea unui test se realizează conform următoarelor etape, după A. Stoica (2001), reflectate de noi în figura ce urmează:

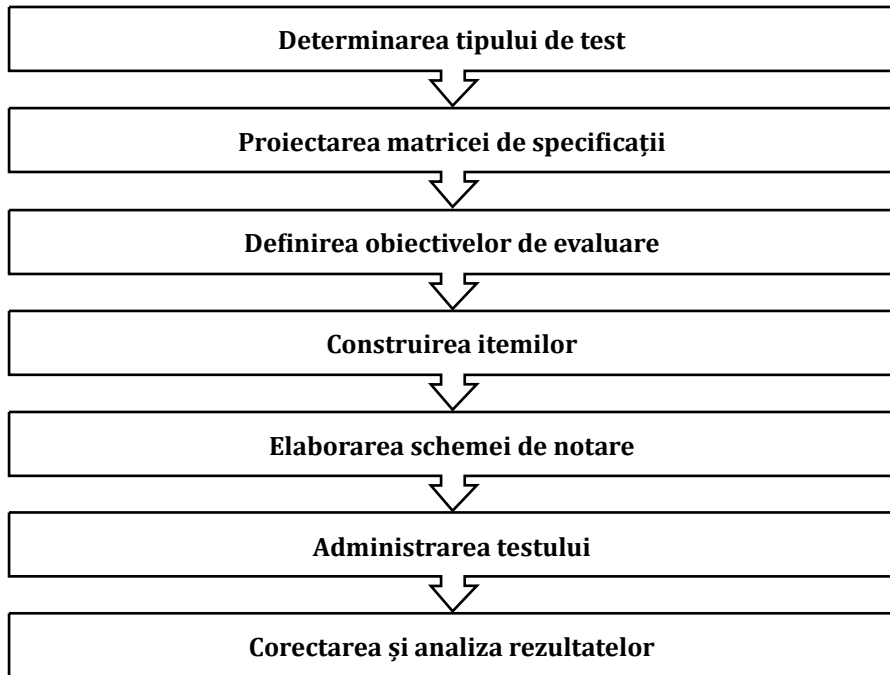


Figura 3.1. Etapele de proiectare a testului [75, p. 54-55]

Etapele enumerate ne permit să răspundem la următoarele întrebări:

- Pentru cine proiectez testul și cu ce scop?
- Ce obiective și ce conținuturi va acoperi testul?
- Ce fel de itemi trebuie să elaborez în așa fel, încât testul să măsoare în mod valid achizițiile studenților?
- Câți itemi va avea testul și cât va dura?
- Câți itemi din fiecare tip trebuie să proiectez?
- Cum vor fi notați itemii testului?

Pentru început, importantă este **determinarea tipului de test**. În funcție de momentul realizării, precum și în funcție de scopul urmărit, testele pot fi aplicate în cadrul evaluărilor inițiale, continue / formative și evaluărilor finale / sumative. Informațiile obținute în urma realizării unei **evaluări inițiale** sprijină planificarea activităților viitoare ale învățătorului din perspectiva adecvării acestora la posibilitățile elevilor sau a inițierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare.

Testele de evaluare aplicate în cadrul **evaluărilor formative** se realizează pentru verificarea sistematică a competențelor formate / dezvoltate la elevi. Din acest motiv, efectele ameliorative ale testului asupra activității didactice sunt considerabile, oferind posibilitatea de raportare la finalitățile curriculare și de evidențiere a progresului înregistrat. În cazul evaluării formative, feed-back-ul obținut este imediat, util și eficient, ajutând atât elevul, cât și profesorul să-și adapteze activitatea ulterioară la specificul situației de învățare.

Testele de evaluare aplicate în cadrul **evaluărilor finale** oferă informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor în raport cu gradul de formare/dezvoltare a competențelor. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi într-o perioadă mai mare de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare de elevi.

După **stabilirea tipului de test**, vom parcurge obligatoriu celelalte etape (**proiectarea matricei de specificații, definirea obiectivelor de evaluare, construirea itemilor, elaborarea schemei de notare**), apoi

vom administra testul, iar la final – vom corecta și analiza rezultatele. Etapa de **proiectare a matricei de specificații** și **etapa de construire a itemilor** necesită respectarea cerințelor obligatorii față de acestea, motiv din care vor fi descrise detaliat în continuare.

Menționăm că și etapa de **administrare a testului** reclamă respectarea cerințelor:

- familiarizarea elevilor cu ideea de testare și cu diferitele modalități de utilizare a testelor de evaluare;
- calcularea duratei de desfășurare a unui test astfel încât aproximativ 80% din cei testați să poată rezolva integral testul;
- asigurarea unor condiții identice de aplicare a testului pentru toți elevii (condiții ergonomice minime);
- multiplicarea testului în condiții de păstrare a secretului asupra itemilor formulați în cazul în care nu se folosesc teste deja standardizate.

Elaborarea testului docimologic de către cadrul didactic este un proces complex, în care fiecare etapă are valoarea și ponderea sa și necesită o atenție deosebită.

3.3.3. Matricea de specificații

Eficiența unui test depinde de corectitudinea elaborării lui în baza anumitor repere teoretico-metodologice, menționate la pedagogii A. Stoica și S. Mustață (1997) [74, p.60-64.]. Odată cu tipul de test determinat, de exemplu formativ sau sumativ, avem nevoie de un procedeu care să ne dea certitudinea că testul măsoară aspectele critice

ale competenței / competențelor și are o bună validitate de conținut. În acest scop, specialiștii în domeniu recomandă construirea **matricei de specificații** pentru testul respectiv.

În funcție de finalitățile testului și de tipul de test, deosebim **matricea de specificații generală** și **matricea de specificații detaliată**.

Matricea de specificații generală este utilă în proiectarea testelor sumative care vizează domeniile istorice/ conținuturi largi și competențe cu nivele de complexitate ridicate. Ele specifică unități mari de conținut și nivele taxonomice generale.

O matrice generală se obține prin următoarele căi:

- împărțirea conținuturilor în subconținuturi;
- împărțirea domeniilor în subdomenii.

Matricea de specificații detaliată este recomandată în cazul testelor sumative care vizează conținuturi mai restrânse (evaluare la finalul unei unități de învățare, la finalul unui semestru etc.) și chiar în cazul testelor formative (care pot viza conținutul unei singure lecții și, în mod evident, nu pot ținti decât anumite nivele taxonomice). Ea poate detalia fie conținuturile care vor fi acoperite prin test, fie competențele, fie pot include informații amănunțite despre ambele dimensiuni [75, p. 56].

Cum construim și cum completăm o matrice? Pornind de la definiție, matricea de specificații determină corelația dintre nivelurile cognitive, specificate în itemii testului, și ponderea elementelor de conținut. Astfel, în coloane sunt specificate nivelurile cognitive (nivelurile cognitive reflectă tipurile de comportamente), iar pe rânduri sunt enumerate elementele de conținut care vor fi testate.

Sintetizând recomandările propuse de specialiștii în domeniul docimologiei, am determinat următoarele **etape în elaborarea matricei de specificații**:

1. construirea tabelul matricei de specificații – pe liniile matricei sunt precizate conținuturile abordate, iar coloanele conțin nivelurile cognitive corespunzătoare competențelor de evaluat (de exemplu: achiziția informației, înțelegere, aplicare, analiză, cf. B.S. Bloom);
2. stabilirea ponderii totale (%) a fiecărui domeniu cognitiv ce va fi evaluat din 100%;
3. stabilirea elementelor de conținut ce vor fi testate prin împărțirea întregului conținut în unități logice de conținut (subconținuturi);
4. identificarea nr. de ore realizat pentru fiecare unitate de conținut; în cazul când se elaborează matricea de specificații pentru un test la o singură temă, timpul total utilizat va fi repartizat în secvențe de timp;
5. calcularea ponderii totale (%) a fiecărei unități de conținut prin aplicarea formulei:

$$\text{nr. de ore pentru 1 unitate de conținut} \times 100\% : \text{nr. total de ore} = \\ \% \text{ total pentru 1 unitate de conținut (ex. } 2 \times 100\% : 10 = 20\%);$$

6. distribuirea corectă a ponderii (%) a fiecărui conținut în raport cu fiecare domeniu cognitiv (pentru fiecare rubrică a matricei) prin aplicarea formulei:

$$\text{ponderea totală (\%)} \text{ a domeniului cognitiv} \times \text{ponderea totală (\%)} \\ \text{a unității de conținut} : 100\% = \text{ponderea totală (\%)} \text{ a conținutului} \\ \text{pentru rubrica matricei (ex. } 20\% \times 20\% : 100\% = 4\%);$$

7. calcularea nr. de itemi pentru fiecare unitate de conținut în raport cu fiecare domeniu cognitiv (pentru fiecare pătrat din matrice) prin aplicarea formulei:

*nr. total de itemi x ponderea totală (%) a unității de conținut
 pentru 1 domeniu : 100 % = nr. de itemi pentru fiecare pătrat
 (ex. 12 itemi x 4 % : 100 % = 0,48 itemi);*

Menționăm că testul trebuie să aibă minimum atâția itemi câte pătrățele sunt în matrice.

8. repartizarea itemilor pentru fiecare pătrat din matrice prin rotunjire până la numere întregi.

În continuare, prezentăm un model de matrice de specificații pentru un test ce va conține 12 itemi de evaluare.

Tabel 3.2. Exemplu de matrice de specificații

Domenii cognitive Subcompetențe/ conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare și interpretare	Sinteză și evaluare	Total
Subcompetența/ Elemente de conținut 1 2 ore	4 % 0,48 0	4,8 % 0,58 1	11,2 % 1,34 1	20% 2,4 2
Subcompetența/ Elemente de conținut 2 1 oră	2 % 0,24 0	2,4 % 0,29 0	5,6 % 0,67 1	10% 1,2 1
Subcompetența/ Elemente de conținut 3 3 ore	6 % 0,72 1	7,2 % 0,86 1	16,8 % 2,02 2	30% 3,6 4
Subcompetența/ Elemente de conținut 4 4 ore	8 % 0,96 1	9,6 % 1,15 1	22,4 % 2,69 3	40% 4,8 5
Total 10 ore	20 % 2,4 2	24 % 2,88 3	56 % 6,72 7	100 % 12 12

Cele relatate confirmă faptul că matricea de specificații servește drept reper în elaborarea obiectivelor de evaluare. La formularea obiectivelor de evaluare se va ține cont de următoarele aspecte:

- obiectivele de evaluare se formulează în funcție de finalitățile curriculare;
- structura unui obiectiv de evaluare este similară unui obiectiv operațional.

Din cele relatate este evident faptul că un singur instrument de evaluare nu poate măsura totul. Prin includerea obiectivelor de evaluare, vom clarifica ce și cât anume poate măsura testul proiectat.

Respectarea etapelor menționate anterior va asigura eficiența evaluării, inclusiv, respectarea cerințelor față de test: *identitatea, validitatea, fidelitatea, standardizarea, etalonarea, consistența, omogenitatea, sensibilitatea*.

3.3.4. Tipologia itemilor în test

În demersul de proiectare a oricărei probe de evaluare, etapa imediat următoare definitivării matricei de specificații o constituie construirea / elaborarea itemilor, elemente componente de evaluare, pe baza obiectivelor de evaluare clar formulate.

Din perspectiva evaluării școlare prin teste docimologice, **itemul poate fi definit ca unitate de măsurare care include un stimul și o formă prescriptivă de răspuns**. Itemii trebuie să respecte aceleași exigențe de proiectare, administrare și scorare, indiferent de natura testului în care sunt incluși. Din aceste considerente, vom opera cu următoarea definiție de lucru a itemului:

Item = Întrebare + Formatul acesteia + Răspunsul așteptat

Pentru proiectarea itemilor și utilizarea lor concretă, fiecare dintre aceste elemente este important și strict necesar. De asemenea, aceste elemente se află în legătură de interdependență. Succesul actului evaluativ poate fi asigurat doar prin utilizarea acelor tipuri de itemi care, prin calitățile lor, satisfac cel mai bine contextul concret.

Criteriile de clasificare a itemilor sunt multiple, clasificări ce derivă din aplicarea acestor criterii. Unul dintre cele mai larg utilizate este **criteriul obiectivității în corectare și notare**. În tabelul ce urmează este stipulată tipologia itemilor, conform criteriului nominalizat.

Tabel 3.3. Tipologia itemilor [75, p. 66]

Categorii	Itemi obiectivi	Itemi semiobiectivi	Itemi subiectivi (cu răspuns deschis)
Tipuri de itemi	<ul style="list-style-type: none"> • Itemi cu alegere duală • Itemi cu alegere multiplă • Itemi de tip pereche (de asociere) 	<ul style="list-style-type: none"> • Itemi cu răspuns scurt și de completare • Itemi de tip întrebări structurate 	<ul style="list-style-type: none"> • Itemi de tip rezolvare de probleme • Itemi de tip eseu

În continuare, vom analiza fiecare tip de itemi.

1. ITEMII OBIECTIVI solicită selectarea răspunsului / răspunsurilor corecte dintr-o serie de variante existente oferite.

1.1. Itemii cu alegere duală solicită selectarea unui răspuns corect din două răspunsuri posibile oferite.

Caracteristici generale:

- se pot utiliza pentru evaluarea unei game largi de obiective;
- pot avea formate diferite, dar care funcționează după același principiu: adevărat / fals, corect / greșit, da / nu, acord / dezacord etc.;
- pot fi testate mai multe întrebări într-un interval scurt de timp;
- necesită puțin timp pentru răspuns;
- ocupă puțin spațiu pe textul testului;
- asigură fidelitate mare;
- micșorează riscul subiectivismului în evaluare;
- există șanse ca elevul să ofere răspuns corect prin ghicirea acestuia.

Reguli de proiectare:

- operarea strictă cu fapte, situații, având doar un singur răspuns corect din cele două;
- testarea unui singur element de conținut;
- utilizarea propozițiilor scurte, clare, fără ambiguități;
- se solicită, pe cât e posibil, utilizarea enunțurilor afirmative.

Exemplu:

Citește afirmațiile de mai jos și pune A (adevărat) sau F (fals) la începutul lor după cum tu le consideri adevărate sau false:

Autorul poeziei „Iarna pe uliță” este Tudor Arghezi.

Lizuca și Patrocle sunt personaje din „Dumbrava minunată” de Mihail Sadoveanu.

Mihai Eminescu este autorul poeziei „Somnoroase păsărele”.

1.2. Itemii cu alegere multiplă solicită alegerea răspunsului corect dintr-un număr de variante construite deja. Sunt construiți din 2 elemente: **premisea** – partea introductivă, în care este formulată sarcina; **distractorii** – o serie de alternative dintre care un răspuns este corect.

Caracteristici generale:

- permit obținerea răspunsurilor într-un interval mic de timp;
- acoperă o arie largă de conținuturi;
- sunt ușor de corectat;
- asigură o fidelitate ridicată;
- sunt flexibili;
- pot fi însoțiți de material narativ, grafic, cartografic etc.;
- permit înregistrarea electronică a rezultatelor;
- rezultatele pot fi influențate de ghicirea răspunsurilor;
- necesită un timp lung de proiectare;
- utilizarea sarcinilor cu mai mult de un răspuns corect face corectura mai dificilă și reduce obiectivitatea în notare.

Reguli de proiectare:

- formularea în conformitate cu obiectivele de evaluare;
- evitarea utilizării termenilor de ambiguitate;
- se recomandă utilizarea unui singur verb în premisă;

- distractorii să fie independenți, plauzibili, să nu conțină indicii pentru alegerea răspunsului corect;
- să fie construiți în baza unor greșeli tipice ale subiecților;
- se recomandă evitarea sintagmelor „toate cele de mai sus”, „niciuna dintre cele de mai sus” în scrierea variantelor de răspuns;
- ordinea plasării răspunsurilor corecte trebuie să fie aleatoare.

Exemplu:

Încercuiește litera din dreptul răspunsului corect:

În grădină omul cultivă:

- a. plante ornamentale;
- b. pomi fructiferi;
- c. legume și zarzavaturi.

Condițiile din grădină asigură mediul de viață pentru:

- a. urși, lupi, vulpi;
- b. fluturi, albine, furnici;
- c. cârțițe, arici.

1.3. Itemii de tip pereche (de asociere) solicită elevului să stabilească corespondența între două seturi de concepte, date, informații etc., plasate de regulă în două coloane diferite: o primă coloană este destinată **premiselor sau stimulilor**, iar în a doua coloană sunt incluse **răspunsurile**.

Caracteristici generale:

- premisele și răspunsurile pot fi perechi de evenimente și date, termeni și definiții, reguli și exemple, simboluri și concepte, au-

tori și titluri de cărți, plante, animale și clasificări, principii și aplicații, cauze și efecte, afirmații teoretice și experimente etc.;

- permit măsurarea relațiilor dintre diferite tipuri de informații;
- este dificil de evaluat abilități de nivel înalt și obiective complexe.

Reguli de proiectare:

- necesită instrucțiuni clare referitoare atât la premise, cât și la răspunsuri;
- setul de premise, respectiv de răspunsuri, trebuie să fie omogene;
- numărul premiselor trebuie să fie mai mic decât cel al răspunsurilor pentru a evita corespondența directă între cele două seturi;
- răspunsurile trebuie să fie relativ scurte, ordonate logic;
- este solicitată existența mai multor răspunsuri plauzibile pentru fiecare premisă, pentru a evita ghicirea răspunsului corect.

Exemplu:

Unește fiecare cuvânt din coloana A cu unul cu sens opus din coloana B:

A	B
Mare	Mic
Lent	Scund
Bun	Frumos
Urât	Rău
Înalt	

2. ITEMII SEMIOBIECTIVI solicită din partea elevului „producerea” unui răspuns, de regulă scurt, care va permite din partea evaluatorului formularea unei judecăți de valoare privind corectitudinea răspunsului oferit de subiect.

2.1. Itemii tip răspuns scurt și de completare solicită producerea unui răspuns limitat ca spațiu, formă și conținut.

Caracteristici generale:

- libertatea persoanei evaluate de a organiza informația primită și de a oferi răspunsul în forma dorită este foarte redusă;
- este necesară demonstrarea abilității de a elabora și structura cel mai potrivit și mai scurt răspuns;
- oferă posibilitatea de a evalua mai mult decât simpla recunoaștere și rememorare;
- solicită un anumit grad de coerență în elaborarea răspunsului;
- permit evaluarea unei game largi de cunoștințe, capacități și abilități;
- pot acoperi o gamă largă de conținut;
- au un grad ridicat de obiectivitate;
- permit existența unor variante de răspunsuri corecte, necesitând precizări clare în schema de corectare;
- nu există riscul ghicirii răspunsului corect.

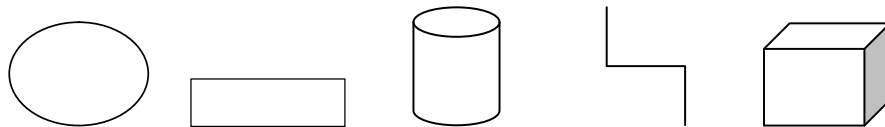
Reguli de proiectare:

- este necesară precizarea tipului de răspuns așteptat și gradul de precizie al acestuia;
- se solicită claritate în formularea întrebărilor;

- evitarea excesului de spații libere pentru evitarea pierderii sensului enunțului oferit spre analiză și completare;
- necesită timp pentru verificare;
- spațiile libere de dimensiuni variate pot sugera, prin lungimea lor, răspunsul așteptat;
- formularea poate fi pe baza unui material grafic sau cartografic.

Exemple:

Scrive denumirile figurilor și ale corpurilor geometrice de mai jos:



2.2. Itemii de tip întrebări structurate presupun sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv și semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun.

Caracteristici generale:

- acoperă spațiul liber aflat între tehnicile de evaluare cu răspuns liber și cele cu răspuns limitat impuse de itemi obiectivi;
- oferă persoanei evaluate ghidare în elaborarea răspunsului, respectiv, un cadru în care își realizează demersul;
- stimulează producerea unui răspuns care se poate înscrie în categorii vizând alte rezultate ale învățării decât reproducerea sau aplicarea;

- permit transformarea unui item de tip eseu într-o suită de itemi obiectivi sau semiobiectivi, având ca principal efect creșterea fidelității în marcare;
- permite evaluarea unei game largi de conținuturi;
- permite construirea progresivă a unei dificultăți și complexități dorite;
- asigură evaluarea profundă a conținutului;
- stimulează evaluarea capacităților creative, inclusiv a originalității;
- necesită efort și timp mai mare pentru elaborare.

Reguli de proiectare:

- în elaborarea întrebărilor structurate se pornește de la un material stimul, urmat de un set de sub-întrebări;
- sub-întrebările vor fi cu răspuns deschis, dar solicitând producerea unui răspuns relativ scurt;
- gradul de dificultate a sub-întrebărilor va crește progresiv spre sfârșitul itemului;
- fiecare sub-întrebare poate fi independentă sau dependentă de răspunsul la precedenta;
- sunt necesare indicații clare în schema de corectare pentru a evita dubla depunțare pentru o singură greșeală;
- spațiul liber oferit pe foaia de răspuns trebuie să fie în concordanță cu lungimea reală a răspunsului așteptat;
- sub-întrebările trebuie să fie în corelație cu materialele-stimul utilizate.

Exemplu:

Temperamentul este latura dinamico-energetică a personalității.

1. Afirmția de mai sus este adevărată sau falsă?
2. Care sunt principale tipuri temperamentale?
3. Precizează după ce criteriu ai făcut această clasificare?
4. Enumeră patru nume de specialiști care au încercat să explice ce este temperamentul.
5. Tu cărui tip temperamental crezi că aparții?
6. Autocaracterizează-te din punct de vedere temperamental.

3. ITEMII SUBIECTIVI (cu răspuns deschis) solicită din partea subiectului evaluat un răspuns care este foarte puțin sau deloc orientat în elaborarea sa prin structura sarcinii. Respondentul va decide singur care vor fi elementele pe care le va include în răspuns și ce lungime va avea acest răspuns.

3.1. Itemi de tip rezolvare de probleme presupun un tip de sarcină care nu dispune de o soluție predeterminată.

Pentru identificarea unor soluții, subiectul va parcurge anumite **etape:**

- identificarea problemei;
- analiza și selectarea datelor de bază (relevante);
- formularea și validarea unor ipoteze;
- identificarea metodei de rezolvare;
- propunerea unei soluții;

- evaluarea soluției;
- formularea concluziei asupra rezolvării realizate.

Aceste etape de soluționare a situațiilor-problemă nu pot fi strict parcurse în toate ipostazele de prezentare a acestei categorii de itemi, constituind doar o etapizare orientativă a procesului rezolutiv. Situațiile problemă pot fi simple, „închise”, atunci când elevului îi sunt puse la dispoziție toate datele necesare rezolvării, scopul este precizat clar, iar succesiunea cerințelor sugerează și etapele de rezolvare; și situații-problemă „deschise”, atunci când elevul dispune doar de datele cele mai importante, procesul de rezolvare este doar sugerat, iar demersul propriu-zis trebuie ales de către cel examinat.

Caracteristici generale:

- stimulează gândirea creativă;
- sprijină transferul în interiorul unui domeniu sau al mai multor domenii;
- permit utilizarea unor materiale-suport variate, cu o puternică reflectare în viața cotidiană;
- permit selectarea unei metode de rezolvare din mai multe posibile;
- se pot estima și analiza posibile erori;
- solicită atenție în proiectare și un timp relativ lung pentru corectare și notare.

Reguli de proiectare:

- evaluatorul va estima și va analiza posibile erori;

- se solicită evitarea transformării rezolvării de probleme în demonstrarea unei rutine de rezolvare;
- sarcinile trebuie să fie diversificate;
- formularea cerințelor trebuie să fie în perfectă concordanță cu obiectivul de evaluare și cu tipul de situație-problemă ales.

3.2. Itemii de tip eseu presupun elaborarea de către elev a unor răspunsuri complexe, acesta având suficientă libertate în jalonarea liniilor de explicare, argumentare etc., având avantajul de a surprinde comportamente plasabile la nivele taxonomice înalte.

Itemii de tip eseu structurat includ în enunțul lor cerințe, repere explicite care să orienteze elevul într-o anumită manieră în organizarea, argumentarea ideilor expuse. Acest tip de itemi trebuie întotdeauna completat cu o schemă de corectare și de notare care să indice punctajele aferente elementelor de reper, care să fie aduse la cunoștință elevului într-o formă sau alta.

Itemii de tip eseu liber prezintă un enunț, fără a include precizări explicite cu privire la maniera de organizare a răspunsului și fără a aduce precizări cu privire la evaluarea analitică a acestuia.

Caracteristici generale:

- eseurile pot acoperi o gamă largă de obiective;
- timpul necesar pentru producerea răspunsurilor este relativ mare;
- pot acoperi o arie mică de conținuturi într-un interval de testare;
- timpul necesar pentru proiectarea acestui tip de itemi este mic, însă crește semnificativ timpul corectării și notării;

- crește subiectivismul în notare;
- scade fidelitatea.

Reguli de proiectare:

- se solicită selectarea modalității optime de corectare;
- grila / schema de corectare trebuie elaborată foarte minuțios, ținând cont de majoritatea criteriilor de elaborare a acestora.

La elaborarea itemilor pentru test se ține cont de tipurile de itemi, de recomandările pentru elaborarea fiecărui tip de item și de corelația itemilor cu nivelurile cognitive din matrice.

Tabel 3.4. Corelația niveluri cognitive – tipuri de itemi

Niveluri cognitive	Tipuri de itemi
Cunoaștere și înțelegere / <i>savoir</i>	<p>1. <i>Itemi obiectivi</i></p> <p>1.1. Itemi cu alegere duală</p> <p>1.2. Itemi cu alegere multiplă</p> <p>1.3. Itemi de tip pereche</p> <p>2. <i>Itemi semiobiectivi</i></p> <p>2.1. Itemi cu răspuns scurt</p>
Aplicare, analiză, sinteză / <i>savoir faire</i>	<p>2. <i>Itemi semiobiectivi</i></p> <p>2.2. Întrebări structurate</p> <p>3. <i>Itemi cu răspuns deschis</i></p> <p>3.2. Eseu structurat</p> <p>3.3. Eseu nestructurat (comparare, relație cauză – efect, generalizare, creație, aplicare, sinteză)</p>
Evaluare (rezolvare de probleme) / <i>savoir vivre</i>	<p>3. <i>Itemi cu răspuns deschis</i></p> <p>3.1. Itemi de tip rezolvare de probleme</p> <p>3.2. Eseu structurat</p> <p>3.3. Eseu nestructurat (justificare, evaluare)</p>

Construirea itemilor testului docimologic este deosebit de importantă, impunând respectarea unor criterii științifice riguroase. Pentru aceasta facem următoarele **precizări**, care vizează atât elaborarea itemilor, cât și construirea testului [44, 63, 66]:

- fiecare item este o entitate de sine stătătoare, care presupune existența cel puțin a unui obiectiv didactic vizat;
- itemii se formulează prin raportare la prevederile obiectivelor și la conținuturile de învățat astfel încât să permită aprecierea capacităților de prelucrare a informațiilor și de aplicare în condiții variate a deprinderilor intelectuale formate;
- un item bine redactat utilizează cuvinte sau expresii care sunt specifice nivelului de dezvoltare a elevului, într-o redactare/prezentare succintă și sugestivă;
- itemul trebuie redactat în așa fel, încât un elev bine pregătit să identifice răspunsul corect în timp util și prompt;
- la formularea itemilor trebuie evitate expresiile neclare sau ambigue care-l pun în dificultate inutilă pe elev, reducându-i capacitatea de a se concentra asupra întrebării;
- nu se recomandă formularea itemilor la forma negativă/printr-o negație;
- în redactarea variantelor de răspuns se vor evita repetările inutile, care măresc timpul destinat citirii lor;
- variantele de răspuns incorecte trebuie astfel concepute, încât elevii să fie nevoiți să apeleze la ceea ce au învățat pentru a

găsi răspunsul corect (în loc să apeleze la deducții logice, simple sau să ghicească răspunsul);

- numărul itemilor dintr-un test se stabilește în funcție de complexitatea obiectivelor didactice și a conținuturilor de învățat corespunzătoare, precum și de dificultatea și diversitatea itemilor;
- în practica didactică se stabilesc, pentru fiecare obiectiv în parte, mai mulți itemi (în funcție de exigențele cadrului didactic);
- itemii, deși au o relativă independență, trebuie să-și subordoneze funcționalitatea obiectivelor probei;
- tipurile de itemi sunt într-o relație de complementaritate și, ca atare, într-o probă de evaluare, ei vor intra într-un relativ echilibru, în funcție de obiectivele vizate; aceasta înseamnă că un anumit tip de itemi nu se pot substitui celorlalți, ci se adaugă lor, constituind alternative;
- în proba de evaluare, itemii să se distribuie rațional sub raportul gradului de dificultate;
- organizarea internă a itemilor va trebui să țină cont și de curba efortului, de vârsta educaților, de specificul disciplinei etc.

3.3.5. Grila de evaluare a testului

Procesul de proiectare a testului se încheie cu elaborarea schemei/grilei de notare, pe baza căreia vor fi corectate și notate testele elevilor. Grila de notare asigură fidelitatea testului și are un grad înalt

de obiectivitate și aplicabilitate, menite să reducă la minim diferențele de notare dintre corectori. Realizarea acestora se constituie într-o etapă laborioasă și dificilă, datorită complexității obiectivelor evaluării și a varietății probelor și itemilor de evaluare [53, p. 157].

Elaborarea schemei/ grilei de evaluare se concretizează în stabilirea punctajului pentru fiecare item, iar în cazul itemilor subiectivi, ce presupun un nivel ridicat de originalitate în elaborarea răspunsurilor, chiar pentru componentele fiecărui item.

Schema de notare / grila de evaluare include două aspecte:

1. baremul de corectare;
2. scala de notare.

În viziunea specialistului I. T. Radu (2000), termenul de **barem** are două accepțiuni [66, p. 220-221]:

- etalon de apreciere a unei probe, indicând condițiile principale ale răspunsului așteptat și punctajul atribuit fiecărui item; în contextul evaluărilor/ examinărilor naționale se operează cu această accepțiune a baremului de corectare și notare;
- performanțele minime în legătură cu realizarea obiectivelor corespunzătoare conținuturilor verificate, indicând nivelul minim de pregătire a elevului necesar continuării programului cu șanse de reușită; sub acest aspect, baremele minime sunt concepute pentru evaluarea randamentului elevilor și reglarea activității instructiv-educative, constituindu-se ca repere.

Baremul de corectare poate avea o structură orientativă celei ce urmează:

Tabel 3.5. Barem de corectare

Nr. itemului	Scor maxim acordat	Variante acceptabile de răspuns corect	Punctaj acordat pentru fiecare element al răspunsului corect	Observații

Cerințe în elaborarea baremului de corectare:

- Să fie ușor de înțeles și de aplicat;
- Să specifice în mod clar care răspunsuri sunt și care nu sunt acceptate;
- Să nu permită aprecieri contradictorii ale aceluiași răspuns;
- Să nu fie discutabile din punct de vedere al adevărului științific variantele de răspuns;
- Să specifice numărul de puncte acordat pentru fiecare răspuns integral sau parțial;
- Să nu fie utilizate punctaje parțiale, cum ar fi, spre exemplu, jumătăți de punct;
- Se va acorda punctaj integral dacă elevul a dat un răspuns corect din punct de vedere științific, dar care nu a fost menționat în baremul de corectare.

Scala de notare este al doilea element al grilei de evaluare. Literatura de specialitate propune următorul algoritm de elaborare a scalei de notare. Se calculează numărul maximal posibil de puncte necesar pentru aprecierea probei. Pentru simplitate convenim să-l notăm cu N.

1. Nota **10** se acordă pentru acumularea a 96% - 100% din N.
 2. Nota **9** se acordă pentru acumularea a 86% - 95% din N.
 3. Nota **8** se acordă pentru acumularea a 76% - 85% din N.
 4. Nota **7** se acordă pentru acumularea a 66% - 75% din N.
 5. Nota **6** se acordă pentru acumularea a 51% - 65% din N.
 6. Nota **5** se acordă pentru acumularea a 33% - 50% din N.
 7. Nota **4** se acordă pentru acumularea a 25% - 32% din N.
 8. Nota **3** se acordă pentru acumularea a 15% - 24% din N.
- Nota **2** se acordă pentru acumularea a 2 puncte - 14% din N.

Respectarea rigorilor în procesul de elaborare a testelor sumative, și anume: proiectarea matricei de specificații, formularea obiectivelor de evaluare, respectarea regulilor de elaborare a itemilor, elaborarea grilei de notare, presupune asigurarea caracteristicilor testului și evaluarea obiectivă a achizițiilor elevului.

Activități de învățare:

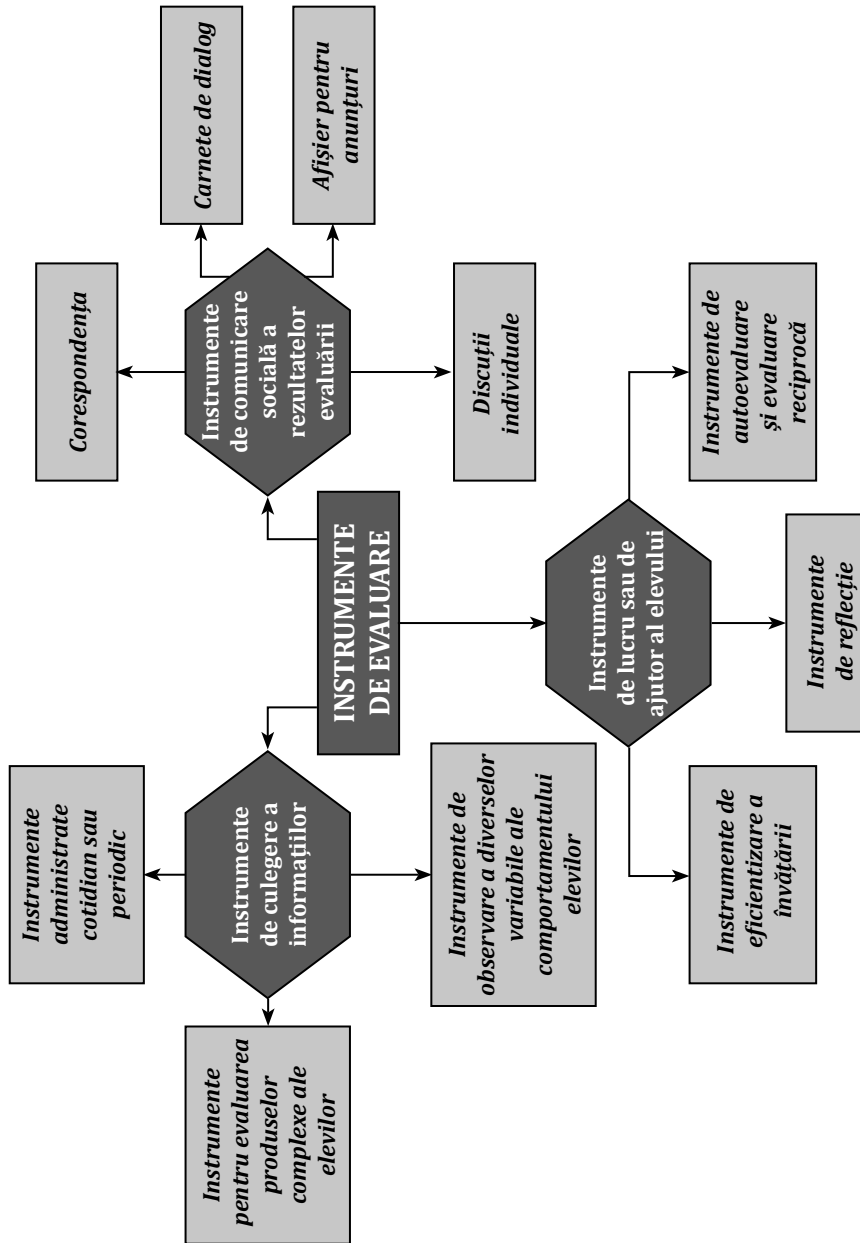
1. Argumentați necesitatea implementării referențialului de evaluare în cadrul procesului evaluativ, atât pentru cadrul didactic cât și pentru elev.
2. Dezvăluiți specificul operației de referențializare a actului evaluativ la etapa ciclului primar.
3. Analizați, printr-un exemplu concret, subordonările dintre: standard de performanță, descriptor de performanță, un obiectiv de evaluare și o ipostază a rezultatelor școlare.
4. Identificați o prestație școlară și elaborați indicatori de competență, produse pentru măsurarea competenței, criteriile de evaluare a produselor în baza unei situații educaționale concrete.

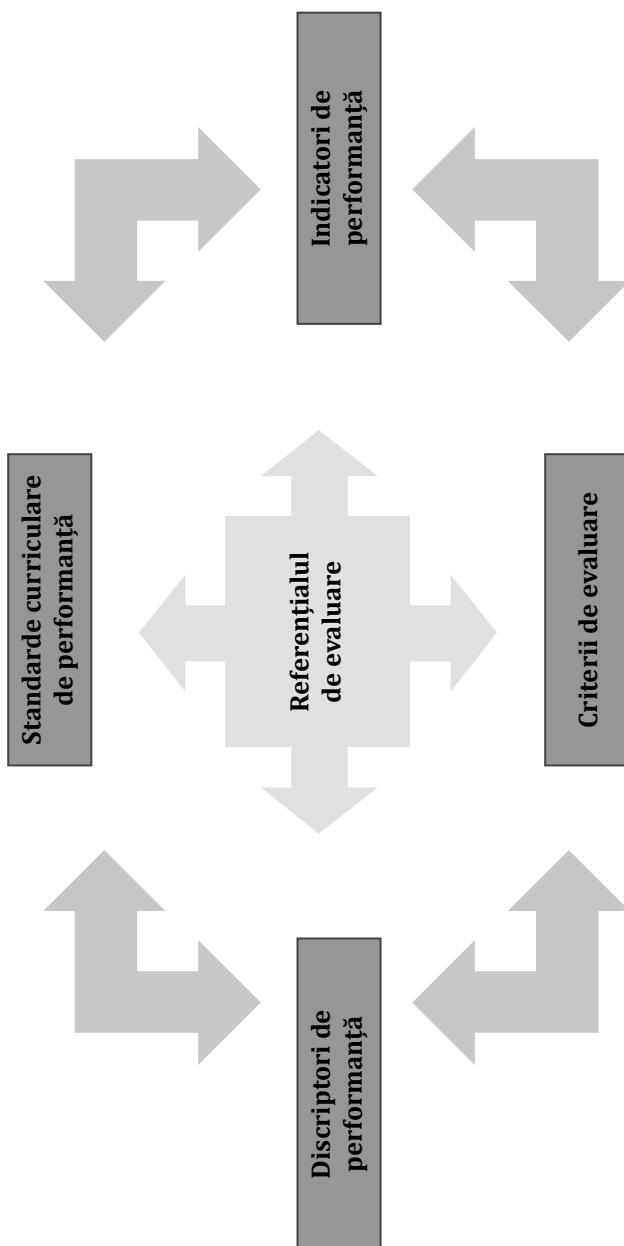
Indicați rezultatele în tabel:

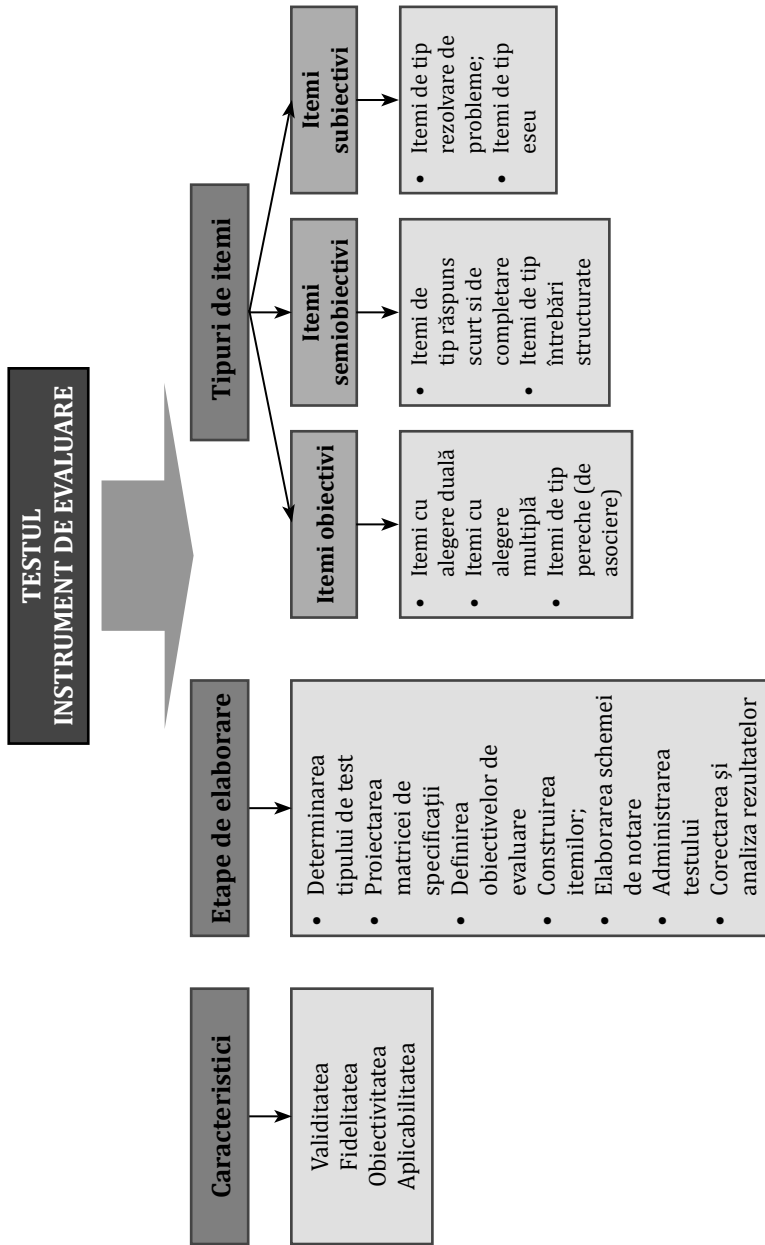
Prestație școlară	Indicatori de competență	Produs pentru măsurarea competenței	Criterii de evaluare a produselor
-------------------	--------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

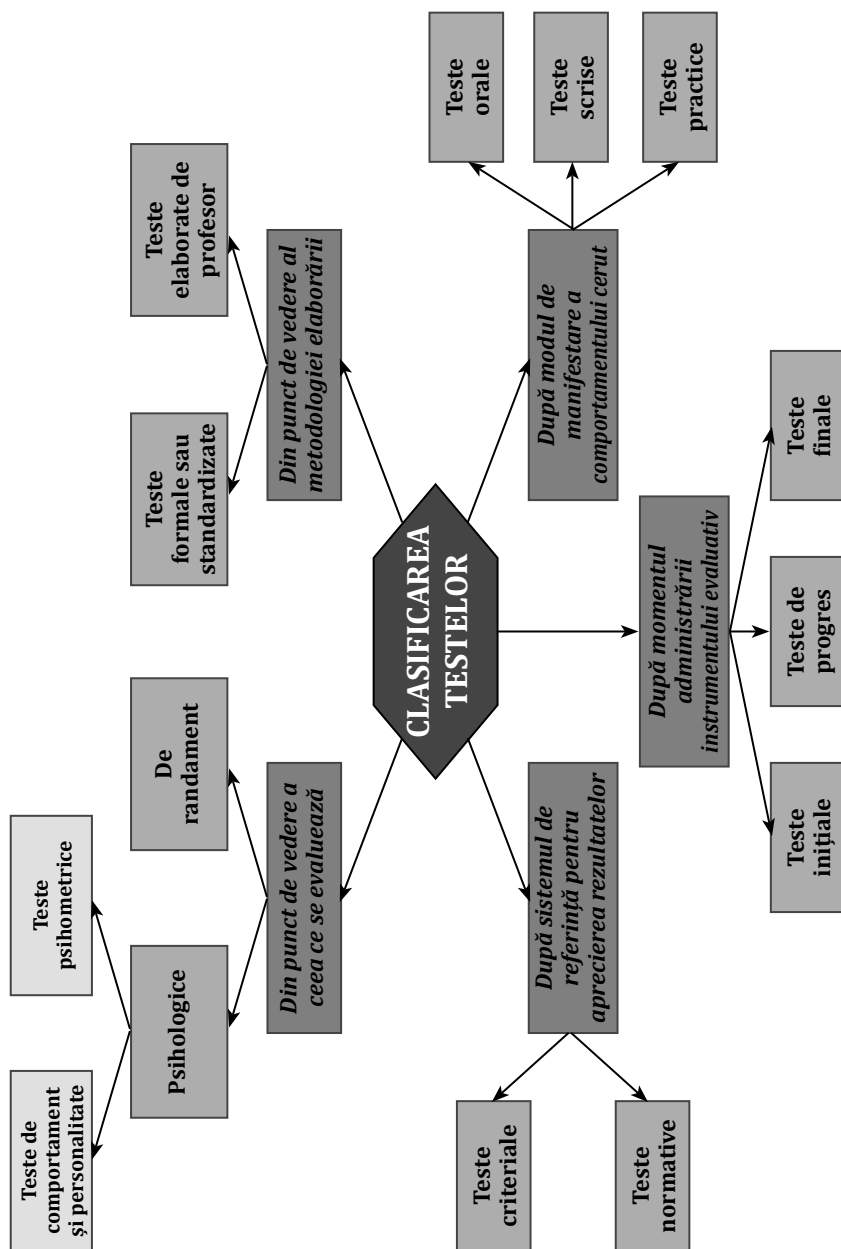
5. Realizați o analiză comparativă a testelor inițiale și a testelor de progres.
6. Elaborati harta conceptuală a clasificării testelor.
7. Explicați semnificația fiecărui tip de item ca elemente componente ale testelor docimologice.
8. Realizați o analiză comparativă, enumerând avantajele și dezavantajele itemilor obiectivi, semiobiectivi, subiectivi.

9. Prezentați diverse exemple de itemi obiectivi, semiobiectivi, subiectivi (disciplina, clasa la alegere).
10. Elaborați 4 exemple de itemi cu alegere duală pentru subiectul „Tipurile de itemi”.
11. Analizați dificultățile întâlnite la construirea itemilor cu răspuns scurt la una dintre disciplinele școlare.
12. Argumentați de ce un test de evaluare construit din diferite categorii de itemi asigură o mai mare obiectivitate a evaluării.
13. Reflectați la activitatea didactică a învățătorului și găsiți posibile situații în care să evaluați performanțe ale elevilor. Formulați în termeni cât mai operaționali aceste performanțe și corelați-le cu obiectivele educaționale.
14. Elaborați un test la subiectul *Metode de evaluare*. Prezentați produsul colegilor.
15. *Studiu de caz*. La lecția de matematică profesorul a elaborat și a evaluat elevii utilizând testul ca metodă de evaluare. După verificarea testelor a elaborat Matricea de specificații și a raportat rezultatele evaluării la ședința Comisiei metodice. Care a fost greșeala cadrului didactic? Cum ați fi procedat Dvs.?









IV MODALITĂȚI ȘI SISTEME DE NOTARE

Conținuturi:

- 4.1. Definirea notei și a notării școlare
- 4.2. Funcțiile notării
- 4.3. Tipuri de rezultate școlare
- 4.4. Evidența rezultatelor școlare
- 4.5. Sisteme și modele de notare

Finalități:

- să definească conceptele: notă, notare, distorsiuni în evaluare, notarea prin calificative, notarea numerică, notarea literală, notarea prin culori, notarea analitică;
- să clasifice tipurile de notare identificând avantajele și dezavantajele lor;
- să descrie funcțiile notării;
- să caracterizeze tipurile de rezultate școlare;
- să analizeze modalitățile de evidență a rezultatelor școlare;
- să compare diverse sisteme și modele de notare.

Cuvinte-cheie:

nota școlară, notarea școlară, distorsiuni în evaluare, notarea prin calificative, notarea numerică, notarea literală, notarea prin culori, notarea analitică, medie semestrială, medie anuală, medie generală.

4.1. Definirea notei și a notării școlare

În capitolele precedente am menționat deja că aprecierea rezultatelor școlare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare.

Notarea reprezintă o componentă a evaluării, actul de decizie asumat de cadrul didactic față de performanțele, rezultatele obținute de elevi. Notarea se realizează prin raportarea la cerințele curriculare (criteriile de apreciere vor fi raportate la standarde unice) și la rezultatele obținute de elevi în raport cu rezultatele anterioare ale acestora. **Notarea** este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării.

Notarea este asociată cu validitatea și fidelitatea [29, p. 160]:

- este *validă*, corectă, valabilă atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care îl măsoară (se referă, de exemplu, la achizițiile cunoștințelor și deprinderilor de matematică, și nu la alte comportamente ale elevului la ora de matematică);
- este *fidelă* atunci când, repetată, va conduce la o apreciere identică, atât la același evaluator (în momente diferite), cât și la evaluatori diferiți, în același timp.

Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului școlar. Pedagogul S. Cristea (2000) specifică că **nota școlară** marchează actul de decizie asumat de profesor în activitatea de evaluare didactică după realizarea acțiunilor de măsurare cantitativă și de apreciere calitativă a modului în care elevul și-a îndeplinit sarcinile definite la nivelul obiectivelor operaționale [23].

Gilbert de Landsheere (1975) definește **nota** ca fiind „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învăță-

mântului în diverse forme exprimate prin cifre, simboluri, calificative, scoruri, etaloane, norme”. Philippe Perrenoud (1998) considera că **nota** este un mesaj care spune elevului nu atât cât știe, ci mai degrabă ce i s-ar putea întâmpla dacă merge pe aceeași linie a neștiinței sau neimplicării. O astfel de semnificație poate induce stres pentru elevi, neliniște părinților și inconfort profesional cadrelor didactice [Apud 27, p. 160].

Nota școlară, consideră Mușata Bocoș (2007), reprezintă aprecierea exprimată în numere sau calificative, care cuantifică global, pregătirea, performanțele și conduitele elevilor, în urma actului de examinare (măsurare și apreciere). Ea reflectă progresul școlar și transformările produse în personalitatea elevului, ca urmare a participării acestuia la procesul instructiv-educativ [8].

Acordarea notei nu se reduce la scopul simplu de determinare și indicare a unei valori statice, ci reprezintă o acțiune complexă care acționează atât asupra celui evaluat, cât și asupra celui ce realizează evaluarea. Acest lucru se datorează faptului că **nota școlară** măsoară nu doar cantități, ci și calități, ea exprimă nu numai ordine de mărime (intensitate, frecvență, volum), ci și atribute cu semnificația de pozitiv sau negativ, favorabil sau nefavorabil.

În planul practic al evaluării școlare, I. Radu (2008) menționează că analiza structurii actului evaluativ presupune determinarea a cel puțin trei lucruri:

- obiectul evaluării (ce se evaluează);
- criteriile pe baza cărora se evaluează;
- modul în care se evaluează [66, p. 214-216].

Conform prevederilor *Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar* [67], deosebim 3 tipuri de note medii:

1. **media semestrială** este media aritmetică a notelor obținute de elev pe parcursul unui semestru la disciplina școlară în cadrul evaluărilor curente, formative și sumative calculată în condițiile prezentului Regulament, în dependență de ciclurile din învățământul primar și secundar;
2. **media anuală** la disciplină școlară este media aritmetică a celor două medii semestriale, calculată în condițiile prezentului Regulament, în dependență de ciclurile din învățământul primar și secundar;
3. **media generală** a elevului este media aritmetică a notelor anuale obținute în ciclul de învățământ, la disciplinele de studiu obligatorii din Planul-cadru de învățământ, calculată în condițiile prezentului Regulament.

4.2. Funcțiile notării

Funcțiile notării reflectă finalitățile angajate în orice activitate de evaluare care vizează aprecierea rezultatelor obținute în raport cu anumite obiective de învățare și dezvoltare intelectuală. Astfel, S. Cristea în *Dicționarul de termeni pedagogici* specifică următoarele funcții ale notării [23]:

- *funcția de indicare* a tendințelor de regres-progres ale elevului și ale clasei de elevi;

- *funcția de realizare* a comparației între elevi în cadrul clasei de elevi, între clasele de elevi de același nivel, în cadrul școlii;
- *funcția de adaptare* a proiectului pedagogic la incidentele generate de parcursul activității elevului și a clasei de elevi în vederea atingerii obiectivelor, asumate la nivel de proces de învățământ sau activității didactice;
- *funcția de motivare* a elevului și a clasei de elevi în contextul realizării unor conexiuni inverse pozitive, externe și interne, cu scop de corecție, ameliorare, ajustare, restructurare a activității.

După autorul român V. Pavelcu, în lucrarea de referință *Principii de docimologie*, **nota îndeplinește următoarele funcții** [56]:

- *funcția de informare* (pentru subiecți, părinți, profesori etc.);
- *funcția de reglare* a procesului de învățare;
- *funcția educativă*, datorită interiorizării aprecierii;
- *funcția de catalizator* al unui nivel optim pentru aspirațiile subiectului;
- *funcția terapeutică*, având rol dinamizator pentru ambele cazuri, prin acordarea de puncte în plus;
- *funcția patogenă*, fiindcă induce stres și disconfort psihic la subiecți, mai ales în cazurile de insucces.

Aceste funcții se manifestă cu atât mai evident, cu cât aprecierea rezultatelor își diminuează caracterul de simplă sancționare, pozitivă sau negativă, orientându-se în direcția obiectivelor ei formative, de dezvoltare a personalității elevilor.

În contextul celor expuse, M. Tănase (2011) evidențiază **avantajele și dezavantajele acordării notelor școlare** [80].

Avantajele acordării notelor:

- se cuantifică în mod obiectiv pregătirea și conduita elevilor, respectiv volumul, calitatea, operaționalitatea cunoștințelor, abilităților intelectuale și practice, capacităților, competențelor etc.;
- elevii sunt obișnuți să execute la timp și conștiincios sarcinile de lucru care le revin;
- elevii sunt obișnuți să-și exprime cu claritate și precizie ideile și cunoștințele și să-și formeze priceperi și deprinderi intelectuale și practice de lucru;
- este stimulată activitatea intelectuală și practică a elevilor, datorită faptului că notarea rezultatelor școlare are influențe benefice asupra îndeplinirii sarcinilor ulterioare;
- se stimulează motivația elevilor și se contribuie la prevenirea insuccesului școlar;
- este facilitată selecția, compararea, clasificarea și ierarhizarea elevilor în diferite contexte situaționale;
- constituie un criteriu pentru promovarea elevilor.

Dezavantajele acordării notelor:

- lipsa unei baze obiective care să confere notei atât o valoare diagnostică, cât și una prognostică;
- efectele psihologice traumatizante pe care le-ar putea produce asupra elevilor (suprasolicitare intelectuală, concurență conflictuală etc.);

- factori care generează subiectivitatea în notarea elevului.

Pentru îmbunătățirea sistemului de notare, în literatura de specialitate se propun diverse acțiuni, unele dintre ele fiind aplicate la nivel de sistem educațional, altele – la nivel de proces educațional, și anume:

- introducerea metodologiei de evaluare criterială prin descriptori;
- înlocuirea notării tradiționale cu mijloace mai puțin rigide;
- înlocuirea notării unipersonale prin notare prin colaborare;
- introducerea fișelor individuale de progres școlar, care să conțină un număr cât mai mare de observații și care să-l oblige pe profesor să manifeste mai multă atenție în procesul instructiv-educativ și în relațiile cu elevii, să colaboreze cu familiile acestora etc.;
- utilizarea unor metode obiective de evaluare;
- valorificarea pe o scară mai largă a evaluării și autoevaluării cu ajutorul computerului.

4.3. Tipuri de rezultate școlare

În condițiile reformelor survenite în sistemul educațional în ultimii ani, rezultatele școlare constituie o realitate complexă. Acest termen semnifică efectele procesului didactic, care sunt diverse prin natura și prin modalitățile de evaluare a lor. Specialiștii în domeniu consideră destul de importantă specificarea clară a tipologiei rezultatelor școlare, deoarece proiectarea și realizarea evaluării este în concordanță directă cu acestea. Or, conform Codului Educației al Republicii Moldova, scopul evaluării este de a orienta și optimiza învățarea [18].

De altfel, Codul Educației specifică faptul că evaluarea rezultatelor școlare are ca obiectiv **evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor** în baza standardelor educaționale de stat. Necesitatea evaluării competențelor este argumentată de centrarea activității didactice, inclusiv a evaluării, pe nevoile reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de o abordare continuă în științele educației, numită *pedagogia competențelor* și de activizarea și intensificarea *didacticii funcționale*. Noile abordări vizează formarea și evaluarea la elevi a unui *sistem de competențe* necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării sociale și, în perspectivă, profesionale.

Competența reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități și abilități, organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale.

Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală [28].

În această ordine de idei, V. Cabac (2014) definește competența drept un produs al activității de învățare. Autorul consideră că abordarea prin competențe propune o modalitate de organizare a instruirii în care cunoștințele sunt achiziționate concomitent cu formarea deprinderilor de utilizare a acestor cunoștințe. În același timp, competența se referă la autonomie, responsabilitate, valori și atitudini. Se poate afirma cu certitudine că elementul-cheie în definirea competenței este atitudinea. Ea orientează, motivează și face posibilă performanța. În

același timp, competența nu poate exista fără cunoștințe și abilități. Apare însă o altă întrebare: este suficientă atitudinea pentru explicarea competenței sau există și alți factori de personalitate, care motivează, orientează și potențează performanța? Răspunsul la această întrebare rămâne deschis [31, p. 95-100].

Mecanismul de formare, dezvoltare și evaluare a competențelor este constituit din finalități, conținuturi, tehnologii de învățare, stilul culturii organizaționale a instituției de învățământ, calitatea interacțiunilor școală-comunitate, profesor-elev, elev-elev, elev-părinte etc.

Formarea oricărei competențe trece prin patru **faze**:

I. Incompetența neconștientizată

Subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta. Situația este relevantă pentru diverse acțiuni, inclusiv pentru cele școlare și chiar pentru muncile casnice. Elevul din clasele primare nu știe să joace rugby sau să rezolve probleme de fizică, chimie și nici nu conștientizează că ar trebui să poată face aceste lucruri. Demersul educațional îl va plasa în fața necesității de a învăța ceva.

II. Incompetența conștientizată

Se zidește pe motivație și este catalizatorul oricărei învățări. Subiectul își dă seama că nu știe sau nu poate face ceva și caută modalitatea de a depăși situația. Aici se asimilează reguli, manipulații, comportamente.

III. Competența conștientizată

Este faza imediat următoare învățării, când subiectul, în procesul exersării și reflecției, își evaluează comportamentele, raportându-le la

ce a învățat recent. Cine a învățat să rezolve o problemă, antrenează prin actualizarea regulilor corectitudinea realizării temelor de lucru independent sau a celor de acasă.

IV. Competența neconștientizată

Se formează ca extindere, după exersări suficiente în timp, când cunoștințele, capacitățile, comportamentele integrate devin automatisme. Scriem corect fără să recitim, vorbim într-o limbă străină fără a ne aminti cum se rostește sau se citește un semn urmat de altul. Dincolo de acest automatism stă creativitatea și expresivitatea [70, p. 6].

În concluzie, pentru a evalua competențele, este nevoie ca elevul:

- să stăpânească un ansamblu de *cunoștințe fundamentale* în dependență de problema care va trebui rezolvată în final;
- să-și dezvolte capacități și deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații simple, realizând astfel *funcționalitatea* cunoștințelor;
- să soluționeze diverse *situații-problemă*, *conștientizând* astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie;
- să rezolve *situații semnificative* în diverse contexte care prezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale – *competențe* [79, p. 63].

Sistemul de **competențe-cheie** pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova, conform Codului Educației, a fost definit pe baza competențelor-cheie stabilite de Comisia europeană și a profilului absolventului:

- competențe de comunicare în limba română;
- competențe de comunicare în limba maternă;

- competențe de comunicare în limbi străine;
- competențe în matematică, științe și tehnologie;
- competențe digitale;
- competența de a învăța să înveți;
- competențe sociale și civice;
- competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

În contextul celor expuse, competența include:

- **aspectul cognitiv**, care vizează utilizarea teoriilor și a noțiunilor, precum și a cunoștințelor dobândite prin experiența de viață;
- **aspectul funcțional** (priceperi și deprinderi), care reprezintă ceea ce trebuie să facă omul în domeniul său de activitate: profesional, educațional, social;
- **aspectul etic**, care vizează prezența valorilor personale și profesionale.

Rezultanta acestor trei aspecte determină rezultatele școlare reflectate în competența elevului, aceasta vizând deprinderile comportamentale într-o situație concretă.

În viziunea lui I. Radu (2008), pedagogii trebuie să evalueze următoarele tipuri de rezultate școlare:

1. cunoștințe acumulate;
2. capacitatea de aplicare a cunoștințelor;
3. dezvoltarea capacităților intelectuale;

4. trăsăturile de personalitate și de conduită [66, p. 156-168].

În continuare, vom descrie procesul de evaluare a fiecărui tip de rezultate școlare.

Cunoștințe acumulate

Este cunoscut faptul că demonstrarea unei competențe presupune trei acțiuni majore: **a ști, a ști să faci, a ști să fii**.

Prima acțiune – **a ști** – semnifică expunerea unor informații, adică **cunoștințe**.

Acumularea cunoștințelor reprezintă un obiectiv major al procesului didactic la oricare nivel al sistemului de învățământ, fiindcă anume cunoștințele stau la baza formării capacităților. De aceea, în planul finalităților educației se înregistrează o deplasare a interesului, de accent, pe formarea capacităților subiectului, a posibilităților lui de auto-realizare pe tot parcursul vieții. Acest fapt nu semnifică însă subestimarea necesității acumulării de cunoștințe. Specialiștii în domeniu au demonstrat că dezvoltarea proceselor intelectuale are loc în strânsă legătură cu și ca urmare a activității de învățare [Ibidem, p. 156].

Pedagogul I. Bontaș (1994) consideră că **cunoștințele** reprezintă componența cognitivă a procesului de învățământ, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze, care se predau și se învață în procesul de învățământ la o anumită disciplină. Informațiile pot fi de cultură generală, de cultură socială, de cultură științifică și tehnică [11, p. 84].

De exemplu:

Limba română. Verbul: timpul trecut, timpul prezent, timpul viitor.
Substantivul: substantive comune, substantive proprii; numărul sin-

gular și plural al substantivelor; acordul substantivului în gen și în număr cu adjectivul etc.

Matematica. Figuri geometrice: triunghi, pătrat, cerc, dreptunghi. Corpuri geometrice: cub, sferă etc.

Educația muzicală. Sfere ale expresivității muzicale: marșul, dansul și cântecul. Limbajul muzical: melodie, metrul și ritmul, tempoul, modulul, timbrul, registrul etc.

A învăța să înveți este una dintre competențele-cheie stipulate în Codul Educației [18] și presupune instruire, învățare și, concomitent cu acestea, un proces dirijat de dezvoltare psihică a persoanei. Cu alte cuvinte, nivelul de instruire al unei persoane este determinat nu doar de volumul de informații acumulat, ci și de nivelul capacităților intelectuale formate. Esențial este să se determine cât mai bine cunoștințele principale, utile și să se realizeze învățarea lor astfel încât să exerseze și să dezvolte capacități intelectuale.

Evaluarea acestui tip de rezultate școlare este destul de exactă și implică un număr destul de mare de metode și tehnici, comparativ cu celelalte tipuri de rezultate școlare.

Capacitatea de aplicare a cunoștințelor

Nivelul de instruire al elevilor nu este dependent numai de cantitatea de informație acumulată, ci, mai ales, de valoarea instrumentală și operațională a acesteia. Acumularea cunoștințelor nu reprezintă un scop în sine, ci se face întotdeauna și pentru efectele produse în planul dezvoltării intelectuale a subiectului și pentru a fi utilizate în noi demersuri cognitive și în acțiuni practice. Instruirea presupune nu numai a ști să înveți, ci și **a ști să faci** – semnificând **capacitatea de**

aplicare în practică a cunoștințelor, adică demonstrarea priceperilor și deprinderilor.

Priceperea reprezintă componența formativ-acțională a procesului de învățământ, exprimată prin **capacitatea de a aplica cunoștințele** în mod conștient, activ-participativ, corect, cu o anumită iscusință în condiții schimbate.

De exemplu: Matematica. Observarea și înțelegerea legităților între înmulțirea și împărțirea exactă a numerelor naturale, efectuarea probei împărțirii exacte prin înmulțire și invers. Verificarea rezultatelor unor operații prin rotunjirea numerelor la zeci, sute, mii.

Deprinderea este **capacitatea de a aplica informațiile** cu ușurință, rapid, operativ, cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, iscusință, abilitate în condiții variate și schimbate). Priceperea se transformă în deprindere în rezultatul exercitărilor repetate în mod sistematic și continuu [11, p. 85].

De exemplu: Educația tehnologică. Tehnici de cusut și brodat: executarea unui motiv popular simplu alcătuit dintr-un singur element decorativ transpus în formă de la un colț al năframei.

Din această perspectivă, metodologia didactică dobândește valoare în măsura în care se transformă în metode de gândire și de acțiune la elevi. Este evocat frecvent faptul că învățământul tradițional a fost „bogat în informații”, dar „sărac în acțiuni” și că în vremea noastră este necesar să fie „bogat în acțiuni”. În concordanță cu cele expuse, evaluarea se va extinde asupra capacității de aplicare a celor învățate. Mai mult, evaluarea cunoștințelor nu permite cunoașterea gradului de eficiență a învățării decât în corelare cu latura aplicativă, și invers, nu vom putea evalua capacitățile prin separarea acestora de cunoștințe.

Menționăm și faptul că unele cunoștințe nu pot fi utilizate în anii de școlaritate, ci numai în viața activă [66 p. 156-158].

Metodele și tehnicile de măsurare a acestui tip de rezultate școlare pot fi subsumate la doua proceduri:

1. **evaluarea procesului** – a acțiunii realizate;
2. **evaluarea produsului** – a rezultatului.

Evaluarea criterială prin descriptori, implementată în învățământul primar, asigură condiții eficiente de evaluare atât a procesului, cât și a produsului activității elevilor. În clasele gimnaziale și liceale aceste condiții sunt create de *Referențialul de evaluare*.

Evaluarea procesului de aplicare se întemeiază pe prezumția că, în condițiile utilizării unui anumit mod de lucru, a cărui eficacitate este verificată, se obține rezultatul așteptat.

Evaluarea rezultatului (produsului) presupune stabilirea unor indicatori referitori la însușirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obținut, pentru a fi evaluat prin raportare la obiectivul urmărit.

Uneori, nu se poate face o delimitare clară de evaluare a procesului sau de evaluare a produsului. Or, ne va interesa nu doar produsul, ci și însușirea tehnicilor de lucru care au condus la acest produs.

Evaluarea proiectului este o modalitate specifică, intermediară în raport cu cele precedente și poate fi considerată o variantă a evaluării procesului. Ea își dovedește valoarea prin faptul că pune în evidență capacitatea de reprezentare anticipativă a activității ce urmează a fi realizată. Această valoare sporește atunci când „proiectul” este utilizat ca modalitate complementară evaluării activității efective [Ibidem, p. 158-160].

Dezvoltarea capacităților intelectuale

Evaluarea performanțelor școlare, raportate la nivelul dezvoltării capacităților intelectuale, orientează acțiunea evaluativă spre obiective formative ale procesului didactic. În esență, obiectul evaluării îl constituie **capacitățile**: de observare, de a emite ipoteze, de a sesiza și a rezolva probleme, de a descoperi cunoștințe, relații, de a argumenta și a demonstra, de a verifica valabilitatea unor date etc.

Evaluarea capacităților intelectuale este, în general, mai puțin realizată în practica școlară din mai multe motive:

- se realizează mai anevoios, solicitând mai mult efort și reflecție în alcătuirea probelor;
- progresele sunt mai greu de cuantificat, din care cauză și aprecierile sunt mai puțin precise;
- intervine și prejudecata că însușirea cunoștințelor este îndesulătoare prin ea însăși pentru a ne forma o părere asupra performanțelor elevilor;
- este și mai slab elaborată teoretic [66, p. 161].

Mobilitatea vieții sociale, dinamica funcțiilor sociale și nevoia de pregătire a omului pentru exercitarea unor funcții necunoscute fac necesară formarea acelor capacități de formare continuă, de adaptare la schimbări ce se produc în activitatea profesională și în viața socială. Aceasta presupune inclusiv deplasarea accentului de la acumularea unui volum cât mai bogat de informații către dezvoltarea capacităților intelectuale.

Trăsături de personalitate și conduită

Schimbările în plan atitudinal, trăsăturile de personalitate formate și conduita subiecților sunt un alt tip de rezultate școlare. Evaluarea lor se impune din relația de condiționare reciprocă dintre activitatea de educație și trăsăturile de personalitate. Acestea din urmă reprezintă atât condiții, cât și rezultate ale acțiunii educative.

Autorul I. Bontaș (1994) susține că comportamentele se reflectă în **obișnuințe**, care reprezintă componenta formativ-acțională sub formă de aplicare a cunoștințelor în mod curent și frecvent, ca o necesitate vitală, ca act reflex total [11, p. 85].

De exemplu: spălatul pe mâini, stingerea luminii, punctualitatea.

Deși în literatura de specialitate nu există un răspuns clar cu referire la gradul de suprapunere între sfera personalității și cea a capacității de învățare, este acceptat faptul că în structura capacității de învățare intră componente intelectuale, volitive, caracteriale, chiar și fizice. Precizăm că nu toate trăsăturile de personalitate pot fi evaluate, ci numai cele care determină performanța.

Din această perspectivă, I Radu (2008) susține că randamentul școlar poate fi privit ca o sinteză a mai multor aspecte ale comportamentului subiecților: cunoștințe acumulate, abilități formate, nivelul de dezvoltare a aptitudinilor, a interesului pentru activitatea școlară, gradul de dezvoltare a conduitei morale etc. Toate acestea se referă la evaluarea comportamentului cognitiv, afectiv, caracterial, social [66, p. 164].

Odată cu implementarea politicilor educaționale, se amplifică și metodologia evaluării trăsăturilor de personalitate și conduită a elevilor și a cadrelor didactice, inclusiv în cadrul orelor. Sunt recomanda-

te, în acest sens, diverse instrumente pedagogice, de ultimă oră fiind *Fișele de evaluare și autoevaluare* elaborate de M. Marin și L. Pogolșa [60], R. Agafian și D. Gatman [2, p. 163-185] etc.

Cu toate acestea, **evaluarea trăsăturilor de personalitate și conduită** este destul de dificilă, deoarece obiectivele nu pot fi operaționalizate și, respectiv, instrumentele sunt mai puțin valide, obiective, fidele.

Preocuparea principală a evaluatorului, în special în cazul evaluării certificate, este de a prezice dacă elevul va fi capabil să repete în viitor comportamentele și acțiunile pe care el le-a realizat o dată sau de mai multe ori în situația de evaluare. De exemplu, dacă proba de evaluare constă în rezumarea a trei idei principale dintr-un text, atunci este de așteptat că elevul va fi capabil să facă același lucru cu un alt text. Altfel spus, în baza evaluării, cadrul didactic face următoarea inferență: elevul va fi capabil să reproducă aceeași performanță în situații asemănătoare. Or, această inferență este foarte fragilă [31, p. 144].

Evaluarea procesul didactic se desfășoară în contextul interacțiunii unor etape de natură pedagogică, psihologică, gnoseologică și logică. Aceste etape sunt: **perceperea; înțelegerea, conștientizarea; fixarea (stoparea) și formarea priceperilor și deprinderilor; evaluarea** [11, p. 85-86].

De regulă, în cadrul fiecărei lecții se realizează procesul de evaluare. Didactica tradițională menționa că învățătorul îl conduce pe elev pe calea cunoașterii și evaluării, trecând de la o etapă la alta. Didactica postmodernă în centrul atenției pune elevul. Rolul învățătorului constă în a-l orienta pe copil în procesul de formare și evaluare, luând în vedere particularitățile de vârstă și individuale. Are loc activitatea de evaluare comună a învățătorului și a elevilor, în care se evidențiază:

- evaluarea nivelului de motivare cognitivă a elevilor;
- actualizarea cunoștințelor, priceperilor și a deprinderilor elevilor;
- evaluarea predării-învățării conținutului nou;
- aprecierea celor învățate;
- determinarea cauzelor succesului și insuccesului în învățare.

La fiecare etapă, învățătorul și elevii evaluează realizarea anumitor obiective. Obiectivele diferă, însă scopul este comun. Esența evaluării activității învățătorului – calitatea gestionării procesului didactic, esența evaluării activității elevilor – cantitatea și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și nivelul de aplicare a lor în practică.

Începe totul de la **motivare**, care este necesară pentru a trezi interesul elevilor pentru ceea ce se învață la lecție. La etapa motivării de acum se formează produsele inițiale ale procesului de învățământ – reprezentările elevilor.

Pentru a ști cum să acționeze, învățătorul actualizează experiența rațională a elevilor, cunoștințele lor. Menirea etapei inițiale este de a actualiza cunoștințele. Prin intermediul interogării, învățătorul determină ce știu copiii până la moment despre procesul sau fenomenul pe care îl studiază. Concret, pedagogul, până a începe predarea, realizează câteva acțiuni evaluative:

- recapitularea materialului anterior ce poate servi drept punct de reper pentru însușirea cunoștințelor noi;
- determină care priceperi și deprinderi de acum formate vor fi ca un fundament pentru elaborarea cunoștințelor noi;
- identifică cum pot fi actualizate cunoștințele în memoria elevului;

- stabilește ce material practic trebuie propus pentru observare, ce tipuri de exerciții trebuie propuse [ibidem].

La etapa inițială, prin **actualizarea cunoștințelor**, are loc perceperea materialului, priceperea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor noi. Ce fac elevii la etapa dată? Scopul lor este de a însuși cunoștințe, a-și forma priceperi și deprinderi. La această etapă, elevul trebuie să facă tot posibilul ca cunoștințele să-i aparțină. Perceperea materialului se realizează datorită procesului numit „percepție”, care reprezintă cunoașterea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor și în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale. Percepția implică o sinteză a senzațiilor. Acestea ne permit să recunoaștem obiectele, ceea ce necesită analiză (detalii) și sinteză, legături cu imagini din trecut și cu anumite noțiuni. Totodată, intervin anumite **atitudini**:

- Atitudinea intelectuală**, o stare de pregătire datorită căreia noi selecționăm îndeosebi un anumit aspect în observație. Dacă, de exemplu, ni se cere să înregistrăm ce fel de figuri ni se prezintă în mai multe planșe expuse un timp foarte scurt, vom putea observa destule, dar nu ne vom putea aminti decât vag în ce culori erau colorate;
- Atitudinea afectivă**: trebuințele, interesele, preferințele noastre influențează observarea. În general, remarcăm îndată ceea ce ne convine sau ne interesează și remarcăm mult mai greu ceea ce ne dezavantajează.

Percepția este strâns legată de atenție (orientarea și concentrarea activității psihice asupra unui obiect sau fenomen). Datorită atenției, o porțiune din câmpul perceptiv este mult mai clară, pe când restul

este confuz. Deci este nevoie de anumite condiții care facilitează concentrarea atenției copiilor:

- noutatea obiectului sau fenomenului;
- intensitatea stimulilor, mărimea obiectelor;
- mișcarea, schimbarea, variația (de exemplu e mai bine de utilizat filmul, decât fotografiile);
- interesul guvernează atenția, trezirea interesului este important pentru orice proces de cunoaștere.

A doua etapă este **înțelegerea**. A înțelege înseamnă a stabili o relație importantă între ceva necunoscut și ceva dinainte cunoscut. Există o înțelegere nemijlocită, bazată pe experiența anterioară (cuvintele limbii materne). Înțelegerea mijlocită este aceea care se obține după eforturi de gândire (de durată mai scurtă sau mai lungă). Înțelegerea se realizează stabilind mai multe raporturi: includerea într-o categorie („acest animal este o cârtiță”). Stabilirea cauzei („gerul îngheață apa”) sau descifrarea motivului („era supărat fiindcă a întârziat la lecție”).

În activitatea de învățare școlară ne interesează cum decurge înțelegerea unui text amplu și complex, în special când urmărim asimilarea lui. În prima lectură, se realizează o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, ceea ce presupune un efort de analiză. La o a doua lectură, se desprinde ideea principală din fiecare fragment – ceea ce implică un efort de abstractizare. Ideile principale îmbracă forma unor titluri desemnând diferite părți din text. Ulterior, ele sunt organizate, sistematizate, alcătuind un plan mental similar cu tabla de materii a unui text, ceea ce rezultă în urma unui efort de sinteză. Deplina înțelegere cât și memorarea mai implică stabilirea de

corelații, conexiuni între ideile principale și cunoștințele bine elucidate din memoria semantică. Intervine o generalizare [Ibidem].

Etapa a treia este **conștientizarea**, etapa cunoașterii (învățării) conștiente, logice, raționale, abstracte. Pe baza comparațiilor, a analizei și a sintezei, se scot (abstrag) mental elementele (semnificațiile și conexiunile) esențiale, tipice și generale ale realității studiate, realizându-se înțelegerea, abstractizarea și generalizarea acestora sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, principii, legi, teorii, ipoteze, ca urmare a interacțiunii dintre mijloacele intuitive și cele logico-expozitive.

Comparația: apropierea pe plan mental a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii de asemănări și deosebiri dintre ele (ca să-mi dau seama dacă pasărea din copac este o ciocănitoare, îmi reamintesc astfel de păsări observate în trecut).

Analiza: separarea mentală a unor obiecte, fenomene sau însușiri, părți, elemente ale lor (de exemplu, își concentrează atenția asupra formei picioarelor păsării).

Sinteza: stabilirea de legături între obiecte, fenomene sau diferitele lor părți, elemente sau însușiri (constat că picioarele păsării din fața mea sunt la fel ca ale ciocănitoarelor, deci este probabil o ciocănitoare).

Abstractizarea este o analiză a esențialului (constat că sâmburele mare și dur este o caracteristică a tuturor piersicilor).

Generalizarea este o operație prin care extindem o relație stabilită între două obiecte sau fenomene asupra unei întregi categorii (fierberea apei la 100°C, în condiții obișnuite, este considerată o proprietate generală a ei), când includem ceva particular într-o clasă de obiecte sau fenomene.

Etapa a patra – **fixarea (stocarea) cunoștințelor**. Este actul de înregistrare și fixare (stocare) mentală (în creierul uman) a cunoștințelor, asigurând memorizarea logică a acestora, care creează fondul aperiectiv. Este vorba de o stocare dinamică, în sensul restructurării și integrării continue a sistemelor de cunoștințe. De asemenea, în contextul actului de fixare, poate acționa fenomenul de feedback, în sensul intervenției cu suplimentări, reluări sau corectări informaționale. Fixarea (stocarea) informațiilor se face prin exerciții orale sau scrise, prin întrebări și răspunsuri și prin rezolvări de probleme. În școli, lecțiile de fixare și consolidare asigură bazele fixării cunoștințelor. Studiul individual este acela care consolidează cunoștințele.

Formarea priceperilor și deprinderilor este etapa de aplicare a cunoștințelor, de formare a capacităților, priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice, de proiectare și investigație științifică – după caz.

Evaluarea cunoștințelor se realizează pe tot parcursul procesului didactic și presupune control (verificare), apreciere și notare.

În concluzie, evaluarea acțiunilor și produselor școlare este un proces complex, după cum sunt variate și tipurile de rezultate școlare.

4.4. Evidența rezultatelor școlare

Rezultatele școlare constituie o realitate complexă. Termenul definește efecte ale activității didactice, diferite prin natura lor. O disociere a diferitelor tipuri devine necesară pentru că fiecare categorie de performanțe face necesară utilizarea unor proceduri și metode specifice de măsurare și apreciere. În acest context, I. Radu (2008) delimitează patru **tipuri de rezultate școlare**:

1. Cunoștințe acumulate (date, fapte, concepte, definiții, formule, teoreme etc.);
2. Capacitatea de aplicare a cunoștințelor în realizarea unor acțiuni practice, concretizată în priceperi, deprinderi, stăpânirea unor moduri de lucru (tehnici);
3. Capacități intelectuale, exprimate în elaborarea de raționamente, puterea de argumentare și de interpretare, independența în gândire, capacitatea de a efectua operații logice, creativitatea etc.;
4. Trăsături de personalitate, atitudini, conduite formate și manifestate [66, p. 155].

Rezultă că evaluarea rezultatelor școlare urmărește să cunoască în ce măsură subiecții au realizat obiectivele vizate în procesul didactic, adică: acumularea de cunoștințe, formarea abilităților, dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor trăsături de personalitate.

Pentru ca rezultatele școlare să fie solide, acestea vor fi *valide, cuantificabile, suficiente, actuale și exacte*. Rezultatele trebuie să reflecte atât volumul, cât și aria de cuprindere a produsului sau procesului evaluat, precum și echilibrul dintre punctele tari și slabe. Nivelurile scăzute ale rezultatelor elevilor vor avea o importanță la fel de mare ca orice punct forte prezentat [69, p. 95].

Evidența rezultatelor școlare în instituțiile de învățământ primar și secundar se înregistrează în cataloage școlare, dosare personale ale elevilor, acte de studii, completate și păstrate conform instrucțiunilor aprobate de către ministerul de resort. Profesorul este obligat să înregistreze sistematic, în catalog, notele elevilor conform scării de note/ de ca-

lificativele în vigoare. Rezultatele obținute la evaluarea inițială nu se trec în catalog, ci servesc ca reper pentru măsurarea progresului elevilor.

Rezultatele obținute la evaluarea formativă și la evaluarea sumativă se notează și se înscriu în catalog, fiind argument pentru calcul la încheierea mediilor semestriale, conform prevederilor *Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar* [67].

Notele de la evaluările scrise și practice se înscriu în catalog la data efectuării acestora, în termen de cinci zile lucrătoare. Mediile școlare semestriale / anuale se înscriu în catalog în coloana imediat următoare după înregistrarea ultimei lecții din semestru, fără a se lăsa rubrici necompletate. Media școlară calculată pentru fiecare elev se înscrie în catalog, indiferent de rezultat.

În ciclul liceal media școlară la disciplinele de studii la care se susțin teze semestriale se va înscrie în catalog doar în cazul în care media notelor curente și nota de la teză sunt mai mare sau egale cu „5” (cinci). În caz contrar, după încercările de lichidare a corigențelor, în condițiile stabilite de prezentul Regulament, în rubrica respectivă se va înscrie „c”, ceea ce înseamnă „corigent”.

Pentru evidența lichidării corigențelor coloana din catalog ce indică „Media semestrială / Media anuală” este precedată de coloana „Lichidarea corigenței semestru/ anual”.

În clasele liceale, notele de la tezele semestriale se consemnează în catalog la data susținerii. Coloana imediat următoare se fixează pentru rezultatele lichidării corigențelor, iar în rubrica „Subiectul lecției” se indică „Lichidarea corigenței la teza semestrială”.

Calificativele/notele acordate se comunică în mod obligatoriu elevilor și se trec în agenda elevului de către învățătorul/profesorul care le acordă. Agenda elevului are funcția de instrument de comunicare cu părinții sau cu reprezentanții legali ai elevului.

Elevii au obligația să poarte asupra lor agenda, să o prezinte învățătorilor/profesorilor pentru consemnarea notelor, precum și părinților, pentru informare în legătură cu situația școlară.

Numărul de note / calificative pe perioada unui semestru acordate elevului la fiecare disciplină de studii trebuie să fie, cel puțin, egal cu numărul săptămânal de ore de curs prevăzut de Planul-cadru de învățământ pentru ciclul gimnazial, dar nu mai mic decât trei [Ibidem].

Nota semestrială la disciplina de studii nu poate fi calculată, dacă elevul a absentat 50% din numărul total de ore prevăzute în Planul-cadru de învățământ, fiind considerat elev amânat la disciplina de studii dată. Media semestrială / anuală la disciplina de studii se calculează la ultima lecție (conform orarului) din ultima săptămână a semestrului / anului școlar, stabilită prin Planul-cadru de învățământ, aprobat de către Ministerul Educației. Media semestrială se calculează pentru toți elevii, indiferent de rezultat și se înscrie în catalogul școlar. În ciclul gimnazial și liceal media semestrială și media anuală la fiecare disciplină de studiu se calculează până la sutimi, fără rotunjire.

Promovarea în învățământul primar și secundar se realizează în baza rezultatelor obținute de elevi la disciplinele de studii prevăzute de Planul-cadru de învățământ și a rezultatelor examenelor de absolvire a ciclului gimnazial și a examenului național de bacalaureat. Sunt promovați elevii care, la sfârșitul anului școlar, obțin la fiecare discipli-

nă din Planul-cadru de învățământ pentru profilul și clasa respectivă cel puțin media anuală „5” (cinci) și comportamentul apreciat anual cu calificativul „satisfăcător”. Elevii din ciclul primar nu pot fi declarați repetenți, fiind promovați în următoarea clasă.

Elevii din ciclul gimnazial, care în rezultatul învățării au obținut note medii anuale nesatisfăcătoare la 1 – 3 discipline de studiu sunt considerați corigenți și sunt promovați în următoarea clasă doar după susținerea corigenței. Elevii amânați care nu promovează corigența/diferența de program, în termenii stabiliți sunt considerați, prin decizia consiliului profesoral, **corigenți**. Elevii din ciclul gimnazial, care în rezultatul învățării au obținut note medii anuale nesatisfăcătoare la mai mult de trei discipline de studiu sunt considerați **repetenți**, conform deciziei consiliului profesoral din instituție, și nu sunt promovați în următoarea clasă [67, p. 9-10].

Decizia cu referire la promovare și/sau la repetenție/corigenție aparține consiliului profesoral al instituției de învățământ și se adoptă până la 1 septembrie a anului în curs, fiind validată prin ordinul directorului. Elevii declarați repetenți se înscriu în anul școlar următor în clasa pe care o repetă, la aceeași instituție de învățământ secundar sau se pot transfera la altă instituție în clasa respectivă.

La sfârșitul anului școlar consiliul profesoral consemnează printr-un proces-verbal situația școlară a elevilor în funcție de caz: „promovat”, „corigent”, „amânat”, „repetent”, „exmatriculat”. În temeiul deciziei consiliului profesoral, directorul instituției emite ordinul cu referire la promovarea elevilor, numărul ordinului respectiv fiind înscris în catalogul clasei.

4.5. Sisteme și modele de notare

Aprecierea școlară, ca atribuire a unei judecăți de valoare și consemnare a unei decizii, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri.

În această ordine de idei, deosebim:

1. aprecierea verbală sau propozițională;
2. aprecierea prin simboluri:
 - a. numerice;
 - b. literale;
 - c. prin culori;
 - d. prin calificative.

Vom descrie, în continuare, fiecare dintre aceste aprecieri.

Aprecierea verbală se exprimă prin intermediul limbajului verbal și cuprinde o gamă variată de exprimări valorice (laudă, mustrare, acord, dezacord, bine, corect, exact, inexact, bravo, suficient etc.). Acest mod de apreciere nu este prea exact, dar induce, prin mesajele evaluative, anumite stări de satisfacție sau insatisfacție la elevi. Aprecierea verbală este des utilizată și are un rol dinamizator, călăuzitor în învățarea școlară.

Notarea numerică face apel la cifre, fiecare simbolizând un anumit grad de reușită sau nereușită. Scala de notare poate fi diversă, de la un sistem educațional la altul, de exemplu:

1 – 5	Polonia, Ungaria, majoritatea țărilor fostei URSS
1 – 6	Bulgaria, Elveția, Germania
1 – 10	Republica Moldova, România, Finlanda, Spania
1 – 12	Ucraina
1 – 13	Danemarca
1 – 20	Franța

După cum observăm, ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare. Întinderea scalei de notare este importantă. Astfel, atunci când scala este restrânsă (4, 5 trepte), fidelitatea notării este ridicată, în schimb puterea de discriminare este scăzută, nediferențind prea mult valorile diferite ale răspunsurilor. Scalele largi oferă în schimb o discriminare și o nuanțare mai precisă, dar riscul erorilor crește.

Notarea literală presupune o scală de 6-7 trepte identificate prin litere pe axa:

- A (foarte bine),
- B (bine),
- C (mijlociu),
- D (slab),
- E (nesatisfăcător),
- F (foarte slab).

Uneori o literă se poate converti într-un punctaj. Spre exemplu, în Anglia sistemul de apreciere/notare este unul literal din 8 semne, dintre care primele 7, consecutive alfabetic – A, B, C, D, E, F, G, marchează anumite niveluri de realizare a obiectivelor de evaluare, A fiind cel mai înalt. Nivelul 8 consemnat de litera U (engl. Ungraded), este utilizat în calitate de calificativ negativ, adică elevul nu poate susține proba. În Australia notele se dau în funcție de măsura (exprimate în procente) în care elevul reușește să realizeze sarcinile: A – excelent (peste 85%), B – bine (70%-84%), C – satisfăcător (50%-69%), D – e nevoie de îmbunătățit (40%-49%), E – nesatisfăcător (sub 39%) [2., p. 30].

Notarea prin culori se realizează mai ales la copiii mici, culoarea impresionând mai mult, mai ales că aceasta poate fi asociată și cu diferite forme geometrice sau figurative (flori, păsări, fluturi etc.).

Notarea prin calificative se realizează prin expresii verbale standard, fiecare desemnând un anumit grad al realizării. Se pot actualiza 4-6 calificative:

- *foarte bine* (echivalentul notelor de la 9 la 10);
- *bine* (echivalentul notelor 7 – 8);
- *satisfăcător* (echivalentul notelor 5 – 6);
- *nesatisfăcător* (echivalentul notelor de la 1 la 4);

Fiecare calificativ este delimitat prin intermediul unor descriptori de performanță. Unul dintre avantajele acestui tip de notare se reflectă în conștientizarea mai rapidă de către copii a valorii răspunsului. Din punct de vedere tehnic, însă, calificativele nu pot fi sumate, nu se poate face media aritmetică.

Notarea prin clasificare presupune încadrarea în categorii sau niveluri. Acest tip de notare a apărut din dorința de a înlocui notarea numerică, literală și verbală prin constituirea unor grupe de nivel pe baza capacităților și competențelor elevilor.

Raportând cele enunțate la situația din țara noastră, putem menționa că, conform prevederilor art. 16 al *Codului Educației al Republicii Moldova* [18], în învățământul preșcolar, monitorizarea rezultatelor învățării se realizează în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copiilor cu vârsta de până la 7 ani, precum și a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală, aprobate de Ministerul Educației. Evaluarea rezultatelor învățării, la toate nivelurile de învățământ, se face cu note de la „10” la „1” și, după caz, cu calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”, „admis”, „respins” sau prin descriptori. În învățământul primar, evaluarea

rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. Evaluarea și notarea elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează în baza planurilor educaționale individualizate.

În învățământul superior, pe lângă sistemul național de notare, se aplică și scara de notare cu calificative recomandate în Sistemul european de credite transferabile (A, B, C, D, E, FX, F), pentru completarea suplimentului la diplomă și facilitarea mobilității academice. Echivalarea cu scara națională de notare se face după cum urmează: A: 9,01–10,0; B: 8,01–9,0; C: 7,01–8,0; D: 6,01–7,0; E: 5,0–6,0; FX: 3,01–4,99; F: 1,0–3,0. Notarea elevilor și studenților fără respectarea metodologiilor de evaluare și a standardelor naționale constituie abateri disciplinară și se sancționează potrivit legii [18].

Autorul I. T. Radu (2000) în lucrarea „Evaluarea în procesul didactic” subliniază faptul că în teoria și practica notării se atestă mai multe **modele de notare**: *notarea prin raportare la grup, notarea prin raportare la standarde date și notarea individualizată* [66, p. 247]. Am reflectat descrierea succintă a fiecăruia dintre modelele enunțate în tabelul ce urmează.

Tabel 4.1. Modele de notare (după I. T. Radu, 2000)

Modelul	Descrierea modelului
<i>Modelul notării prin raportare la grup</i>	Se bazează pe aprecierea făcută prin comparația elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanțe. Acest nivel de exigențe așteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural în practica evaluativă la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor, măsură care ține de competența și aspirația cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate” sau de „admisibilitate”.

Notarea prin raportare la standarde fixe	Se face prin raportarea rezultatelor la referențialuri unitare pentru întreaga populație școlară. Pe această bază se pot realiza trieri, ierarhizări, decizii cu un grad înalt de obiectivitate. Modelul este puternic decontextualizat și desubiectivizat. Are o conotație oarecum impersonală.
Modelul notării individualizate	Se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiași elevi, în timp. Nota va măsura achiziții educaționale prin raportarea lor la alte achiziții anterioare. Modalitatea individualizată de notare servește concretizării unor programe de instruire diferențiate. Norma de referință este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze și s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Concretizarea faptică a notării se realizează și în funcție de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat **notarea după bareme**, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament **notarea analitică**.

Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri.

Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma și factorul personal). Rămân ca proble-

me delimitarea palierelelor achizitive și atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Ca rezultat al celor enunțate, specificăm principalele **avantaje ale acordării notei școlare**:

- cuantifică în mod obiectiv pregătirea și conduita elevilor, respectiv volumul, calitatea, operaționalizarea performanțelor acestora;
- obișnuiesc elevii să (auto)evalueze propriile produse și competențe;
- stimulează motivația elevilor și contribuie la prevenirea insuccesului școlar;
- constituie un criteriu pentru promovarea elevilor.

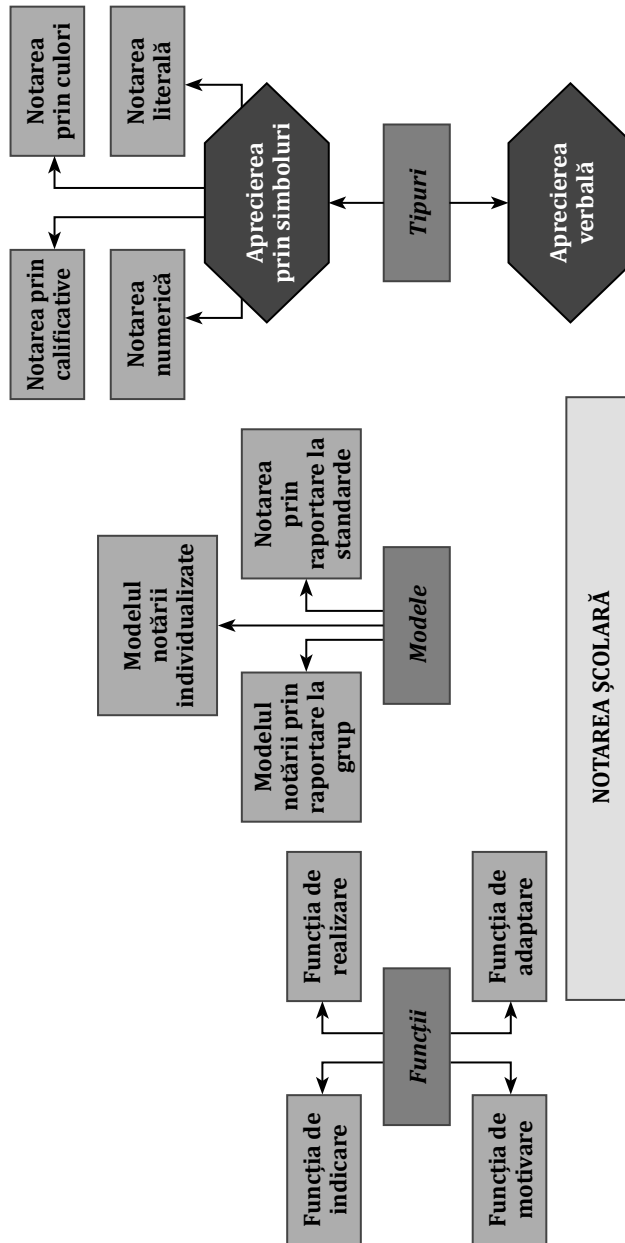
Printre **dezavantajele acordării notei școlare** se înscriu:

- particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor mici nu întotdeauna permit conștientizarea semnificației notei;
- particularitățile psihice individuale, precum temperamentul, trăsăturile de caracter, nu sunt respectate în cadrul notării;
- nota poate conduce la cultivarea motivației extrinseci;
- motivația extrinsecă pentru notare transformă actul învățării temeinice într-o memorare mecanică de scurtă durată, favorizând învățarea în salturi și apoi oboseala și stresul.

În scopul diminuării dezavantajelor acordării notei școlare, recomandăm cadrelor didactice utilizarea pe larg a grilelor de notare, a referențialului de evaluare, a criteriilor și indicatorilor de evaluare, încadrarea activă a elevilor în procesul de notare, precum și argumentarea, pe cât e posibil de des, a notelor oferite elevilor.

Activități de învățare:

1. Analizați, prin comparație, definiția de notă și notare școlară.
2. Descrieți funcțiile notării.
3. Precizați avantajele și dezavantajele acordării notei școlare din perspectiva cadrului didactic, elevilor și părinților.
4. Pornind de la considerațiile referitoare la nota școlară, completați exigențele pe care trebuie să le satisfacă o notare corectă.
5. Analizați sistemul autohton de notare.
6. Stabiliți avantajele și limitele diverselor sisteme de notare.
7. Estimați măsura în care nota semestrială a Dvs. reflectă competențele profesionale formate ca rezultat al studiilor universitare.
8. Specificați criteriile după care se conduc profesorii școlari în acordarea notelor.
9. Elaborați profilul unui elev eminent.
10. Imaginați-vă o școală fără note. Cum credeți că se vor comporta elevii într-o astfel de școală?
11. *Studiu de caz.* Un profesor a scăzut nota unui elev din cauza comportamentului indecent din timpul lecției. Cum credeți că a procedat cadrul didactic? Argumentați.



V

EVALUAREA CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI

Conținuturi:

- 5.1. Evaluarea criterială prin descriptori: delimitări conceptuale
- 5.2. Cerințe cu referire la formularea criteriilor de evaluare
- 5.3. Instrumente de evaluare criterială prin descriptori
- 5.4. Procesarea și interpretarea datelor evaluării

Finalități:

- să definească conceptele: indicator de performanță, descriptori de performanță, criterii de evaluare, criterii de succes, evaluare criterială;
- să precizeze necesitatea utilizării descriptorilor de performanță în cadrul procesului evaluativ;
- să evidențieze cerințele pentru formularea criteriilor de evaluare;
- să elaboreze descriptorii de performanță pentru discipline diferite;
- să descrie instrumentele de monitorizare în evaluarea criterială;
- să prezinte algoritmul de realizare a raportului de evaluare criterială prin descriptori.

Cuvinte-cheie:

evaluare criterială, criterii, descriptori, indicatori de performanță, calificative, judecată de valoare, autoevaluare, autonotare, instrumente de monitorizare în evaluare criterială, diagrama de monitorizare a performanțelor, portofoliul performanțelor școlare, tabel de performanță școlară.

5.1. Evaluarea criterială *prin descriptori:* *delimitări conceptuale*

Baza metodologică a evaluării criteriale este *evaluarea pentru învățare*. Obiectivul principal al ei este îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității școlarului mic.

Evaluarea criterială prin descriptori reprezintă un sistem de eficiențare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin inserția criteriilor și descriptorilor.

În „Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori” autorii au selectat din literatura de specialitate și au definit conceptele-cheie:

Evaluare criterială – evaluare a rezultatelor școlare, efectuată prin descriptori, care specifică nivelul performanțelor individuale ale elevului în raport cu competențele urmărite.

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem.

Descriptori – criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine) [46, p. 5].

Evaluarea criterială prin descriptori trebuie concepută ca apreciere, ca emitere de **judecăți de valoare** despre ceea ce a învățat și cum a

învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior și raportate la descriptorii de performanță individuali.

Procesul de evaluare, inclusiv cel al evaluării criteriale prin descriptori, este subordonat interesului superior al copilului și se realizează în baza următoarelor principii, descrise de autorii Ghidului metodologic „Evaluarea criterială prin descriptori în clasa I-a” [45, p. 7-10]:

- Principiul centrării pe personalitatea celui evaluat;
- Principiul motivării pentru învățare;
- Principiul succesului;
- Principiul participării la procesul evaluării;
- Principiul relevanței și eficienței;
- Principiul confidențialității;
- Principiul transparenței;
- Principiul priorității autoevaluării;
- Principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare;
- Principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă;
- Principiul integranței procesului educațional de predare-învățare-evaluare.

Evaluarea criterială prin descriptori are următoarele **caracteristici**:

- stimulatoare;
- centrată pe judecăți de valoare;
- feed-back formativ;
- autentică;
- colaborativă;
- dezvoltativă;

- transparentă;
- unitară;
- multimodală.

Evaluarea criterială prin descriptori este centrată pe interesul superior al copilului, oferind posibilitatea tratării diferențiate a acestuia. Ea stimulează și încurajează în același timp, dezvoltând capacitatea de autoevaluare fiind realizată prin respectarea următoarelor **etape** [45, p. 7-10], [46, p. 6]:

1. selectarea din curriculum a finalităților (competențe/subcompetențe) ce urmează a fi formate la o unitate de învățare/modul;
2. proiectarea rezultatului/produsului școlar care se va evalua în cadrul unei unități de învățare / modul, previzionând nivelurile de performanță posibil de atins, exprimate în criteriile de evaluare;
3. proiectarea rezultatului/produsului școlar de evaluat în cadrul unei lecții, pe baza obiectivelor formulate, exprimate în criteriile de evaluare;
4. formularea împreună cu elevii a criteriilor de evaluare, explicit, peotriva înțelegerii elevilor;
5. anunțarea criteriilor de evaluare a produsului și descriptorii de performanță;
6. utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare-evaluare centrate pe interactivitate, pe judecăți de valoare și pe autoreglarea învățării;
7. realizarea tehnicilor de feed-back pentru reglarea imediată / permanentă a învățării.

Analizând tipurile de evaluare criterială prin descriptori propuse de cercetătorii în domeniu [45, p. 16], [46, p. 6-7], am sintetizat tipurile de ECD în tabelul ce urmează:

Tabel 5.1. Tipuri de evaluare criterială prin descriptori

<i>Criterii de clasificare</i>	<i>Tipuri de ECD</i>	<i>Modalități de realizare</i>
Modul de integrare a evaluării și prin raportare la actantul evaluării [45, p. 16]	<ul style="list-style-type: none"> evaluare spontană fără instrumentare/ non-instrumentală 	<ul style="list-style-type: none"> curentă, interactivă, în timpul lecției, bazată pe observare, chestionare, obținere de informații
	<ul style="list-style-type: none"> evaluare formatoare de tip reflexiv 	<ul style="list-style-type: none"> autoevaluare, evaluare reciprocă în raport cu o finalitate
	<ul style="list-style-type: none"> evaluarea formatoare pe bază de instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> utilizarea instrumentelor nu doar cu scop de control, ci și cu scop de formare
La nivel de proiectare didactică [46, p. 6-7], [60, p. 9-10]	<ul style="list-style-type: none"> formativă-interactivă 	<ul style="list-style-type: none"> cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative, spontană, fără instrumentare, de tip feed-back
	<ul style="list-style-type: none"> formativă-punctuală 	<ul style="list-style-type: none"> de tip reflexiv, pe bază de instrumente, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative
	<ul style="list-style-type: none"> formativă în etape 	<ul style="list-style-type: none"> de tip reflexiv, pe bază de instrumente, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu descriptori, fără calificative
	<ul style="list-style-type: none"> evaluare sumativă 	<ul style="list-style-type: none"> scrisă sau orală, pe bază de instrumente, cu descriptori, cu calificative (pentru matematică și limba română începând cu clasa a II-a).

În concluzie, nu doar în învățământul primar, dar în general, evaluarea trebuie considerată unul dintre elementele esențiale ale procesului educațional, inclusiv ale curriculumului disciplinar, deoarece efectele se vor produce asupra elevilor, părinților, cadrelor didactice, administrației școlare, agenților educaționali, factorilor de decizie etc. prin relațiile stabilite, prin comportamentele demonstrate, prin succesele obținute, prin starea socioemoțională a persoanei și a colectivului.

5.2. Cerințe cu referire la formularea criteriilor de evaluare

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării, servesc drept repere de învățare conștientă și care trebuie să se prezinte ca un sistem [46, p. 5],

Buna funcționare a sistemului evaluativ este asigurată și de calitatea criteriilor de evaluare, selectarea și elaborarea cărora trebuie să respecte un șir de cerințe:

- se vor referi la produsul evaluat sau rezultatele observabile în raport cu o anumită capacitate;
- sunt anunțate anticipat elevilor într-un limbaj accesibil, trebuie explicate, pot fi stabilite/negociate cu elevii;
- respectă particularitățile de vârstă;
- criteriile de evaluare ale unuia și aceluiași produs pot fi reinterpretate în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, dar și de perioada anului școlar;
- este recomandabil a se formula 3 – 4 criterii de evaluare;

- enunțarea criteriilor de evaluare în proces trebuie să respecte condiția de adaptare la nivelul de înțelegere al elevului;
- în linii mari (70%), se vor folosi criteriile de succes recomandate de MECC;
- criteriile pot fi ajustate ± 1 , la discreția elevilor împreună cu învățătorul (în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, în funcție de nivelul dezvoltării psihosomatice (proces psihice, starea sănătății, starea emoțională) al anumitor elevi/clasă, la nivelul posibilităților de dezvoltare intelectuală), în funcție de specificul clasei;
- este inadmisibil să se opereze cu terminologie pedagogică în fața elevilor, de aceea, criteriile de evaluare vor fi transpuse într-un limbaj accesibil și se vor numi criterii de succes;
- criteriile de succes sunt formulate pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I, singular;
- criteriile de succes vor fi analizate de către elevi în perechi sau în grup și aduse la cunoștință părinților;
- ele trebuie să fie expuse pe o planșă/poster sau la tablă;
- după analiza criteriilor la nivel de grup, învățătorul va face o sinteză și va acorda atenție acelor criterii care sunt mai dificile.

Tabel 5.2. Exemple de formulare a criteriilor de evaluare și criteriilor de succes

Criterii de evaluare (pentru cadrele didactice)	Criterii de succes (pentru elevi)
<p><i>Exemplu:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoașterea titlului și autorului 2. Reproducerea tuturor versurilor 3. Rostirea clară și corectă a cuvintelor 	<p><i>Exemplu:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunosc titlul și autorul poeziei 2. Recit toate versurile 3. Rostesc corect și clar fiecare cuvânt din poezie

Implicarea elevilor în formularea criteriilor de succes va conduce la dezvoltarea capacității de autoevaluare și autoapreciere a elevului, va stimula încrederea în forțele proprii, va eficientiza procesul didactic și va asigura stabilirea relațiilor de cooperare și colaborare între actorii procesului educațional.

5.3. Instrumente de evaluare criterială prin descriptori

Evaluarea înseamnă observare-analiză-interpretare a comportamentului elevului. Fiecare dintre aceste tipuri de activități se realizează cu instrumente specifice. Prin urmare, în cazul aceleiași evaluări vor interveni instrumente de diferite tipuri și la diferite niveluri.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. El servește pentru a culege informații despre felul cum au învățat și ce au învățat elevii; a analiza aceste informații; a le interpreta; a comunica judecățile formulate etc.

Instrumentele de evaluare devin mijloace prin care se colectează diverse date utile în derularea procesului de învățământ, la nivelul dimensiunii sale operaționale. Instrumentele de evaluare trebuie:

- să permită elevului să producă suficiente dovezi privind abilitățile, cunoștințele și înțelegerea pentru a asigura acoperirea propriilor rezultate, dovezi care pot fi măsurate;
- să fie ales astfel încât să integreze optim resursele disponibile;

- să ajute cadrul didactic să ia decizii de evaluare credibile și obiective [23, p. 18].

În evaluarea criterială pot fi utilizate o gamă variată de instrumente:

- **Instrumente administrate zilnic sau periodic** (se aplică în anumite momente ale demersului didactic, corespunzător unor obiective specifice vizate, se evaluează și se valorifică diferențiat): fișe de muncă independentă; răspunsuri la întrebări orale; desene, lucrări literare; rezolvări de probleme.
- **Instrumente de observare a comportamentului** elevului și de analiză a produselor învățării: grile de evaluare; fișe de observare; liste de control - verificare; scări descriptive.
- **Instrumente de reflecție**: întrebări de echilibrare, jurnalul de reflecție, jurnalul de gândire, scrisoarea didactică, telegrama, topul, graficul învățării, cadranul cu expresii lacunare, etc.
- **Instrumente de lucru sau de ajutor al elevului** care pot fi elaborate după un model adaptat la nivelul experienței elevilor și vor contribui la motivarea elevului prin criterii bine stabilite, reglate la nivel de asigurare a unei evaluări corecte, obiective: caietele de lucru, portofoliul elevului, diagrama de monitorizare, grila de apreciere, fișa de evaluare.
- **Instrumente de autoevaluare și evaluare reciprocă**. Autoevaluarea reprezintă, din perspectivă formativă și formatoare, o activitate deloc neglijabilă și nu trebuie să fie spontană. Instrumentele utilizate în autoevaluare și evaluare reciprocă pot fi: autocorectarea sau corectarea reciprocă, autonotarea controlată, fișele de autoevaluare, scările de autoevaluare,

chestionar de autoevaluare, fișe de evaluare reciprocă, fișe de inter-evaluare.

- **Instrumente de eficientizare a învățării:** Actul de învățare debutează cu stabilirea obiectivelor învățării: ce trebuie învățat și la ce nivel sau ce trebuie să știm și ce trebuie să putem face în finalul actului de învățare. Pentru atingerea obiectivelor stabilite trebuie alese atât metodele de învățare specifice conținuturilor cât și modalitățile eficiente specifice atât stilului de învățare cât și activității intelectuale.
- **Instrumente sau mijloace de culegere a informațiilor (ale învățătorului).** Acest tip de instrumente se clasifică în două categorii: instrumente pentru monitorizarea învățării și instrumente de acumulare a informației [Ibidem, p. 21].

Pentru monitorizarea evaluării rezultatelor școlare ale fiecărui elev, învățătorul va duce evidența sistematică a capacităților specifice fiecărei discipline școlare. Formele și modurile de a fixa rezultatele școlare ale elevilor învățătorul le determină independent, la alegere.

Instrumente de monitorizare pot fi considerate următoarele:

- registre de înregistrare a performanțelor
- fișe de observare
- fișe de evaluare
- scalele de evaluare
- diagrame de monitorizare a progresului
- fișa de monitorizare a progresului
- agende

- seturi de întrebări
- interviul
- chestionarul
- ghidul de conversație/planul de dezbatere
- protocolul de observare
- listele/inventarele de control/raportare
- portofoliul
- studiul de caz
- grila de observare
- lista de control/de verificare
- scala de clasificare a performanțelor individuale ale elevului.

Instrumentele de acumulare a informației reflectă periodicitatea evaluării și dinamica formării de competențe/capacități la nivel sintetic și sunt doar pentru învățator, prezentând dovezi veridice pentru monitorizarea prestațiilor elevilor. Acest tip de instrumente servesc pentru ameliorări, recuperări, pentru activități independente și diferențiate care sunt menite să stimuleze și să mențină învățarea motivată. Ele pot fi diverse: fișe de monitorizare a progresului individual al elevului, fișe de monitorizare a lucrului în grup, diagrame de monitorizare a lucrărilor scrise, a activităților în perechi, în macrogrup etc.

Instrumentele cele mai frecvent utilizate în evaluarea criterială sunt:

- Diagrama de monitorizare a performanțelor elevilor;
- Portofoliul performanțelor școlare ale elevului;
- Tabelul de performanță școlară [60, p. 41-46].

Construirea unui instrument de evaluare eficient impune respectarea câtorva **reguli**:

1. identificarea sarcinilor de lucru care corespund cel mai bine comportamentelor semnificative și specifice disciplinei pe care o învață elevul;
2. sarcinile să solicite formarea unor competențe care traversează disciplina sau obiectul de studiu la care ne raportăm;
3. construirea, împreună cu elevii, pentru fiecare din aceste sarcini, a unei „fișe de lucru” care să conțină / să indice ceea ce se așteaptă concret de la elev; acest instrument poate fi un „ghid de învățare”;
4. determinarea modalităților concrete în care se va face evaluarea, atât pe parcursul secvenței de învățare cât și la finalul acesteia;
5. construirea instrumentelor și stabilirea concretă a modului cum se va realiza comunicarea profesor-elev privind procesul învățării dar și produsul/rezultatul acesteia [75, p. 72].

În concluzie, instrumentele de evaluare criterială sunt diverse, iar selectarea și aplicarea lor ține atât de obiectivul urmărit, precum și de principiul flexibilității.

Or, acestea trebuie să ofere validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate pentru ca nivelul cunoștințelor dobândite să îi ofere elevului sentimentul că știe, că poate realiza. În același timp, cadrele didactice pot crea propriile instrumente de evaluare, în funcție de stilul individual de lucru.

5.4. Procesarea și interpretarea datelor evaluării

Pentru elaborarea unei decizii corecte, eficiente, este necesară procesarea și interpretarea datelor evaluării. În cadrul acestor operații de prelucrare și interpretare a datelor culese, se realizează numeroase operații privind atribuirea de sens informațiilor obținute, transformarea acestora, prin traducerea dintr-un limbaj în altul; efectuarea de comparații, punerea în relație cu rezultatele așteptate (scopurile), formularea unor enunțuri cu funcție evaluativă (acceptabil/neacceptabil, calificative etc.), adunând zilnic date referitoare la procesul de învățare, date care pot deveni informații de bază în stabilirea modalităților de ameliorare a predării-învățării, de implicare a elevului într-un proces conștient de învățare și de reglare a neajunsurilor.

În conformitate cu definiția dată descriptorilor de Codul educației [18], aceștia permit acordarea de calificative: **foarte bine** (FB), **bine** (B), **suficient** (S).

În clasa I, conform *Metodologiei de evaluare criterială prin descriptori*, note, calificative și alte forme de notare în catalogul clasei nu se fixează. Începând cu clasa a II-a, se vor atribui calificative doar la evaluările sumative la sfârșit de modul (sau unități secvențiale de conținut) și la final de an școlar, la disciplinele **Limba română și Matematică**.

Pentru stabilirea calificativului la proba de evaluare sumativă se folosește procedura conversiei punctajului acumulat, descris detaliat în *Metodologia de evaluare criterială prin descriptori* [25, p. 9].

Probele de evaluare sumativă pot fi realizate prin diverse metode (teste docimologice, proiecte de grup etc.). Numărul de probe de evaluare este diferit de la o disciplină la alta și de la o clasă la alta în

dependență de numărul de ore săptămânal. Respectiv, cele mai multe probe de evaluare vor fi planificate la limba română (16-17 probe anual). La matematică numărul probelor este mai mic (6-7 anual), deoarece și numărul de ore prevăzut de planul de învățământ este mai mic.

Pentru stabilirea calificativului la fine de semestru, cadrul didactic va realiza media calificativelor atribuite elevului la evaluările sumative din semestru, după cum urmează:

Tabel 5.3. Conversia calificativelor în punctaj

Calificativ	Punctaj
Foarte bine (FB)	3 puncte
Bine (B)	2 puncte
Suficient (S)	1 punct

La finele semestrului / anului școlar se va realiza media semestrială la disciplina Limba română și la Matematică, începând cu clasa a II-a, conform modelului ce urmează:

Tabel 5.4. Model de calculare a mediei semestriale

Calificativ	FB	FB	B	FB	FB	Media semestrială	
Conversie	3	3	2	3	3	$3 + 3 + 2 + 3 + 3 = 14$ $14 : 5 = 2,8$	$2,8 \sim 3 =$ Foarte bine
Calificativ	S	B	B	FB	FB	Media semestrială	
Conversie	1	2	2	3	3	$1 + 2 + 2 + 3 + 3 = 11$ $11 : 5 = 2,2$	$2,2 \sim 2 =$ Bine

Destul de importantă este și **înregistrarea calificativelor**. Fiecare elev va avea un portofoliu de evaluare (*portofoliu de performanță școlară*), în care se vor aduna lucrările scrise, fișele de evaluare, autoevaluare, teste, probe etc. drept dovadă de înregistrare a performanțelor școlare. Pentru monitorizarea evaluării rezultatelor școlare ale fiecărui elev, învățătorul va duce evidența sistematică a capacităților specifice fiecărei discipline școlare. Cadrul didactic va utiliza *diagrame de monitorizare a performanțe/or școlare*, în procesul evaluării, care să prezinte descriptori despre progresul fiecărui elev în raport cu anumite capacități, raportate la criteriile de evaluare. Formele și modurile de a fixa rezultatele școlare ale elevilor învățătorul le determină independent, la alegere.

Tabelul de performanță școlară prezintă rezultatele individuale ale elevului, sub formă de descriptori de performanță, unde capacitățile/competențele specifice sunt racordate la standardele curriculare de performanță pe fiecare clasă separat. Tabelul se completează în fiecare an de către învățătorul-diriginte, iar părintele deține o copie a prezentului tabel încă la începutul anului școlar.

Tabelul de performanță școlară permite părinților și copilului să cunoască rezultatele posibile de atins în timpul anului școlar; constituie o informație veridică pentru transferul în altă instituție.

Dirigintele este cel care va completa (va bifa) tabelul cu rezultatele fiecărui elev:

- **independent**; corect; cu ușurință; toate; creativ; cu exactitate; cu precizie; cu corectitudine; coerent; clar; sigur, indicând un nivel de performanță **foarte bun**, fără a scrie calificativul **foarte bine**;

- **ghidat**; ajutat de învățători; cu greșeli mici; unele; îndrumat; orientat; cu abateri mici; cu sprijin acordat; indicând un nivel de performanță **bun**, fără a scrie calificativul **bine**;
- **cu mai mult sprijin**: ajutat de mai multe ori; cu dificultate; cu ezitări; cu greșeli; cu unele abateri; cu incoerențe; nesigur, indicând un nivel de performanță **suficient**, fără a scrie calificativul **suficient** [60, p. 46].

Pe ultima linie a fiecărui tabel disciplinar se listează activități de învățare și evaluare desfășurate pe parcursul anului școlar (conform listei produselor școlare recomandate la disciplină), pentru a crea o imagine mai amplă despre formarea elevului. Aceste liste se prezintă în regim de familiarizare și nu presupun operare (nu se fac sublinieri, bifări etc.)

La final, dirigintele poate propune recomandări/arii de dezvoltare.

În cazul în care elevul învață conform unui plan educațional individualizat, dirigintele are libertatea și responsabilitatea de a interveni cu modificări corespunzătoare în completarea tabelului [60, p. 46].

În concluzie, evaluarea criterială prin descriptori se axează pe stimularea calității procesului de evaluare și nu se reduce doar la determinarea nivelului de realizare a finalităților curriculare, ci oferă oportunități de îmbunătățire a procesului didactic. Evaluarea criterială prin descriptori în clasele primare este un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe discipline școlare. Cu rol de gestionare didactică a învățării, de ameliorare a predării și învățării, evaluarea facilitează succesul formării elevului, oferindu-i un proces evaluativ interactiv, centrat pe cel ce învață.

Activități de învățare:

1. Argumentați necesitatea utilizării descriptorilor în cadrul procesului evaluativ pentru evaluator, pentru elev și pentru părinți.
2. Elaborați o listă de indicatori de evaluare pentru o dictare la limba română, clasa a III-a.
3. Alcătuiți criteriile de evaluare și criteriile de succes pentru un conținut la una dintre disciplinele școlare.
4. Propuneți studii de caz în care să se reflecte respectarea / nerespectarea principiilor evaluării criteriale prin descriptori.
5. Elaborați demersul metodic de implementare a unui instrument specific evaluării criteriale prin descriptori.
6. Evidențiați riscurile evaluării criteriale prin descriptori. Propuneți sugestii de diminuare a riscurilor respective.
7. *Studiu de caz.* La lecția de educație muzicală în clasa a II-a, 8 elevi din 24 au fost apreciați cu calificativul „foarte bine”, restul – cu „bine”, niciun elev n-a fost apreciat cu „suficient”. Cum credeți că a procedat cadrul didactic? Cum ați fi procedat Dvs.?

EVALUAREA CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI

Caracteristici	Principii	Etape	Tipuri
<ul style="list-style-type: none"> • Stimulatoare • Centrată pe judecăți de valoare • Feed-back formativ • Autentică • Colaborativă • Dezvoltativă • Multimodală • Transparentă • Unitară 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul centrării pe personalitatea celui evaluat • Principiul motivării pentru învățare • Principiul succesului • Principiul participării la procesul evaluării • Principiul relevanței și eficienței • Principiul confidențialității • Principiul transparenței • Principiul priorității • Autoevaluării • Principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare • Principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă • Principiul integranței procesului educațional de predare-învățare-evaluare 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selectarea din curriculum a finalităților (competențe/subcompetențe) ce urmează a fi formate la o unitate de învățare/modul 2. Proiectarea rezultatului/produsului școlar care se va evalua în cadrul unei unități de învățare / modul, previzionând nivelurile de performanță posibil de atins, exprimate în criterii de evaluare 3. Proiectarea rezultatului/produsului școlar de evaluat în cadrul unei lecții, pe baza obiectivelor formulate, exprimate în criterii de evaluare 4. Formularea împreună cu elevii a criteriilor de evaluare, explicit, peotriva înțelegerii elevilor 5. Anunțarea criteriilor de evaluare a produsului și descriptorii de performanță 6. Utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare-evaluare centrate pe interactivitate, pe judecăți de valoare și pe autoreglarea învățării 7. Realizarea tehnicilor de feed-back pentru reglarea imediată / permanentă a învățării 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluare spontană fără instrumentare/non-instrumentală • Evaluare formatoare de tip reflexiv • Evaluarea formatoare pe bază de instrumente

VI SUCCESUL ȘI INSUCCESUL ȘCOLAR

Conținuturi:

- 6.1. Definirea succesului și a insuccesului școlar
- 6.2. Factorii modelatori ai succesului școlar
- 6.3. Exigențe etice și deontologice în procesul de evaluare

Finalități:

- să definească conceptele: *randament școlar, succes/insucces școlar;*
- să identifice cauzele apariției *insuccesului școlar;*
- să propună *modalități de stimulare a succesului școlar și de remediere a eșecului școlar;*
- să argumenteze *rolul cadrelor didactice, al părinților și ale altor agenți educaționali în asigurarea condițiilor pentru succesul școlar al elevului.*

Cuvinte-cheie:

pierderi școlare, insucces școlar, succes școlar, randament școlar, progres școlar abandon școlar, repetenție, elev promovat, elev repetent, elev amânat, elev corigent.

6.1. Definirea succesului și a insuccesul școlar

Problematika succesului și insuccesului școlar reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, acest aspect fiind prezent în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări de ordin național și internațional. Cercetările întreprinse în acest scop sunt orientate concomitent spre identificarea cauzelor care generează eșecul școlar și spre elaborarea și implementarea unei pedagogii a reușitei și a succesului școlar.

În „Dicționarul de termeni pedagogici” (1998) Sorin Cristea consideră că **succesul (insuccesul) școlar** reprezintă nivelul de concordanță, gradul de adecvare dintre posibilitățile elevului, nivelul dezvoltării psihofizice, pe de o parte, și exigențele școlare, solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învățământ, pe de altă parte [22].

Astfel, succesul școlar (reușita școlară) reprezintă concordanța dintre capacitățile, interesele elevului și exigențele școlare, solicitările adresate în procesul de învățământ.

În opinia lui I. Radu (2008), succesul școlar se raportează la totalitatea rezultatelor obținute de elevi în activitatea școlară, și anume:

- nivelul de pregătire științifică;
- acumularea cunoștințelor și formarea abilităților de aplicare a acestora;
- dezvoltarea capacităților intelectuale;
- formarea unor trăsături de personalitate;
- interesul și motivația pentru învățatură;
- capacitatea de a se instrui, de a deveni [66].

Din această accepțiune a succesului școlar rezultă două concluzii pentru practica școlară:

- a) **Succesul școlar, concretizat în rezultatele obținute de elevi**, reprezintă o realitate școlară complexă care include: cunoștințele însușite, capacitățile intelectuale formate, abilitățile de aplicare a cunoștințelor în soluționarea problemelor teoretice și practice, trăsături non-cognitive de personalitate.
- b) **Succesul școlar, privit din perspectiva accesului elevilor pe treptele superioare ale învățământului și a integrării lor în viața socială și profesională**, înglobează și reușita acestora în activitatea postșcolară.

Așadar, succesul școlar trebuie corelat cu exigențele școlii privind realizarea obiectivelor cognitive, cu posibilitatea de a accede pe treptele superioare ale învățământului, dar și cu cerințele reușitei în activitatea socio-profesională.

Pornind de la această semnificație, se impun două **criterii de evaluare a succesului școlar**:

- **evaluare internă** realizată de factorii din școala respectivă privind gradul de îndeplinire a obiectivelor activității didactice;
- **evaluare externă** realizată de factorii din afara școlii care presupune aprecierea pregătirii elevilor din punct de vedere al competențelor și conduitelor pe care le dovedesc pe treptele superioare de învățământ, în activitatea profesională și în viața socială.

Progresul școlar exprimă aprecierea rezultatelor obținute și a evoluției situației la învățătură a elevului prin raportarea acestora

la performanțele anterioare. Corelat cu progresul școlar, succesul nu implică un nivel limită de performanță școlară, ci are un caracter de proces, se află în continuă devenire, ceea ce înseamnă că rezultatele obținute de elev se raportează, în orice moment, atât la obiectivele stabilite, cât și la posibilitățile proprii într-un moment al dezvoltării sale.

Succesul școlar constituie premisa integrării socioprofesionale în viitor și formării unei personalități creative, receptive față de schimbări, capabile să se adapteze rapid la situațiile noi, în timp ce **insuccesul școlar** conduce la inadaptarea la mediul socio-profesional și la cerințele societății. În acest context, se conturează termenii care definesc rezultatele nesatisfăcătoare, exprimați de I. Radu (2008) prin termenul general **pierderi școlare**: *abandon școlar, repetenție, corigență, dificultate de integrare și adaptare etc.* [66, p. 77].

Pierderile școlare sau **insuccesul școlar (eșecul școlar)**, în cele trei forme ale sale: *repetenție, abandon școlar, rămânere în urmă la învățatură* indică discordanța dintre cei doi poli: capacități, posibilități, interese, nivel al dezvoltării psihofizice, pe de o parte, și solicitările venite din partea mediului școlar, adresate elevului, adică exigențe, cerințe școlare, pe de altă parte [75, p. 29-32].

În același context, Ș. Stanciu descrie următoarele **forme ale eșecului școlar**:

I. Forme ale eșecului școlar în plan pedagogic:

1. *Rămânerea în urmă la învățatură*, care poate fi:

- *episodică* – lacunele cuprind o singură temă sau un singur capitol dintr-o disciplină de învățământ;

- *la nivelul unui semestru* – lacunele privesc o serie de teme sau capitole dintr-o disciplină de învățământ, insuficiențele se manifestă prin nepriceperea de a folosi rațional operațiile mentale, activitatea de învățare este slab organizată;
- *persistentă* – lacunele se înregistrează la majoritatea materiilor, ritmul de învățare al elevului este scăzut.

2. **Repetenția** – caracterizată prin insucces persistent, lacune la mai mult de trei discipline, deprinderi de lucru și autocontrol slab dezvoltate, atitudine negativă față de învățatură.

II. Forme ale eșecului școlar în plan social:

1. **abandonul școlar:**
2. **excluderea socială și profesională;**
3. **analfabetismul** [72, p. 145].

Apariția și manifestarea insuccesului școlar la elevi parcurge 4 etape:

La *I etapă* copilul este nemulțumit de școală pentru că nu înțelege lecțiile, nu rezolvă problemele și apar goluri în cunoștințe, priceperi, deprinderi, complexe de inferioritate.

Etapă a II-a se caracterizează prin apariția unor lipsuri grave în cunoștințele și incapacitatea elevului de a rezolva independent sarcinile de lucru.

În *etapa a III-a* apar notele nesatisfăcătoare, urmate de corigențe, comportament violent, nepăsător.

Etapă a IV-a se referă la nepromovarea clasei, chiar dacă școala și familia încearcă să înlăture eșecul școlar [72, p. 148].

Practica școlară deosebește mai multe **tipuri de insucces școlar**:

1. După **sfera de extindere** (amplitudine) se poate vorbi de:
 - **insucces școlar parțial** instalat la începutul unei trepte de învățământ, având un caracter episodic, limitat la circumstanțele unei situații conflictuale care l-au generat;
 - **insucces școlar general, permanentizat**, ca fenomen de durată, când el se greșează pe fondul unor deficiențe senzoriale sau intelectuale mai mult sau mai puțin severe sau când situațiile psiho-traumatizante care l-au generat persistă.
2. După **cauza predominantă**, distingem:
 - **insucces școlar de tip cognitiv**
 - **insucces școlar de tip necognitiv** [10, p. 245].

Insuccesul școlar de tip cognitiv se manifestă prin nerealizarea obiectivelor instructiv-educative, provocând rezultate slabe la examene și concursuri școlare, respectiv corigențe, repetenție etc. Aceste performanțe scăzute se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivațional, volițional și operațional de genul:

- un nivel foarte scăzut de aspirații și de expectanțe în raport cu activitatea școlară și cu propriul eu;
- disponibilități insuficiente de voință, pentru depășirea obstacolelor (dificultăților) care apar în mod inerent pe parcursul activității de învățare;
- absența deprinderilor de muncă intelectuală sistematică și a obișnuinței elevului de a-și evalua, după criterii obiective, rezultatele școlare;

- insuficiențe la nivelul operațiilor gândirii logice;
- incompetența de limbaj (de a răspunde concis sau într-o formă dezvoltată la întrebările profesorului);
- incapacitatea de a relaționa informațiile (de a le pune în contexte variate și flexibile);
- absența unui mod dialectic de gândire, care să alterneze judecățile pro și contra;
- slaba capacitate de concretizare (de ilustrare) a unui fenomen sau principiu învățat;
- absența spiritului critic în gândire, indispensabil manifestării unor atitudini față de ideile receptate și formulării unor judecăți de valoare proprii etc.

Insuccesul școlar de tip necognitiv se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambiantei școlare, la rigorile de tip normativ pe care le presupune funcționarea corespunzătoare a oricărei colectivități școlare. Cauzele cele mai frecvente ale acestei dezadaptări școlare sunt:

- **de natura afectivă** (teamă sau repulsie față de școală, ca efect al unor pedepse severe, al unor conflicte repetate cu profesorii sau cu părinții);
- **de natura psiho-nervoasă** (hiperexcitabilitate, dezechilibru emoțional, impulsivitate excesivă, autism (stare patologică constând în ruperea contactului psihic cu lumea exterioară și trăirea intensă a unei vieți interioare) [Ibidem]).

În evaluarea corectă a insuccesului școlar trebuie să ținem seama de durata în timp a manifestării acestuia. În această ordine de idei, **insuccesul școlar de o amplitudine redusă**, manifestat doar în raport

cu anumite materii (situații școlare), poate dobândi un caracter generalizat, dacă nu este contracarat la timp. Pe când **insuccesul școlar permanentizat**, generează efecte negative multiple: **la nivel psihologic individual** (alterare a imaginii de sine, pierderea încrederii în posibilitățile proprii) și **la nivel social** (marginalizare socială).

Pe lângă situații de eșecuri școlare reale, există și situații de **false eșecuri școlare**, manifestate în exagerarea sau diminuarea de către unii elevi a nereușitelor de moment [43].

În dependență de succesul sau insuccesul școlar, conform *Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (2016)* și în baza deciziei Consiliului profesoral din instituție, elevul este considerat:

- **Elev promovat** este elevul care are media anuală calculată în condițiile prezentului regulament, mai mare sau egală cu 5 „cinci” la disciplinele școlare obligatorii și opționale din Planul-cadru de învățământ, conform deciziei Consiliului profesoral din instituție.
- **Elev corigent** este elevul din ciclul gimnazial/liceal care are media semestrială/anuală calculată în condițiile prezentului Regulament, mai mică decât 5 „cinci” la disciplinele școlare obligatorii și opționale din Planul-cadru de învățământ, conform deciziei Consiliului profesoral din instituție.
- **Elev amânat** semestrial sau anual se consideră elevul din ciclul gimnazial/liceal căruia nu i se poate definitiva situația școlară din motivul absențelor, motivate sau nemotivate, a urmat studiile, pentru o perioadă determinată de timp, în alte țări, nu are

un număr suficient de note, necesar pentru încheierea mediei /mediilor sau nu are mediile semestriale ori anuale la disciplinele școlare din Planul-cadru de învățământ, din motive diferite de cele menționate.

- **Elev repetent** este elevul din ciclul gimnazial/liceal (ce nu a atins vârsta de 18 ani) care are media anuală, calculată în condițiile prezentului Regulament, mai mică decât 5 „cinci” la patru și mai multe discipline școlare din Planul-cadru de învățământ, conform deciziei Consiliului profesoral din instituție [67, p. 1-2].

Concordanța dintre exigențele școlare și posibilitățile interne ale elevului conduce la formarea unor structuri cognitive (sisteme de cunoștințe), operaționale (priceperi, abilități, capacități), psihomotrice, deprinderi afectiv-motivaționale și socio-morale (atitudini, trăsături de voință și caracter), în concordanță cu cerințele programelor școlare.

În cazul discordanței dintre exigențele școlare și posibilitățile interne ale elevului (eșec școlar), nu se va obține un randament școlar la nivelul cerințelor programelor școlare.

În contextul definirii **randamentului școlar**, E. Stoica (2014) consideră că acest concept presupune raportarea performanțelor (rezultatele școlare obținute de elevi) la solicitările obiective, adică la rezultatele didactice ideale proiectate în documentele școlare (obiectivele instructiv-educative) [75, p. 29-32].

Autorul I. Radu (2008) menționează că, datorită faptului că orice activitate face să apară o relație între elementele de intrare (*input*) și rezultate (*output*), precum și între acestea și procesul realizat, termenul **randament școlar** desemnează rezultatele obținute [66, p. 76].

Succesul (insuccesul) școlar, presupune însă, o dublă raportare a performanțelor școlare, atât la solicitările obiective, exigențele externe, cât și la posibilitățile interne ale elevului [75, p. 29-32].

Din acest motiv, insuccesul școlar trebuie privit atât ca *fenomen obiectiv*, cât și ca unul *subiectiv* (individual), adică, atât din perspectivele factorilor școlari, care consideră eșecul un rabat de la exigențele, normele și regulile școlare, cât și din perspectivele elevului, care are propria lui lume subiectivă, nivelul său propriu de aspirații și expectanțe, criterii individuale de apreciere a rezultatelor obținute, motivație și interes pentru activitate. Spre exemplu, același rezultat (performanță) obținut de doi elevi, poate avea semnificații psihopedagogice diferite, din punct de vedere al reușitei școlare – poate fi considerat un eșec de către unul dintre elevi și poate fi considerat ca un succes de către altul. Acest lucru este determinat de nivelul de aspirație, posibilitățile interne de a răspunde la solicitările externe.

De asemenea, un rol important în aprecierea unei situații ca fiind eșec sau succes școlar îl au și criteriile individuale după care se face evaluarea, motivațiile și interesele elevilor. Toate acestea demonstrează că succesul și insuccesul școlar îmbracă forme diferite de manifestare de la un elev la altul, în funcție de personalitatea fiecăruia, adică are un pronunțat caracter individual, subiectiv. În această situație, se impune ca profesorul să cunoască lumea subiectivă a fiecărui elev, adică să cunoască factorii subiectivi care îi fac pe unii elevi să se considere în situație de eșec școlar, iar pe alții să se supraevalueze și să se considere în situație de succes școlar.

6.2. Factorii modelatori ai succesului școlar

Evaluarea este un proces complex care implică, aproape în toate cazurile, judecări de valoare raportare la anumite valori morale și la însușiri specifice de caracter. Din aceste considerente, practica docimologică scoate în evidență numeroase dificultăți ce apar în procesul de evaluare obiectivă a rezultatelor școlare, acestea fiind relevate fie la același examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate interindividuală). În opinia autorului E. Voiculescu (2001), cauzele specifice care generează distorsiuni subiective în evaluare sunt:

- insuficiența informațiilor primare pe baza cărora se realizează evaluarea;
- alegerea defectuoasă a metodelor și strategiilor de evaluare în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) sau cu obiectivele evaluării (ce se dorește să se realizeze);
- unele particularități ale relației dintre profesor și elevi, cu componentele ei afectiv-atitudinale;
- influențele directe ale mediului psihosocial în care se face evaluarea (statutul familiei elevului, presiunile colectivului didactic, ale conducerii școlii etc.);
- influențele datorate contextului pedagogic în care se efectuează evaluarea (nivelul general al clasei, politica școlii în materie de evaluare, păstrarea „imaginii” școlii etc.) [84, p. 45-48].

Am menționat deja faptul că **succesul școlar** se raportează la totalitatea rezultatelor elevilor în planul instruirii și în planul dezvoltării personale.

La polul opus se află **insuccesul școlar**, care reprezintă incapacitatea elevului de a face față cerințelor educative și comportamentale impuse de mediul școlar. Eșecul școlar se poate manifesta variat, de la incapacitatea parțială de a face față exigențelor instruirii, până la abandonul școlar. Or, **insuccesul școlar** acoperă o arie mare de variabilitate atât din punct de vedere al sferei de extindere, cât și al cauzelor predominante care-l generează.

Referindu-ne la **factorii care modelează succesul școlar** și, implicit, insuccesul școlar, constatăm că ei sunt de natură individuală, relațională, legați de climatul familial, de mediul școlar sau de ambianța socială generală.

Literatura de specialitate specifică multipli factori subiectivi ai evaluării școlare. Am sintetizat factorii respectivi în tabelul ce urmează.

Tabel 6.1. Factori modelatori ai succesului școlar

Factori	Descriere
Factorii cognitivi	Se referă la capacitățile de cunoaștere ale elevului (nivelul la care se desfășoară funcțiile și procesele sale cognitive perceptiv-logice, de memorare, imaginative, verbale, acționale). Acești factori cognitivi pot fi evaluați din perspectiva inteligenței generale (<i>factorul g</i>) și a inteligenței specifice (<i>factorul s</i>). Ca o formă a inteligenței specifice, <i>inteligenta școlară</i> este sinonimă cu capacitatea elevului de a se adapta la solicitările specifice activității de învățare.
Factorii noncognitivi	Includ trăiri emoționale, interese, motivații, atitudinea față de școală, profesori, colegi, care se pot constitui în catalizatori sau inhibitori ai factorilor cognitivi. Pe lângă aceștia, autoaprecierea este foarte importantă în construirea propriei experiențe legate de reușita sau eșecul școlar. De aceea, elevul trebuie să aibă la dispoziție un <i>model corect de apreciere</i> a rezultatelor, pe care îl poate prelua din familie, de la grupul școlar sau de la grupul de prieteni.

Factori	Descriere
Factorii de tip relațional	Pot determina un eșec școlar de tip noncognitiv, ce se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare, la rigurile vieții de elev, la normele și regulile impuse de mediul școlar. Elevul dezadaptat recurge la absenteism, la abandon școlar în favoarea unui mediu școlar mai permisiv. Uneori, cauzele profunde ale acestei dezadaptări pot fi de natură afectivă (teama sau repulsia față de școală).
Factori legați de ambianța școlară	Se referă la rigiditatea ritmurilor de învățare, diferențele semnificative existente între profesori și chiar școli, factori care privesc natura și nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi, tipul acțiunilor educative, mărimea clasei de elevi, eterogenitatea clasei, stilul didactic deficitar, deficiențe privind resursele școlare și managementul general al învățământului.
Factorii legați de climatul familial	Se referă la situațiile în care elevii nu beneficiază de sprijinul familiei, necesar atât la nivel intelectual și material, cât și afectiv.
Factori generați de ambianța educațională și socială	Se referă la situația tensionată sau optimistă, pozitivă.

Distorsiunile în notare apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care țin de profesor, cât și cei care țin de elevi. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare. Nu mai puțin prezent este stilul didactic deficitar (din nepricepere, din necunoaștere, din lipsa de experiență, din rea voință) care îl poate caracteriza pe profesor. Din acest punct de vedere, P. Popescu (1978) distinge mai multe **ipostaze ale evaluării defectuoase** [62]:

Tabel 6.2. Ipostaze ale evaluării defectuoase

Ipostaze ale evaluării defectuoase			
Notarea strategică	Notarea sancțiune	Notarea speculativă	Notarea etichetă
subaprecierea performanțelor elevilor, cel puțin într-o anumită parte a anului școlar, pentru a-i „motiva”	notarea sub limita de trecere pornind de la motive subiective (șoptit, absențe, lipsa de atenție etc.)	penalizarea prin scăderea notelor pornind de la elemente neesențiale, periferice ale conținuturilor	categorizări evaluative care se fixează în mod justificat pentru mai mult timp, în virtutea unor păreri favorabile sau nefavorabile

Practica evaluativă recunoaște că cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea cadrului didactic. În această ordine de idei, M. Bocoș și D. Jurcan (2008) menționează mai multe **grupe de factori perturbatori ai evaluării** [8, p. 169]:

- factori legați de personalitatea profesorului;
- factori legați de personalitatea elevului;
- factori legați de situația concretă de evaluare;
- factori legați de natura disciplinei;
- factori legați de natura probelor;
- factori legați de tipurile de rezultate evaluate.

Cu toate acestea, cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situațiile cele mai des întâlnite și efectele per-

turbatoare ale evaluării școlare, descrise de E. Voiculescu (2001) în lucrarea „Factorii subiectivi ai evaluării școlare” [84, p. 106-118].

Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de *efectul „blând” (forgiveness behaviour)*, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

Efectul de ancorare. Constă în supraevaluarea unor rezultate datorită faptului că atrag atenția asupra unor aspecte mai puțin frecvente, așteptate, identificabile la nivelul majorității formelor de răspuns date de elevi. Cu acest prilej, se constituie noi crile de valorizare a tezelor sau a răspunsurilor care urmează.

Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă.

Ecuția personală a examinerului. Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, uzitând valorile de „sus” ale scării valorice, alții sunt mai exigenți, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de pro-

fesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate.

Efectul tendinței centrale. Se manifestă prin conduita profesorului de a evita extremele scalei de notare din dorința de a nu greși și de a nu deprecia elevii. Majoritatea notelor acordate se înscriu în jurul valorilor medii, nerealizându-se o discriminare mai evidentă între elevii medii, pe de o parte, și cei foarte buni sau slabi, pe de altă parte. Efectul se manifestă mai ales la profesorii începători și la disciplinele socio-umane.

Efectul de similaritate. Profesorul are tendința de a-și valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau prin asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor școlare. Cu acest prilej el activează fie propria experiență școlară (ca fost elev sânguinos, disciplinat etc.), fie experiența de părinte ce își judecă propriii copii.

Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparație și o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, același rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi și mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente.

Efectul ordine. Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care,

în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și claritatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Lipsa notării ritmice – în cazul când programa este încărcată, profesorul este preocupat de predare.

O altă clasificare a factorilor care intervin în succesul școlar este vizualizată în figura alăturată.

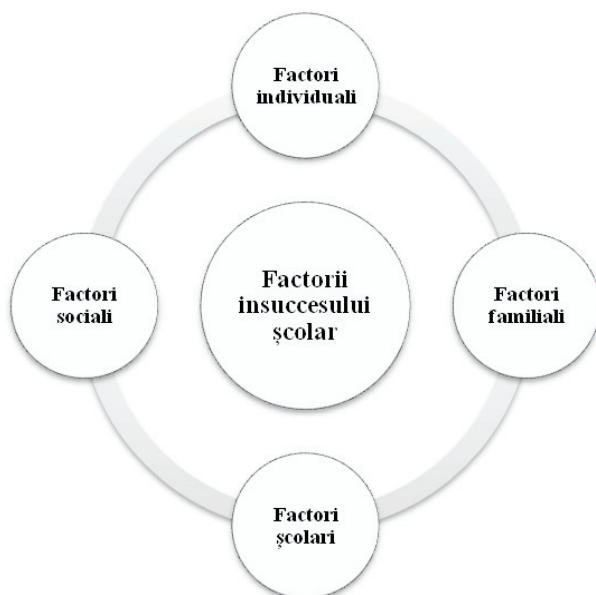


Figura 6.1. Factorii insuccesului școlar

Vom descrie succint factorii reflectați în figura precedentă.

- *Factorii individuali ai insuccesului școlar*

Aici ne referim la particularitățile individuale ale copilului, inclusiv la procesele psihice cognitive (atenție, memorie, gândire, imaginație etc.). În cazuri de deficiență mentală vorbim de un insucces școlar, deoarece la elev se observă un grad redus de capacitate intelectuală, se observă capacitatea redusă de adaptare la condițiile de mediu și la standardele de conviețuire socială. Tot aici se înscriu și factori de ordin somato-fiziologic (dezvoltarea fizică, starea de sănătate etc.), factorii afectiv-motivaționali și de personalitate. Prezența factorilor enunțați determină manifestarea diverselor comportamente specifice insuccesului școlar precum lenea, lipsa de voință, nepăsarea, insuficiența de atenție, de energie, maturizare redusă etc. [21].

- *Factorii familiali ai insuccesului școlar*

În rândul factorilor de ordin familial se înscriu: situația economică a familiei, statutul socioprofesional al părinților, nivelul cultural, stilul educațional familial, structura familiei, relațiile intrafamiliale și tipul de coeziune familială. Situația economică precară și instabilă, nivelul scăzut al veniturilor afectează traiectoria școlară a elevului în mai multe feluri. În primul rând, sărăcia face ca multe familii să nu poată suporta cheltuielile de școlarizare ale copilului și atunci ele recurg la întreruperea școlarității. Nu mai este un secret că în ultimii ani se înregistrează o rată ridicată de abandon școlar, cauzată tocmai din această cauză. Problemele cele mai grave sunt atunci când copiii sunt obligați să abandoneze școala, înainte de a o termina.

Apoi mai apar și conflictele intrafamiliale, relațiile tensionate, din cauza neajunsului sau din cauza neputinței de a-l înscrie pe copil la

școală, toate având o influență negativă asupra copilului. Și agresivitatea, instabilitatea emoțională duc la abandon școlar. În plus, familiile defavorizate au șanse mult mai mici să-și trimită copiii la școală. Limbajul în familie este un lucru important în educația elevului, la fel ca și relația mamă-copil.

Specialiștii în domeniu [82, p. 29-38], [48] au demonstrat că elevii cu reușită școlară scăzută trăiesc într-un climat tensionat, instabil, în care apar dezacorduri între părinți cu privire la educația copilului și prin culpabilizări reciproce. Mamele sunt prea permissive, dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase, superprotectoare, iar tații irascibili și rigizi, nu au răbdare, nu sunt calmi, au păreri diferite, au anumite vicii, uneori își permit chiar acte de violență. Astfel, copilul își pierde încrederea în propriile forțe, are un sentiment de învinovățire, este timid, anxios sau dimpotrivă obraznic, neastâmpărat, violent.

Apar și alte probleme în ceea ce privește relația cu familia mai ales când este vorba de o familie conjugală, monoparentală, adoptivă sau reconstruită. La fel ca într-o familie normală pot apărea reacțiile enumerate mai sus și să ducă la nereușita școlară [82, p. 29-38].

- *Factorii școlari ai insuccesului*

Dotarea școlii, calitatea echipamentului, a programelor, organizarea procesului de învățământ, pregătirea profesorilor, stilul educațional, trăsăturile de personalitate, relația profesor-elev, relația școală-familie, toate fac parte din insuccesul /succesul școlar. Dezavantajul școlilor din mediul rural este tocmai în reducerea acestor necesități importante care stau la baza instruirii.

R. Glaser susține că există două medii școlare: cel selectiv și cel adaptativ.

Mediul școlar selectiv se referă la adaptarea elevului la condițiile oferite de școală, el fiind capabil să se adapteze unor condiții exterioare impuse, favorizând actualizarea doar a unora dintre potențialitățile de care dispune elevul.

Mediul școlar adaptativ oferă condiții mult mai variate, permițând exprimarea posibilităților fiecăruia.

Programul încărcat, manualele prea multe care utilizează un limbaj greu accesibil, diferența ritmului de învățare a elevilor, precum și impunerea anumitor condiții de învățământ dau naștere la oboseală, dezinteres. Pentru stabilirea programului și a orarului școlar este nevoie să se țină cont de curba efortului, de capacitatea psihică și fizică, de gradul ridicat de oboseală ca elevii să poată face față cerințelor [21].

Metodele de predare-învățare constituie o a doua problemă a ne-reușitei. De cele mai multe ori nu gradul de dificultate al unor materii este problema, ci metodele folosite de profesor. Utilizarea metodelor care favorizează o învățare activă, precum problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbateră, determină o schimbare în activitatea școlară a elevului. Rigiditatea metodelor de predare-învățare, accentul pus pe memorare și reproducere, precum și activitățile de tip exclusiv frontal generează probleme de învățare multor elevi. Nu se poate impune întregii clase un ritm de lucru și metode care să le convină numai câtorva copii, deoarece s-ar ajunge la un nivel scăzut de învățare. Tot mai mult se vorbește despre strategii de diferențiere și personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare-învățare, formele de organizare a învățării și metode de evaluare [9], [15].

Un alt factor care determină insuccesul școlar este reflectat în relația profesor-elev. Dacă profesorul manifestă agresivitate, este stresat, are relații numai cu cei care învață bine apare un decalaj între elevi, între dorințele de învățare, nevoia de exprimare și încredere în cunoștințele pe care le au [78]. Nepăsarea, lipsa stimulării, evaluarea superficială, lipsa recompenselor dau naștere la rezultate insuficiente [16].

Insuccesul școlar reprezintă în mare măsura un **fenomen subiectiv**, cu un **caracter individual pronunțat**. Acest lucru depinde de nivelul de aspirații al elevului, de modul particular în care se percepe și se evaluează elevul. Un exemplu concludent ar fi nota 7 pentru un elev mai puțin ambițios, conștient de capacitățile sale modeste, este apreciată ca fiind foarte bună, pe când pentru un elev orgolios, supramotivat, această notă reprezintă un regres.

În aprecierea unei situații concrete un rol important îl au criteriile sau perspectivele din care se face evaluarea. Când elevul nu acordă importanță unei discipline, notele mai slabe la acest obiect pot să nu fie considerate ca insucces [76].

Rezultă ca insuccesul școlar se analizează dintr-o dubla perspectivă: cea a factorilor școlari (educativi) care apreciază insuccesul școlar ca o abatere de la normele stipulate în documentele curriculare și cea a elevului care are o anumită motivare și criterii individuale de evaluare – apreciere a rezultatelor școlare.

Este necesar un proces de ajustare reciprocă între cei doi factori în aprecierea insuccesului școlar prin cunoașterea de către elev a criteriilor pe care le folosește cadrul didactic în aprecierea rezultatelor școlare. Profesorul trebuie să cunoască lumea subiectivă a elevului exprimată în sensul pe care acesta îl dă reușitei școlare; nivelul de

aspirație și de expectație în raport cu sine; interesul privind formarea sa profesională viitoare.

În absența acestui feed-back responsabilitatea producerii insuccesului școlar va fi mereu pasată de la profesor la elev, iar măsurile înlăturării acestui fenomen nu vor avea eficiența scontată.

Atunci când se abordează cauzalitatea eșecului școlar trebuie să identificăm și rolul familiei. Familia constituie un mediu educativ determinant, prin atmosfera afectivă, culturală și gradul ei de integrare socială. Dintre factorii familiali care pot genera apariția insuccesului școlar la copii, menționăm:

- *Deficite de climat familial și de structură familială*

Absența temporară sau definitivă a unuia sau ambilor părinți își pune amprenta pe echilibrul psihic al copilului. O categorie deosebită prin complexitatea problemelor pe care le ridică este aceea a copiilor orfani sau abandonati, care se află în grija asistenței publice, a copiilor din familii reconstituite (părinți recăsătoriți), a celor proveniți din familii în care sunt certuri permanente.

- *Divergențele educative dintre membrii adulți ai familiei*

Cel mai adesea și alți adulți cum ar fi: bunici, mătuși, unchi, veri, prieteni, vecini ș.a. iau parte în mod permanent sau ocazional la viața familiei respective, care influențează favorabil sau nefavorabil educația și formarea lui, mai ales bunicii.

- *Grupul fratern*

Deseori frații și surorile au influență asupra evoluției educative a copilului (câți frați sunt, poziția pe scara vârstei, raportul fete-băieți, dacă este unicul copil în familie etc.).

- *Dezacordul între cerere și ofertă*

Cerințele din partea familiei și posibilitățile reale ale copilului pot genera stări conflictuale, de stres.

- *Lipsa condițiilor necesare vieții*

Aici se referă hrana, îmbrăcămintea, încălțăminte, spațiul de locuit etc.

- *Lipsa condițiilor de învățatură*

Aceste condiții includ spațiul de studiu, cărțile, rechizitele, absența liniștii din cauza certurilor sau stărilor tensionate.

- *Lipsa controlului părintesc*

La unii copii lipsește controlul părinților asupra activității școlare și a celei extrașcolare, care-i determină pe unii elevi să nu învețe, să aibă alte preocupări mergând până la abandonul școlar.

- *Lipsa de motivație și aspirații ale familiei*

Se înscriu în viața de toate zilele cazuri când părinții se mulțumesc cu foarte puțin sau lasă la voia întâmplării evoluția copiilor [32].

În acest context, sunt necesare și activități realizate la nivel de familie. Întâlnirile individuale, corespondența, convorbirile telefonice sunt doar câteva dintre metodele care pot fi aplicate în raport cu familia pentru diminuarea insuccesului școlar.

6.3. Exigențe etice și deontologice în procesul de evaluare

Încă Napoleon considera că „cel mai mare orator din lume este succesul”, prin aceste cuvinte constata că succesul este pragul maxim de reușită. Nu orice reușită este un succes. Succesul este rezultatul autorealizării de sine, cu eforturi mari, cu sacrificii, cu muncă continuă, din dorința de autoexprimare și autorealizare și de a fi recunoscut. În comparație cu insuccesul, succesul are nevoie de mult timp, de ani grei de muncă și de riscuri pentru a-l atinge.

În această ordine de idei, C. Cucuș (2008) consideră că, pentru a concepe și aplica adecvat evaluarea, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor 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 între 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;
- explicarea și semnificarea rezultatelor în fața elevilor pentru a transforma evaluarea în prim pas al autoevaluării corecte și obiective;
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar;
- personalizarea actului evaluativ prin contextualizarea instrumentelor, a criteriilor și aprecierii la subiecții examinați, la contextul sociocultural, la liniile de evoluție ale lumii actuale;
- realizarea în cadrul programelor de formare continuă a unor exerciții de construire și interpretare a unor instrumente de evaluare adaptate contextului socioșcolar prezent;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesanționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată [27, p. 39-41].

Cu toate că dependența obiectiv/subiectiv în evaluare este recunoscută, relația dintre acestea nu poate fi considerată pe deplin clarificată. Conform opiniei autoarei E. Voiculescu (2001), o evaluare obiectivă este o evaluare independentă de influențele subiecților implicați în realizarea ei (profesori și elevi). Premisa implicită a acestei afirmații este că evaluarea poate fi influențată, în sens pozitiv sau negativ, de subiectivitatea celor care evaluează sau a celor care sunt evaluați [84, p. 39].

Identificarea factorilor care condiționează performanța școlară, în viziunea lui Ș. Stanciu (2013), permite stabilirea strategiilor care asigură succesul școlar al tuturor elevilor. Autorul subliniază faptul că prevenirea și combaterea eșecului implică o cunoaștere detaliată a formelor de manifestare a acestuia și a cauzelor specifice care sunt determinante. Eșecul școlar poate fi prevenit, diminuat sau înlăturat dacă este corect diagnosticat pe baza studierii cauzelor și dacă se acționează în etape și cu implicarea tuturor factorilor educaționali, folosind metode variate [72, p. 144-152].

Varietatea formelor de manifestare și complexitatea cauzelor insuccesului școlar impun conceperea și aplicarea strategiilor de profilaxie, identificare și ameliorare a acestui fenomen concepute unitar și aplicate concomitent sau corelate temporal la nivelul:

- *Macrosistemului de învățământ*
 - identificarea elevilor cu nevoi speciale;
 - asigurarea resurselor umane, informaționale, materiale;
 - îmbunătățirea manualelor;
 - formarea și perfecționarea cadrelor didactice.
- *Unităților școlare*
 - organizarea rețelei de consiliere psihopedagogică;
 - colaborarea școlii cu alți factori educativi;
 - sensibilizarea/conștientizarea cadrelor didactice asupra importanței și complexității demersului de stimulare a succesului școlar și, în revers, de limitare a insuccesului;
 - identificarea și aplicarea unor acțiuni concrete, adaptate realităților din fiecare școală.

- *Claselor școlare*
 - adaptarea metodelor și mijloacelor utilizate la specificul vârstei, clasei, disciplinei;
 - evitarea surmenajului și supraîncărcării;
 - folosirea capacităților de acțiune creativă a elevilor;
 - evitarea memorării excesive;
 - formarea deprinderii de muncă intelectuală;
 - crearea unor „situații speciale de succes”;
 - individualizarea sarcinilor de învățare;
 - proiectarea unor trasee curriculare recuperatorii;
 - deprinderea elevilor cu practicarea unor tehnici de valorificare a timpului de studiu;
 - crearea unei atmosfere stimulative [72, p. 148-159], [33].

În contextul **diminuării sau anulării efectelor perturbatoare ale evaluării**, autorul C. Cucoș (2008) propune utilizarea următoarelor **strategii** [27, p. 202-203]:

- Cunoașterea și conștientizarea în fiecare moment a capcanelor (efectelor) în care pot aluneca profesorii atunci când evaluează și notează.
- Stabilirea încă din faza de proiectare didactică a unor obiective generale și operaționale adecvate finalităților demersurilor instructiv-educative.
- Realizarea unor instrumente de verificare periodică și curentă, care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cu-

prinse în obiectivele didactice, având criterii precise de apreciere a răspunsurilor date de elev.

- Mărirea numărului de probe curente date elevilor pentru micșorarea hazardului în aprecierea școlară.
- Combinarea metodelor de evaluare prin asigurarea unor judecăți de evaluare, având în vedere ca nicio metodă în sine nu este suficientă oricât de bine ar fi stăpânită.
- Dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare și, în acest sens, informarea elevilor la începutul anului asupra obiectivelor instruirii și asupra modalităților de evaluare.
- Punerea elevilor în situația de a-și construi ei înșiși criteriile sau chiar probele de evaluare.
- Extinderea evaluării externe prin proceduri presupuse de dezvoltarea rețelelor de internet (interevaluarea făcută de echipe de profesori plasați în școli din diferite localități sau chiar țări).
- Utilizarea testelor docimologice, când conținuturile sau funcțiile o cer.
- Multicorectarea unor lucrări la examene sau concursuri de către echipe de profesori.
- Alegerea unei scale de notare adecvată.
- Adoptarea unui barem de notare (care este alcătuit de autorul probei, acesta fiind mai bine avizat asupra a ceea ce dorește să fie verificat și asupra ponderii fiecărui element din ansamblul subiectului).

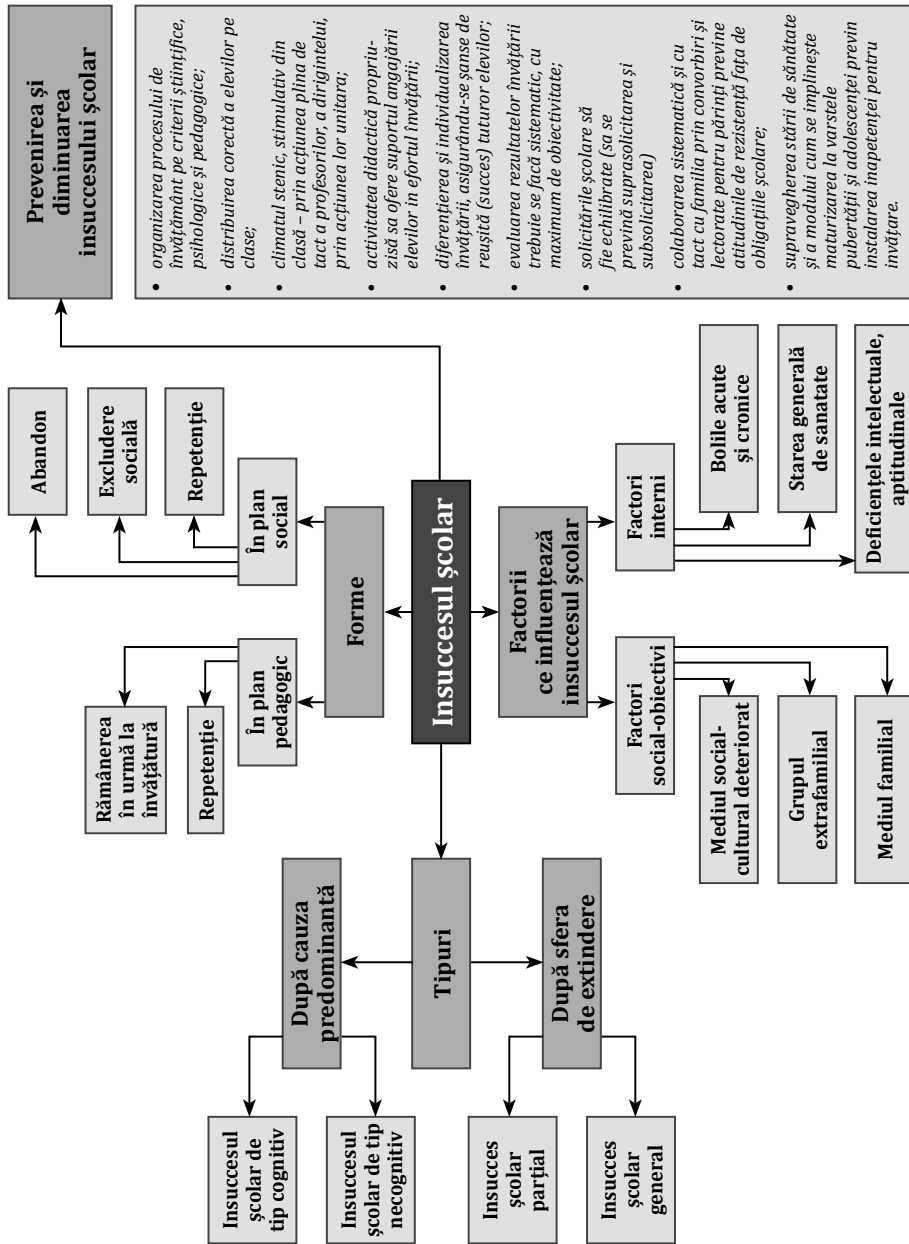
- Elaborarea unei grile de corectare.
- Elaborarea unor descriptori – ceea ce înseamnă descrierea performanțelor referitoare la însușirea unor conținuturi care îndreptățesc aprecierea prin valorile scalei de notare utilizate.

Cele mai frecvente distorsiuni în evaluarea școlară țin de personalitatea cadrului didactic. Înțelegerea corectă a modalităților de apariție a acestor erori va conduce la prevenirea lor. Având în vedere implicațiile psihologice ale acordării notei școlare asupra elevilor, este necesar de a aborda în mod critic, obiectiv acest moment al evaluării. Orice demers inițiat, organizat, desfășurat și evaluat de oameni și destinat oamenilor implică probleme și surse generatoare de erori. Cunoașterea de către evaluatori și de evaluați a potențialelor impedimente în evaluare poate constitui o bază semnificativ-esențială pentru formarea la aceștia a acelor capacități și abilități necesare evitării, diminuării și, în cel mai bun caz, eliminării lor.

În concluzie, un diagnostic corect al eșecului școlar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între cadrul didactic, elev și familie. Așadar, proiectarea, realizarea și evaluarea procesului de instruire și educație trebuie să aibă în vedere factorii succesului școlar, dar și pe cei care conduc spre insucces școlar. Or, finalitatea procesului educativ este, în fond, descoperirea potențialului fiecărui elev și valorizarea arsenalului de care dispune acesta, într-un context educațional, astfel încât să obținem performanță.

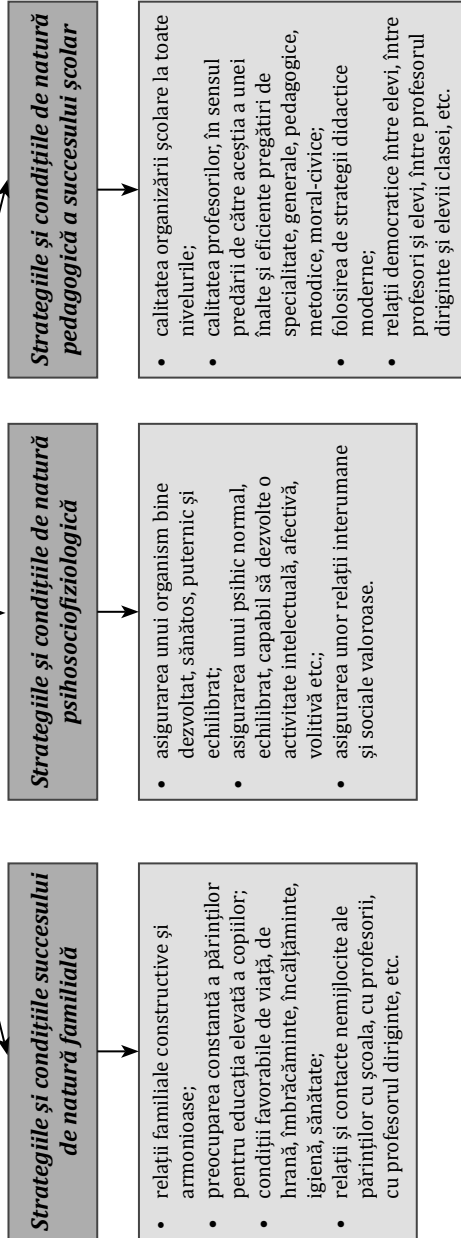
Activități de învățare:

1. Identificați criteriile de clasificare a factorilor perturbatori ai evaluării școlare.
2. Propuneți modalități de reducere a erorilor în procesul de evaluare.
3. Demonstrați, prin studiu de caz, respectarea principiilor didactice în evaluare.
4. Exemplificați realizarea individualizării și diferențierii prin intermediul actului de evaluare.
5. Schițați portretul unui elev cu randament școlar înalt.
6. Identificați cauzele succesului și insuccesului școlar în clasa în care ați învățat în liceu sau în grupa academică.
7. Analizați lista modalităților de prevenire a insuccesului școlar la nivel de instituție și la nivel de clasă propusă în suportul informativ. Selectați 3 dintre ele, optime în opinia Dvs. Argumentați opțiunea.
8. Elaborați un plan de acțiuni prin care să stimulați succesul școlar.
9. *Studiu de caz.* Imaginează-ți că ești cadru didactic. Cum te-ai comporta față de elevi? Ai solicita opinia elevilor la acordarea notelor? Cum crezi că vor fi notele acordate elevilor după consultarea acestora?



Succesul școlar reprezintă nivelul de concordanță, gradul de adecvare dintre posibilitățile elevului, nivelul dezvoltării psihofizice, pe de o parte, și exigențele școlare, solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învățământ, pe de altă parte.

Condiții de manifestare a succesului școlar



VII

EVALUAREA ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE

Conținuturi:

- 7.1. Provocări actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice
- 7.2. Funcții ale evaluării obiective a cadrelor didactice
- 7.3. Modalități de evaluare a activității cadrelor didactice
- 7.4. Condiții de eficientizare a procesului de evaluare a activității cadrelor didactice

Finalități:

- să identifice provocările actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice;
- să argumenteze interdependența funcțiilor evaluării obiective a cadrelor didactice;
- să descrie modalitățile de evaluare a activității cadrelor didactice;
- să argumenteze necesitatea consultării opiniilor elevilor și părinților pentru evaluarea internă a cadrelor didactice;
- să analizeze condițiile ce vizează aplicarea unui sistem corect de evaluare a activității cadrelor didactice;
- să elaboreze o Grilă de evaluare a Portofoliului cadrului didactic;
- să-și autoevalueze competența de evaluare prin elaborarea și aplicarea unei liste de criterii și indicatori de evaluare.

Cuvinte-cheie:

evaluarea activității cadrelor didactice, calitate, performanță, standarde profesionale, grad didactic, criterii de evaluare, portofoliu de evaluare, competență de evaluare, cultură evaluativă.

7.1. Provocări actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice

În societatea contemporană, caracterizată de schimbări radicale și rapide în diverse domenii, cadrele didactice trebuie să răspundă provocărilor prin dezvoltarea de noi competențe profesionale, inclusiv prin analiza competenței de evaluare. În acest sens, rolul cadrului didactic în evaluare se va schimba din evaluator în coparticipant al evaluării, partener al elevului. Or, pedagogia postmodernă consideră elevul subiect al educației, responsabil în egală măsură de rezultatele obținute.

Un accent deosebit este plasat pe evaluarea activității cadrelor didactice. În acest sens, apare necesitatea de a răspunde la un șir de întrebări, precum:

- De ce trebuie evaluată activitatea cadrelor didactice?
- Ce anume trebuie evaluat?
- Cine este responsabil de această evaluare?
- Care metode și care instrumente sunt cele mai eficiente?
- Când trebuie evaluată activitatea cadrelor didactice?
- Ce importanță are cunoașterea rezultatelor și a feed-back-ului în contextul evaluării respective?
- Unde pot fi utile aceste rezultate?
- Ce măsuri se vor întreprinde pentru stimularea cadrelor didactice de a crește în cariera profesională? etc.

Literatura de specialitate tratează, de cele mai multe ori, **evaluarea activității cadrelor didactice**, ca resurse umane în instituția de învăț

țământ, fie ca funcție a managementului educațional, fie ca evaluare pedagogică. Termenul de **evaluare a activității cadrelor didactice** sau **evaluare a performanțelor** este explicat drept sinonim cu: analiza performanțelor, evaluarea performanțelor, evaluarea meritelor, aprecierea performanțelor, evaluarea rezultatelor, evaluarea angajaților, clasificarea angajaților, notarea performanțelor etc. [17, p. 35-36].

În sens larg, **evaluarea performanțelor** este considerată o acțiune, un proces sau un anumit tip de activitate cognitivă prin care o persoană – evaluatorul, apreciază sau estimează performanța unei alte persoane – evaluatul, în raport cu standardele stabilite, precum și cu prezentarea sa mentală, propriul său sistem de valori sau cu propria sa concepție privind performanța obișnuită.

În sens restrâns, **evaluarea performanțelor** reprezintă activitatea de bază a managerului de resurse umane desfășurată în vederea determinării gradului în care membrii organizației îndeplinesc eficient sarcinile sau responsabilitățile ce le revin [Ibidem, p. 36].

Referindu-ne la definirea **evaluării activității cadrelor didactice**, menționăm că acesta este un proces sistematic complex prin care se efectuează analize și aprecieri atât asupra comportamentului în muncă a pedagogilor și al performanțelor obținute, cât și asupra potențialului și a capacității în evoluție și dezvoltare. Astfel, printr-un sistem de evaluare a performanțelor în activitatea didactică, pedagogii buni pot fi stimulați, iar cei care au unele rezerve – pot fi ajutați să le depășească. Performanțele înalte ale cadrelor didactice contribuie la sporirea calității procesului educațional. Respectiv, Codul Educației al Republicii Moldova definește *evaluarea calității educației* drept o examinare multicriterială a măsurii în care instituția educațională și programele aces-

teia îndeplinesc standardele educaționale naționale de referință [18]. Responsabile de acest proces sunt, desigur, resursele umane.

Autoarea I. Clipici (2010) consideră că procesul de **evaluare a activității cadrelor didactice** se realizează în sens de:

- învățare din trecut, ca un ajutor pentru viitor;
- recunoaștere a abilităților și a potențialului persoanei evaluate;
- dezvoltare a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor;
- creștere a motivației și a satisfacției în muncă;
- intensificarea relațiilor și sprijinirea muncii în echipă [17, p. 38].

În ceea ce privește obiectivele demersului evaluativ întreprins asupra resurselor umane într-o organizație, care, în opinia noastră, pot fi atribuite și cadrelor didactice, R. Mathis (1997) ne orientează la următoarele tipuri de **obiective și facilități** ale realizării acestora reflectate în tabelul ce urmează [47, p. 165].

Tabel 7.1. Obiective și facilități ale demersului evaluativ al cadrelor didactice

Obiective	Facilități
Obiective organizaționale	<ul style="list-style-type: none"> • concordanța performanțelor și contribuțiilor individuale cu misiunea și obiectivele organizaționale • sesizarea neconcordanțelor între obiectivele organizaționale și strategiile privind resursele umane • descrierea posturilor și ajustarea conținutului lor și a fișelor aferente • garanția că responsabilitățile sunt bine definite, iar planurile echilibrate

Obiective	Facilități
Obiective psihologice	<ul style="list-style-type: none"> • posibilitatea cadrului didactic de a situa contribuția sa în raport cu normele și de a atrage atenția superiorilor • șansa dialogului • cunoașterea de către fiecare cadru didactic a contribuției sale la realizarea obiectivelor organizației • ameliorarea relațiilor interpersonale
Obiective de dezvoltare	<ul style="list-style-type: none"> • posibilitatea fiecărui cadru didactic de a cunoaște șansele de evoluție în funcție de performanțele proprii și de obiectivele organizației
Obiective procedurale	<ul style="list-style-type: none"> • realizarea unui diagnostic permanent al resurselor umane • gestiunea carierei • identificarea nevoilor de formare și perfecționare continuă

Evaluarea cadrelor didactice, a responsabililor și a factorilor decidenți în raport cu standardele ocupaționale și în funcție de exigențele de politică educațională este unul dintre nivelurile evaluării la care face referire C. Cucoș (2008) [27].

În concluzie, orice descriere am folosi și orice definiție am încerca să dăm evaluării activității cadrelor didactice, este necesar să scoatem în evidență importanța activității de evaluare, precum și acceptarea ei de către profesorii școlari evaluați datorită impactului pe care îl au informațiile rezultate pentru dezvoltarea lor personală și, mai ales, profesională.

7.2. Funcții ale evaluării obiective a cadrelor didactice

O evaluare obiectivă a cadrelor didactice, în opinia autorilor G. Pânișoară și O. Pânișoară (2005) îndeplinește anumite funcții:

Funcția de diagnoză – evaluarea urmărește să realizeze o reflectare obiectivă a rezultatelor, a activității și a proceselor ce au condus la obținerea acestor rezultate, a domeniilor care sunt afectate și este dublu orientată: pe de o parte constată o stare de fapt, iar pe de altă parte se concentrează asupra explicațiilor cauzelor, a condițiilor care au generat o situație sau alta.

Funcția de informare – presupune informarea administrației instituției și a profesorilor implicați în evaluare cu referire la rezultatele evaluării activității profesionale. Nu se recomandă ca rezultatele să fie anunțate întregului colectiv.

Funcția de monitorizare – vizează mai degrabă procesul decât rezultatele, îndeplinind totodată rolul de feed-back. Are o dimensiune mai mult psihologică pentru cel evaluat. O monitorizare și un feed-back permanent asupra activității sale (și în caz de succes, și în caz de eșec) pot constitui factori motivaționali pentru performanță, iar lipsa acestora comunică evaluatului faptul că nu găsește sprijin, că nu poate rezolva anumite probleme ori, dimpotrivă, faptul că nimeni nu observă și nu apreciază efortul său de a face față anumitor situații problematice cu care se poate confrunta la un moment dat. Există însă și reversul medaliei, acest feed-back să fie perceput ca un proces de „căutare cu orice preț a greșelilor”.

Funcția de prognoză – se bazează pe celelalte trei funcții ale evaluării cadrelor didactice, astfel că, pornind de la înregistrarea cauzelor care conduc la anumite aspecte ale productivității sau calității activității cadrului didactic, prin evaluare se pot formula judecăți de valoare anticipative asupra modului în care procesul va decurge pe viitor. Această funcție contribuie la conturarea unor programe prin care elementele pozitive descoperite să fie menținute, încurajate și perfecționate în continuare, iar cele negative / neîmplinite să fie prevenite sau chiar înlăturate.

Funcția de ameliorare / optimizare – reprezintă prelungirea evaluării prin procesul căutării unor soluții și determinării unor măsuri ameliorative care să conducă în mod concret la îmbunătățirea activității cadrului didactic evaluat. Se recomandă ca acest proces să fie realizat împreună cu evaluatul și să se evidențieze, în primul rând, modalitățile de rezolvare a problemelor constatate. În acest fel, procesul evaluării va fi mai bine receptat și perceput de cadrul didactic evaluat.

Funcția de abilitare în sensul autoevaluării – poate fi gândită ca o consecință a bunului mers al tuturor celorlalte funcții descrise anterior. Cunoscând nu doar rezultatul evaluării, ci și procedurile, criteriile care au dus la obținerea aceluși rezultat, în timp, evaluatul va fi determinat să-și interiorizeze mecanismele respective, devenind, astfel, propriul său evaluator obiectiv și responsabil [57, p. 146-150].

Din cele relatate, conchidem că pedagogii reprezintă unul dintre indicatorii calității organizaționale reflectat în valorificarea la maximum a potențialului creativ în beneficiul personal și instituțional, deopotrivă.

7.3. Modalități de evaluare a activității cadrelor didactice

În funcție de cine evaluează cadrele didactice dintr-o instituție de învățământ și locul evaluatorului față de cel evaluat, se deosebesc 2 tipuri de evaluare: internă și externă. **Evaluarea internă** este realizată de managerul școlar, șeful comisiei metodice, șeful catedrei, iar **evaluarea externă** este realizată de cadre didactice din altă instituție de învățământ, inspectorul școlar, specialistul principal al direcției de învățământ etc.

Scopul principal al evaluării interne este **optimizarea și îmbunătățirea permanentă a activității cadrelor didactice**, cu efecte notabile asupra procesului instructiv-educativ și asupra rezultatelor și nivelului de pregătire al elevilor.

La întrebarea *De ce se realizează evaluarea?* este ușor de răspuns prin specificarea scopului și obiectivelor evaluării, iar întrebarea *Ce anume se evaluează?* necesită efort datorită faptului că profesia de cadru didactic este una deosebit de complexă și cu note de specificitate ce o fac foarte greu de evaluat în comparație cu alte profesii, unde modul în care se realizează un anumit produs, calitatea și cantitatea în unitatea de timp devin criterii clare pentru evaluarea performanțelor.

Fiind evaluat **formal** de către managerul școlii, șeful comisiei metodice, șeful de catedră, alți colegi sau **informal** de către elevi și părinți, profesorul este privit diferit de fiecare dintre aceștia. Până la un punct, diversitatea de opinii este justificată, deoarece fiecare evaluator îl percepe în funcție de pregătirea pe care în domeniul evaluării, de interesele și de propriul său fel de a fi (convingeri, concepții, prejudecăți, atitudini, experiențe etc.).

Pentru a eficientiza procesul de evaluare a cadrelor didactice, în anul 2016 ministerul de resort a coordonat activitatea de elaborare și aprobare a **Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general** [14].

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general. Standardele reprezintă *cerințele de bază* pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Standardele se referă la funcțiile didactice prevăzute în art. 53, p. 3 - 6 ale Codului Educației [18].

Fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue. Standardele constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate. De asemenea, standardele sunt repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră [14, p. 2-4].

Standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe următoarele **cinci domenii de competență prioritare**:

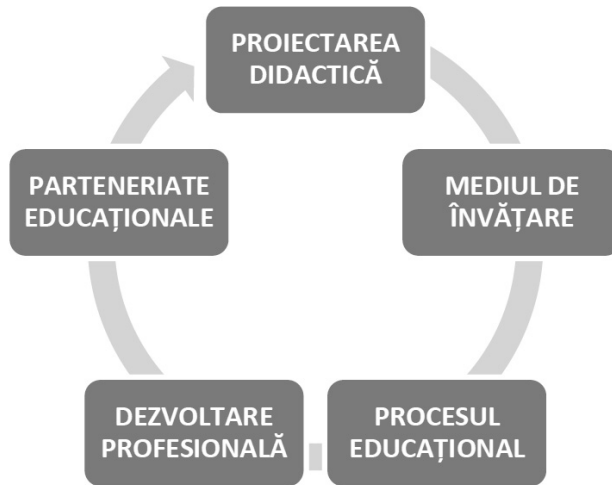


Figura 7.1. Domenii de competență [14, p. 4]

Pentru fiecare domeniu de competență este precizat standardul necesar de atins/realizat. Fiecare standard este derivat în mai mulți **indicatori** care reflectă acțiunile cadrului didactic oportune pentru atingerea lor.

În contextul standardelor de competențe profesionale, **indicatorul** reprezintă o caracterizare a unei acțiuni sau a unui ansamblu de acțiuni interconexe, specifice unor aspecte concrete.

Indicatorii vor fi măsurați prin intermediul **descriptorilor**, ce reprezintă o descriere a unor operații specifice unui aspect concret. Descriptorii sunt orientați la măsurarea manifestării calitative a indicatorului respectiv.

Indicatorii reprezintă sursa informațională sau dovezile privind funcționalitatea și eficiența standardului respectiv, dar și sursa de

elaborare a diferitor instrumente de evaluare/monitorizare a acțiunilor/activității cadrului didactic, raportate la standarde de competențe profesionale.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general se aplică:

- de către cadrele didactice, pentru autoevaluarea activității, elaborarea traseului de dezvoltare profesională;
- de către evaluatorii externi, pentru determinarea nivelului calității activității cadrului didactic, elaborarea instrumentelor de evaluare; elaborarea recomandărilor pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice;
- de către instituțiile abilitate în formare inițială și continuă a cadrelor didactice, pentru conceperea planurilor de învățământ în cadrul dezvoltării profesionale, elaborarea suportului curricular pentru respectivele activități [Ibidem, p. 4].

Îndeplinirea cerințelor din standarde se poate urmări și demonstra prin diferite modalități și surse de verificare: observare directă a activității, analiza documentelor, chestionarea / interviuarea tuturor factorilor de interes, examinarea portofoliilor etc.

În ultimii ani s-au produs multiple schimbări în domeniu, acestea conducând la apariția diverselor documente implementarea și evaluarea cărora necesită, inclusiv, participarea cadrelor didactice.

Pentru a optimiza procesul didactic, precum și în vederea debirocratizării procesului de raportare a informației, în anul 2017 Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a aprobat ***Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul***

general, care enumeră tipurile de documentație școlară și de rapoarte obligatorii pentru a fi deținute și completate de către cadrele didactice și de conducere din instituțiile de învățământ general din țară.

În continuare, ne vom referi doar la conținutul portofoliilor cadrelor didactice.

Conform Nomenclatorului, conținutul **portofoliului cadrului didactic profesor la clasă** va conține:

- Curricula disciplinare și opționale;
- Reperete metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina de studiu (pentru anul școlar curent) aprobate de MECC;
- Proiectarea didactică de lungă durată (aprobată pentru anul curent de studii, Planuri educaționale individuale (PEI) la necesitate;
- Proiectarea didactică pe unități de învățare;
- Proiectări didactice ale activităților extrașcolare desfășurate conform Planului anual de activitate al instituției;
- Instrumente de evaluare aplicate în evaluările sumative/ semestriale/ teze semestriale la clasă (matricea de specificație, conținutul probei de evaluare, baremul de corectare, schema de convertire a punctajului în note). Instrumentele de evaluare pentru disciplinele școlare cu un număr mai mare de 4 ore săptămânal se elaborează doar pentru evaluările semestriale;
- Raportul semestrial/anual la disciplina de studiu predată (nr de ore proiectate/ realizate, nr de evaluări proiectate/ realiza-

te, indicatori statistici privind calitatea procesului educațional: media semestrială/anuală, procentul reușitei, procentul calității la clasă.

Portofoliul cadrului didactic-diriginte al unei clase va include:

- Curriculum la dirigenție;
- Reperete metodologice de organizare a activității dirigintelui (pentru anul școlar curent), aprobate de MECC;
- Proiectarea didactică de lungă durată la Dirigenție;
- Proiectarea didactică zilnică la Dirigenție;
- Proiectări didactice ale activităților extrașcolare/ ședințelor de părinți (4) desfășurate conform Planului anual de activitate al instituției;
- Instrumente de monitorizare a colectivului de elevi (după caz): chestionare, Program individual și/sau colectiv de formare a comportamentului, caracteristici, mecanisme de stimulare a comportamentelor pro-sociale etc.;
- Documentele necesare pentru determinarea copiilor beneficiari de alimentației gratuite și indemnizație pentru școlarizare,
- Grila de evaluare a comportamentului elevului;
- Bazele de date: Sistemul Informațional de Management în Educație (SIME); **Sistemul Automatizat de Prelucrare a Datelor (SAPD)**, Sistemul de personalizare a actelor de studii (SIPAS);
- Fișe de sesizare în caz de abandon, neglijență, exploatare și trafic (ANET);

- Raportul 1-edu/ŞGL-1 (la nivel de clasă) la început de an școlar;
- Raportul semestrial/ anual despre situația școlară a elevilor/ clasei.

O modalitate eficientă de evaluare a competențelor profesionale este **atestarea cadrelor didactice**, care se desfășoară conform **Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate**, aprobat în 2013 [68].

Conform prevederilor Regulamentului, atestarea cadrelor didactice se realizează o dată la cinci ani prin conferirea sau confirmarea consecutivă a gradului didactic al doilea, întâi și superior. Atestarea cadrelor didactice este obligatorie pentru confirmarea gradelor didactice și benevolă pentru conferirea gradelor didactice. Tinerii specialiști pot participa la procesul de atestare după minimum doi ani de activitate educațională. Deținătorii diplomelor de master în științe ale educației sau la disciplina predată pot participa la procesul de atestare după minimum un an de activitate.

Pentru a participa la procesul de atestare, fiecare solicitant de grad didactic își planifică traseul propriu de dezvoltare profesională pe parcursul a cinci ani, conform *Hărții creditare* (anexa nr.3 la Regulament) în scopul obținerii creditelor profesionale.

În perioada premergătoare atestării, solicitanții de grade didactice vor participa la diverse acțiuni de formare continuă, organizate de instituțiile de peste hotare, republicane și raionale abilitate, de organizațiile prestatoare de servicii de formare continuă abilitate, care vizează pregătirea psihopedagogică, de specialitate, metodică și tehnologică

(cursuri, stagii, traininguri, activitate de formator). Actele respective sunt incluse în *Portofoliul de atestare*, prevăzut în anexa nr.4 la Regulament [Ibidem, p. 2-5].

Gradul didactic este **conferit** în temeiul:

- Portofoliului de atestare;
- Rezultatelor evaluării activităților realizate în baza Hărții creditare;
- Rezultatului susținerii publice a Raportului de autoevaluare în cadrul Comisiei de atestare raionale (municipale) – gradul didactic doi / Raportului de autoevaluare și a Interviuului de performanță în cadrul Comisiei republicane de atestare – gradul didactic întâi / Lucrării metodice și a Interviuului de performanță în cadrul Comisiei republicane de atestare – gradul didactic superior.

În cazul **confirmării** gradelor didactice cerințele sunt similare, doar că se schimbă structura rapoartelor de autoevaluare, iar solicitanții de a confirma gradul didactic superior, în locul Lucrării metodice vor elabora și vor susține *Raportul privind promovarea schimbărilor la nivel local, raional, republican*.

Deținătorilor de grade didactice li se eliberează certificate de grad didactic și li se acordă un spor la salariu în conformitate cu legislația în vigoare.

În pofida modalităților de evaluare și a situațiilor descrise anterior, practica demonstrează că unele cadre didactice obțin rezultate mai bune decât altele în aceleași condiții, ceea ce confirmă încă o dată necesitatea evaluării continue a cadrelor didactice, în scopul ameliorării și optimizării activității lor. În acest scop, în anul 2015 Ministe-

rul de resort a propus spre discuții publice și aprobare *Metodologia de evaluare internă a cadrelor didactice din învățământul general*, care a fost actualizată în 2016, monitorizarea completării fiind realizată de Inspectoratul Școlar Național [83].

Conform Metodologiei, ***evaluarea anuală internă a cadrului didactic este obligatorie*** și se va realiza la nivelul fiecărei instituții de învățământ general, indiferent de tipul de proprietate și sarcina didactică a pedagogului. În cazul în care un angajat, desfășoară activitate în două sau mai multe instituții de învățământ, evaluarea anuală a activității acestuia se va face în fiecare instituție de învățământ. Evaluarea internă a cadrelor didactice se va realiza conform domeniilor, indicatorilor și descriptorilor *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* de către comisia de evaluare internă pentru întreaga activitate desfășurată pe parcursul anului școlar. Opinia elevilor și părinților despre calitatea activităților desfășurate de cadrul didactic evaluat are rol consultativ.

Alături de modalitățile enunțate, I. Jinga și I. Negreț-Dobridor (2004) consideră că în evaluarea cadrelor didactice pot fi aplicate: observarea directă a activității prin asistențe la lecții, studierea documentelor școlare întocmite de cadrul didactic, chestionare, sondaje de opinie, analiza testelor aplicate elevilor, analiza notelor elevilor, scale de evaluare etc. [39].

În concluzie, pentru a avea o imagine integră cu referire la potențialul și performanțele cadrelor didactice, inclusiv la cultura evaluativă a acestora, este necesar ca aceste modalități să fie utilizate într-o combinație optimă și să fie orientate spre sporirea motivației profesionale a pedagogilor.

7.4. Condiții de eficientizare a procesului de evaluare a activității cadrelor didactice

Procesul de evaluare a activității cadrelor didactice trebuie bine proiectat pornind de la obiectivele profesionale pe care cadrul didactic și-a propus să le realizeze. În condițiile în care se dorește ca evaluarea să fie obiectivă, evaluatorii vor face apel la evaluarea criterială și la cea normativă.

Autorul D. Ungureanu (2001b) consideră că se va pleda pentru **evaluarea criterială** din următoarele considerente: evaluează achizițiile fiecărui cadru didactic în parte; identifică punctele tari și cele slabe în activitatea pedagogică; vizează individualizarea evaluării, succesul absolut și progresul profesional. Argumentele autorului pentru **evaluarea normativă** sunt următoarele: urmărește, orientează și corectează la moment activitatea profesională; menține un climat socioafectiv pozitiv; asigură activismul profesorilor; valorifică din plin starea inițială a achizițiilor fiind evitat regresul, stagnările, lacunele; creează condiții de depășire a stresului și a fricii de evaluare [81].

Pentru aplicarea unui sistem corect de evaluare a activității cadrelor didactice, se solicită respectarea următoarelor **condiții**:

- atenta pregătire și mediatizare a sistemului de valori și a procedurilor de evaluare a performanțelor în scopul prevenirii reacțiilor de adversitate sau de contestare a rezultatelor;
- existența unui set de instrumente formale de evaluare (fie elaborate de ministerul de resort, fie elaborate de școală, conform nevoilor și specificității acesteia, fie mixte);

- folosirea criteriilor de performanță precis formulate, clar enunțate, în număr limitat, măsurabile și ușor de observat, aplicabile tuturor subiecților care dețin aceeași funcție sau funcții similare și care își desfășoară activitatea în condiții comparabile din punct de vedere al condițiilor de lucru și al vechimii în profesie;
- prealabil alegerii și formulării criteriilor de evaluare a performanțelor, realizarea unei identificări a celor mai importante caracteristici de personalitate, responsabilități și tipuri de activități specifice fiecărui post;
- cunoașterea personală și contactul permanent al managerului școlar cu persoana evaluată;
- pregătirea continuă a managerilor școlari pentru activitatea de evaluare;
- existența unui sistem de revizuire, de revenire de către managerii de la diferite nivele de management organizațional, asupra unor evaluări incorecte;
- consilierea și sprijinirea celor care obțin performanțe mai slabe pentru a le da posibilitatea de a-și îmbunătăți rezultatele și de a-și organiza activitatea în permanență [59].

Cu siguranță că punerea în aplicare a condițiilor enunțate favorizează apariția unei serii de **probleme potențiale**. Apare necesitatea de a crea o *cultură a evaluării* pentru a preveni riscul încurajării performanțelor individuale în detrimentul celor instituționale. De asemenea, este nevoie de *implicarea managerului școlar în procesul de evaluare*, pentru a se satisface atât necesitățile și trebuințele individuale, cât și cele ale instituției pe care o conduce. O importanță deosebită o are

influența managementului performanței asupra rolului evaluării acesteia prin funcționarea corespunzătoare a feed-back-ului, ceea ce înseamnă că în cadrul managementului performanței scopurile strategice ale instituției și implicațiile acestora la nivel individual pot fi influențate și modificate.

Astfel de probleme pot fi diminuate prin proiectarea și realizarea etapizată a diverselor **acțiuni**, dintre care:

- definirea clară, concisă și precisă a obiectivelor evaluării;
- pregătirea și mediatizarea sistemului de valori și a procedurilor de evaluare;
- stabilirea clară a ceea ce trebuie și urmează să se evalueze;
- determinarea criteriilor de evaluare;
- stabilirea standardelor de performanță, respectiv, a nivelului dorit sau așteptat al acestora;
- alegerea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare în conformitate cu obiectivele propuse;
- analiza și sinteza datelor obținute în rezultatul evaluării;
- stabilirea modalităților de comunicare a rezultatelor obținute prin evitarea nemulțumirilor, contestațiilor sau chiar conflictelor;
- identificarea căilor de optimizare a performanțelor și a viitorului comportament în activitatea didactică [20, p. 66-69].

Referindu-ne la **competența de evaluare**, menționăm: cadrele didactice trebuie să aleagă adecvat sau să elaboreze metode de evaluare, să administreze și să interpreteze rezultatele evaluării, să utilizeze rezultatele evaluării valorificându-le în adoptarea de decizii, să dezvolte și să

aplice procedeele de notare, să comunice rezultatele evaluării având în vedere diverse categorii de audiență (elevi, părinți, administrație, comunitate), să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare [75, p. 10].

Nu mai puțin valoroasă este competența de autoevalueate. Autoevaluarea eficientă dă posibilitate cadrului didactic să-și identifice punctele tari și punctele slabe, să compare propria performanță profesională cu cea a colegilor, să identifice posibilități de îmbunătățire, să stabilească obiective și să-și organizeze, în ordinea priorităților, acțiunile necesare pentru a le realiza [69, p. 84 -88].

În concluzie, evaluarea și autoevaluarea sunt procese periodice și fac parte din mecanismele inerente ale instituției de învățământ și contribuie la dezvoltarea culturii organizaționale.

Activități de învățare:

1. Elaborați un inventar al provocărilor actuale cu referire la evaluarea activității cadrelor didactice.
2. Construiți Harta conceptuală a funcțiilor evaluării obiective a cadrelor didactice. Argumentați interdependența funcțiilor respective.
3. Propuneți studii de caz prin care să exemplificați realizarea fiecărei funcții a evaluării obiective a cadrelor didactice.
4. Realizați o ierarhie a modalităților de evaluare a activității cadrelor didactice în ordinea eficienței lor (conform opiniei proprii). Descrieți primele două modalități din lista elaborată.

5. Completați tabelul cu exemple de acțiuni ale cadrelor didactice ce pot fi evaluate intern / extern pentru fiecare dintre domeniile de competență reflectate în *Standardele de competență profesională*

Domeniul de competență	Acțiuni ale cadrelor didactice
Proiectarea didactică	
Mediul de învățare	
Procesul educațional	
Dezvoltare profesională	
Parteneriate educaționale	

7. Argumentați necesitatea consultării opiniilor elevilor și părinților pentru evaluarea internă a cadrelor didactice.
8. Elaborați un chestionar pentru consultarea opiniei cadrelor didactice în evaluarea de la egal la egal.
9. Descrieți condițiile ce vizează aplicarea unui sistem corect de evaluare a activității cadrelor didactice.
10. Elaborați o Grilă de evaluare a Portofoliului cadrului didactic.
11. Autoevaluați-vă competența de evaluare prin elaborarea și aplicarea unei liste de criterii și indicatori de evaluare.
12. *Studiu de caz.* Directorul școlii a emis un ordin prin care obligă toate cadrele didactice care solicită confirmarea gradului didactic doi să scrie cerere de solicitare de conferire a gradului didactic întâi. Cum apreciați decizia directorului? Ce ați face dacă ați fi unul dintre cadrele didactice din instituția respectivă?

Competența de evaluare a cadrului didactic

Cunoștințe

- Explicarea și interpretarea conceptelor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului evaluativ;
- Explicarea și interpretarea etapelor de realizare a demersului evaluativ;
- Utilizarea cunoștințelor referitoare la evaluare pentru explicarea și interpretarea algoritmului, etapelor, tipurilor, formelor metodelor tradiționale și moderne de evaluare;
- Explicarea și interpretarea tipologiei, operațiilor, strategiilor, tehnologiei evaluării procesului și produsului activității educaționale

Abilități

- Aplicarea diferitelor tehnici de evaluare în raport cu diferite aspecte de predare-învățare;
- Aplicarea metodelor eficiente de evaluare a rezultatelor școlare;
- Aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate;
- Evaluarea/autoevaluarea lecției/lecțiilor în cadrul unității de învățare;
- Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectare didactică ulterioară;
- Selectare corectă a strategiilor de evaluare pentru aprecierea calității unor procese, produse, programe, proiecte, modele comportamentale;
- Utilizarea adecvată de criterii și metode standard de evaluare, pentru a aprecia calitatea organizării și monitorizării procesului educațional;
- Utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor.

Atitudini

- Atitudinea critică față de propriul proces de predare (practici de examinare, discutare, chestionare);
- Evaluarea performanțelor în funcție de propria percepție despre schimbarea în comportamentul elevilor în achizițiile lor.
- Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul procesului evaluativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I. Referențialul de evaluare și standarde de eficiență a învățării disciplinelor din aria curriculară Matematică și Științe. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/194278530/Referen%C8%9Bialul-de-evaluare-%C8%99i-standarde-de-eficien%C8%9B%C4%83-a-inv%C4%83%C8%9B%C4%83rii-1>
2. Agafian R., Gatman D. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2014. 264 p.
3. Albu M. Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Casa de Editură Atlas Clusium, 1998.
4. Atanasiu G. ș. a. Ghidul calității în învățământul superior. București: Editura Universității din București, 2004. 108 p.
5. Baciș S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p.
6. Bernard R., Defrance A. ș. a. Competențele în școală, formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012. 176 p.
7. Bîrnaz N. Metodologia elaborării manualului școlar: Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009.
8. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Editura a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
9. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
10. Bocoș M., Juncan D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. București: Paralela, 45, 2017. 216 p.
11. Bontaș I. Pedagogie. București: All, 1994.
12. Bucun N., Pogolșa L. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău: IȘE, 2010.
13. Cabac V. Evaluarea prin teste în învățământ. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999. 263 p.

14. Cara A. ș. a. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: 2016. 9 p. Disponibil: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
15. Cartaleanu T. ș.. a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008.
16. Chicu V. ș. a. Psihopedagogia centrată pe elev. Chișinău: CEP USM, 2008.
17. Clipici I. Evaluarea cadrelor didactice. Timișoara: Editura de Vest, 2010. 256 p.
18. Codul Educației al Republicii Moldova. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
19. Cojocariu V. Pedagogie II (curs). Bacău: Universitatea Bacău, 2002. Disponibil: columna.crifst.ro/sites/columna.crifst.ro/files/articole/columna_2013_38.pdf
20. Constantin T., Constantin-Stoica A. Managementul resurselor umane. Iași: Institutul European, 2002.
21. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
22. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
23. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Chișinău-București: EDP, 2000.
24. Cristea S. Pedagogie generală. București: EDP, 2002.
25. Crudu V., Gaiciuc V., Pogoșă L. (coord). Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptorii. Clasele I – II. Chișinău, 2016. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/metodologia_privind_implementationea_evaluarii_criteriale_prin_descriptorii_clasele_i-ii.pdf
26. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002.
27. Cucoș C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p.
28. Curriculum școlar clasele I – IV. Chișinău, 2010. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasele_i-iv_ro_2.pdf

29. Dandara O., Constantinov S., Sclifos L. ș. a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2011.
30. De Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie. București: EDP, 1975.
31. Dumbrăveanu R., Pâslaru V., Cabac V. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
32. Evaluarea didactică. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/Evaluarea-didactica72.php>
33. Fartușnic C. ș. a. Ghid de lucru pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar. București: Editura Vanemonde, 2012.
34. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
35. Hadîrcă M. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță. În: Didactica Pro, nr.5-6, 2005, pp. 63-71.
36. Holban I. Cunoașterea elevului: sinteză a metodelor. București: EDP, 1978.
37. Ionescu M. Managementul clasei. București: Humanitas Educațional, 2003.
38. Ionescu M., Radu I. (coord.). Didactica modernă. Ediția a II-a. Cluj Napoca: Dacia, 2001. Disponibil: <https://www.academia.edu/7342204/10232889-Didactica-Moderna-Coord-Miron-Ionescu-Radu-Ioan-sa-2001>
39. Jînga I, Negreț-Dobridor I. Inspecția școlară și design-ul instrucțional. București: Aramis Print, 2004.
40. Jînga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: EDP, 2001.
41. Landsheere G. Evaluarea continuă. Examene. București: EDP, 1975.
42. Lichiandopol L. G. Profesor – evaluator de competențe profesionale, 2012. Disponibil: http://netedu.ro/cndipt/pdf/A_MI_curs.pdf, accesat 16.07.2016
43. Manolescu M. Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție. București: Meteor, 2004.
44. Manolescu M. Evaluarea școlară. București: Editura Dimitrie Bolintineanu, 2002.

45. Marin M., Pogolșa L. (coord.). Evaluarea criterială prin descriptori. Ghid metodologic. Clasa I. Chișinău: IȘE, 2015.
46. Marin M., Ursu L. ș. a. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasele I-II. Chișinău: IȘE, 2016.
47. Mathis R., Panaite R., Rusu C. (coord.) Managementul resurselor umane. București: Editura Economică, 1997.
48. Mitrofan I., Vasile D. Terapii de familie. București: SPER, 2001.
49. Muraru E. Evaluarea rezultatelor academice. Chișinău: USM, 2004.
50. Nastas S., Isac A. Repere teoretico-metodologice de evaluare în contextul competențelor. În: Studia Universitatis, nr. 9(69), 2013, pp 43-51.
51. Neacșu I., Potolea D., Radu I. Reforma evaluării în învățământ – concepții și strategii. București: Ministerul Învățământului, 1996.
52. Neacșu I., Stoica A. Ghid general de evaluare și examinare. București: Aramis, 1996.
53. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003.
54. Olaru V. Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ secundar general. Teză de doctor în pedagogie. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2014/27055/valentina_olaru_thesis.pdf
55. Pascaru M. Tendințe în modernizarea evaluării școlare. În: Didactica Genesis, Revistă electronică, 12.01.2016. Disponibil: <http://didactica.genesis.ro/tendinte-modernizarea-evaluarii-scolare/>
56. Pavelcu V. Principii de docimologie. București: EDP, 1968.
57. Pânișoară G., Pânișoară O. Managementul resurselor umane. Ghid practic. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2005.
58. Pâslaru V., Cabac V. Evaluarea în învățământ: orientări conceptuale. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2002.
59. Petrescu P., Șirinian L. Managementul educațional. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.

60. Pogolșa L. (coord.) ș. a. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a. Chișinău: IȘE, 2017.
61. Pop V. (coord.), Mihăescu M. Evaluarea formativă în contextul învățării. Modul 2. București, 2011. Disponibil: http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_2_evaluare_final.pdf
62. Popescu P. Examinarea și notarea curentă. București: EDP, 1978.
63. Potolea D., Marinescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. București: PIR, 2005.
64. Potolea D., Neacșu I., Manolescu M. Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general. București: ERC PRESS, 2011. Disponibil: <https://www.slideshare.net/Geoban/metodologia-evaluarii-potolea-neacsu>
65. Potolea D., Neacșu I., Manolescu M. Ghid de evaluare: Disciplina Limba româna. București, 2013. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/313069442/GHID-DE-EVAL-LB-ROMANA2-pdf>
66. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2008. 288 p.
67. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/regulament_evaluare_promovare_transfer_2016.pdf p. 2
68. Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate. Disponibil: http://mecc.gov.md/sites/default/files/2_regulament_acd_ordinul_me_mai_2013_anexa_1_1.pdf
69. Rotaru I. Competența de evaluare. Teorie și practică. Reșița: Eftimie Murgu, 2011. 335 p.
70. Sclifos L. ș. a. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional ProDidactica, 2010. 136 p.

71. Serviciul Național de Evaluare și Examinare. Ghid de evaluare pentru educație tehnologică (culegere de studii). București: Prognosis, 2001.
72. Stanciu Ș. Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă. București: Comunicare.ro, 2013. 254 p. Disponibil: http://www.isjilfov.ro/files/fisiere/Stilul_de_invatare_si_temperamentul_scolarilor.pdf
73. Stoica A. (coord.) Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. București: PRO GNOSIS, 2001. Disponibil: file:///C:/Users/user/Downloads/Ghid_General_evaluare_examinare_de_la_SNEE.pdf
74. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 1997.
75. Stoica E. Ghid de evaluare. Discipline socio-umane. București, 2013. Disponibil: https://insam.softwin.ro/fisiere/GHID%20DE%20EVAL_SOCIO_UMANE2.pdf
76. Succesul și insuccesul școlar: cauze și forme de manifestare. Disponibil: <https://forum.portal.edu.ro>
77. Șevciuc M. Tendințe educaționale privind prevenirea și depășirea insuccesului școlar. În: Studia Universitatis, 2009, nr.5(25) , pp.50-55.
78. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p.
79. Șova T. Pedagogie. Suport de curs. Bălți: Tipografia din Bălți, 2016. 180 p.
80. Tănase M. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ. Brașov, 2011. Disponibil: <https://tanaseexpert.files.wordpress.com/2011/11/evaluarea-componenta-esentiala-a-procesului-instructiv-educativ1.pdf>
81. Ungureanu D. Teoria și practica evaluării în educație. Timișoara: Mirton, 2001b.
82. Vasile D. Introducere în psihologia familiei și psihosexologie. București: Editura Fundației România de Măine, 2006.

83. Vidvici A., Andrițchi V. ș. a. Metodologia de evaluare internă a cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2016. Disponibil: http://isn.edu.md/sites/default/files/document/attachments/metodologia_de_evaluare_a_cadrelor_didactice.pdf
84. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Aramis Print SRL, 2001.
85. Zapan Gh. Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.

ANEXE

Anexa 1. Teme de cercetare

1. Impactul evaluării interne a cadrelor didactice asupra calității procesului educațional.
2. Modelul profesorului competent în evaluare.
3. Dificultățile profesionale ale cadrelor didactice cauzate de nedezvoltarea competenței de evaluare.
4. Expresii comportamentale ale elevului marcat de insucces școlar.
5. Valorificarea resurselor pedagogice în dezvoltarea competenței de auto-evaluare la elevi.
6. Incursiune în evoluția conceptului de evaluare.
7. Contribuții ale psihopedagogiei postmoderne la fundamentarea epistemică a evaluării.
8. Modele actuale ale evaluării.
9. Strategii de recuperare a efectelor factorilor modelatori ai evaluării școlare.
10. Implicațiile factorilor modelatori ai evaluării școlare asupra activității educaționale.
11. Influența stresului ocupațional asupra calității procesului de evaluare.
12. Rolul măsurării și aprecierii asupra deciziei profesionale.
13. Sporirea capacității de autoevaluare la elevi prin implementarea criteriilor de succes.
14. Interdependența dintre cultura evaluativă și performanțele profesionale ale cadrelor didactice.
15. Influența stresului ocupațional asupra procesului de evaluare și autoevaluare în mediul educațional.

16. Potențialul formativ al strategiilor de evaluare în dezvoltarea culturii evaluative a pedagogilor.
17. Valențe formative ale strategiilor didactice interactive în asigurarea succesului școlar.
18. Dezvoltarea culturii evaluative a cadrelor didactice debutante.
19. Reducerea stresului ocupațional al cadrelor didactice prin dezvoltarea competenței de evaluare.
20. Monitorizarea acțiunilor de autoevaluare în condițiile evaluării criteriale prin descriptorii.
21. Perfecționarea competenței de evaluare a profesorilor școlari.
22. Formarea continuă a cadrelor didactice pentru o cultură evaluativă.
23. Individualizarea formării competențelor de evaluare în perioada formării continue a profesorilor școlari.
24. Dezvoltarea culturii evaluative la debutul carierei didactice.
25. Formarea competențelor de autoevaluare la elevi în scopul prevenirii insuccesului școlar.
26. Metodologia evaluării interne a activității cadrelor didactice didactice.
27. Principii de evaluare obiectivă.

Anexa 2. Maxime despre evaluare

- Cunoașterea elevului constituie o condiție a organizării eficiente a procesului de învățământ, a activităților de instruire și de educare. (*Ion Holban*)
- Spiritul copiilor nu este un vas pe care vrem să-l umplem, ci este o vatră pe care trebuie s-o încălzim. (*J. H. Pestalozzi*)
- Singurul mod rezonabil de a educa este acela de a fi o pildă de urmat. (*Albert Einstein*)
- Omul nu poate ajunge om decât prin educație. (*I. Kant*)
- Dacă nu ai, la vederea unui copil sau a unui tânăr, o tresărire emotivă și o înclinare de a-i îndruga și de a-i veghea destinul, dacă nu poți să îmbraci într-o căldură emotivă, generoasă relațiile și dialogul cu un tânăr, nu ai de ce să te faci dascăl. (*Mircea Malița*)
- Exemplele bune fac mai mult ca toate teoriile din lume. (*N. Vaschide*)
- Nu poți să-i înveți pe alții ceea ce tu nu știi. Nu ajunge să știi bine ceva pentru a-i învăța pe alții. Trebuie să știi CUI te adresezi și CUM să o faci! (*P. Klapper*)
- Cu răbdare, să dăm copiilor o minte chibzuită, un ideal de viață potrivit cu menirea Neamului nostru. (*Simion Mehedinți*)
- Oamenii se-mpart în două: unii caută și nu găsesc, alții găsesc și nu-s mulțumiți. (*Mihai Eminescu*)
- Podoaba vieții este talentul, cununa talentului – caracterul. (*Simion Mehedinți*)
- Nici o aventură a libertății nu este de imaginat fără o prealabilă evaluare a hotarului ce-mi aparține. (*Gabriel Liiceanu*)
- Recunoștința este o unitate de măsură de evaluare a demnității personale. (*Ioan Ciprian Moroșanu*)

- Speranța e o luare de poziție, nu o evaluare. (*Frances Moore Lappe*)
- A-i învăța pe alții cum, ce, cât să învețe este o operă niciodată încheiată. (*Dorina Sălăvăstru*)
- O frunză ce lucrează de una singură nu face umbră. (*Chuck Page*)
- Este uimitor ce se poate îndeplini atunci când nimănui nu-i pasă cine va primi laudele (*Robert Yates*)
- Fericirea este un parfum pe care nu-l poți turna pe alții fără să ajungă câteva picături și pe tine. (*Ralph Waldo Emerson*)
- Inspirația există, dar trebuie să te găsească muncind. (*Pablo Picasso*)
- Nimic nu se sfârșește cu adevărat pânî în momentul în care te dai bătut. (*Brain Dyson*)
- Niciodată în viață n-am învățat ceva de la o persoană care a fost de acord cu mine. (*Dudley Field Malone*)
- Până și atunci când oportunitatea ne bate la ușă, tot este nevoie să ne ridicăm de pe scaun și să-i deschidem ușa. (*General Douglas MacArthur*)
- Cea mai mare plăcere în viață este să faci lucruri pe care oamenii spun că nu poți să le faci. (*Walter Bagehot*)
- Din punct de vedere al aerodinamicii, bondarul nu ar trebui să poată să zboare. Dar bondarul nu știe asta și zboară în continuare. (*Mary Kay Ash*)
- Se știe că oamenii au realizat mai mult ca urmare a lucrului cu alții, nu împotriva altora. (*Dr. Allan Fromme*)
- Judecă un om după întrebările lui, nu după răspunsurile sale. (*Voltaire*)
- Viteza este utilă doar dacă fugi în direcția bună. (*Joel Barker*)
- Dacă lupți, poți să pierzi. Dacă nu lupți, ai pierdut deja.
- Nu poți face aceeași greșeală de două ori. A doua oară când o faci nu mai este o greșeală, este o alegere.

- Un grup devine o echipă atunci când fiecare membru este îndeajuns de sigur pe el și pe contribuția lui încât să laude aptitudinile celorlalți (*Norman Shidle*)
- Fie că tu crezi că poți sau că nu poți ... ai dreptate. (*Henry Ford*)
- Unii oameni caută locuri frumoase. Alții fac locurile frumoase. (*Hazrat Inayat Khan*)
- Nu vedem lucrurile așa cum sunt ele. Vedem lucrurile așa cum suntem noi. (*Anais Nin*)
- Le sunt recunoscător tuturor celor care m-au refuzat în viață. Datorită lor am reușit pe cont propriu. (*Albert Einstein*)
- Este imposibil pentru om să învețe ceea ce crede că știe deja. (*Epictetus*)
- Un lider este o persoană pe care o vei urma într-un loc în care nu te-ai duce de unul singur. (*Joel Barker*)
- Există oameni care spun că pot, alții că nu pot. În general, au cu toții dreptate. (*Henry Ford*)
- Lemn bun, lemn rău, aceeași cenușă. Dar nu aceeași flacăra.
- Nu sunt nimic, o știu, dar îmi alcătuiesc nimicul cu câte puțin din tot. (*Rinul: scrisori către un prieten*)
- Orice om este uimit de ceea ce cred ceilalți despre el. (*Olympio*)
- Cele mai bune lucruri în viață sunt cele gratuite. Cele mai puțin bune sunt foarte scumpe. (*Coco Chanel*)
- Să lăsăm viitorul să spună adevărul și să evalueze pe fiecare în funcție de munca și realizările sale. Prezentul este al lor, viitorul, pentru care am muncit cu adevărat, este al meu.
- Soarta omului valorează atât cât și-o evaluează singur.

- Important este nu ceea ce ți se întâmplă, ci felul cum reacționezi.
(*Hans Selye*)
- Oamenii sunt tulburați nu de anumite lucruri, ci de imaginea lor asupra acestora. (*Epictet*)
- Îngrijorarea este un mod complet nefolositor de a-ți folosi imaginația.
(*Dan Zandra*)
- Când nu găsim liniștea în interiorul nostru, nu are sens s-o căutăm în altă parte. (*La Rochefoucauld*)
- Nimic nu-ți poate aduce pacea – doar tu însuși și triumful principiilor.
(*R. W. Emerson*)
- A trăi o zi de relaxare netulburată înseamnă a trăi o zi de nemurire.
(*Proverb chinezesc*)

Anexa 3. Sugestii pentru elaborarea comentariului, rezumatului

COMENTARIUL – sau dezvoltarea compusă – permite apelul la simțul critic, la capacitatea de reflecție și la aptitudinea de a se raporta la problematica în discuție, la experiența și cultura personală, pot interveni întrebări referitoare la semnificația conceptelor. Comentariul pune în evidență opiniile și sentimentele sale.

Particularitățile comentariului:

1. Diversitatea enunțurilor:
 - obiectul studiului: un document ori un citat extras din acest document;
 - natura criteriilor stabilite implică fie o abordare globală („Comentați fragmentul următor.”), fie adoptarea unei perspective restrictive („Împărtășiți optimismul exprimat de ...?);
 - existența uneia sau a mai multor întrebări: lucrarea, în afară de comentariul propriu-zis, poate să conțină exerciții în legătură cu utilizarea corectă a unei anumite terminologii, a unor expresii sau fraze legate de problema în discuție.
2. Implicarea personală: comentariul presupune o atitudine critică și implicarea celui care redactează.
3. Respectarea subiectului

Mai întâi, trebuie definiți termenii enunțului și apoi să fie urmată problematica propusă fără a te pierde în divagații sau a studia alte aspecte din text, nu se insistă pe importanța exemplilor, a comparării unor puncte de vedere, ci pe acumularea de argumente complementare..
4. Elaborarea planului după o schemă directoare pe care se poate construi logic o demonstrație.

5. Comunicarea subiectului cu argumente directorii clare.
6. Originalitatea și parafrizarea textului ce exprimă un punct de vedere solid justificat, bazat pe exemple. Ceea ce se așteaptă este o privire personală asupra unei probleme, o analiză originală și concretă.

Greșeli frecvente:

- parafrizarea argumentelor din document sau o gândire foarte generală, fără suport în realitate, deci fără o viziune justă a problemei;
- lipsa curiozității față de problemele sociale și față de actualitate;
- sentimentul - adesea nejustificat - de a nu fi la înălțimea unei discuții, de a nu avea destulă „cultură” și de a nu se simți autorizat pentru a trata probleme considerate prea complexe, chiar atunci când ele ne interesează;
- mitul inhibitor al corectorului-cenzor.

Atitudinea abordată trebuie să fie:

- precisă, evitând generalitatea sau vagul;
- argumentată, pentru a nu fi confruntată cu o alegere arbitrară;
- susținută de exemple semnificative, pentru a nu părea nefondată sau prea puțin clarificată.

Metodologia scrierii rezumatelor și a comentariilor:

a) Lectura globală:

- identificarea temei abordate (Care este câmpul de gândire abordat?) și a problematicii vizate (Care este întrebarea urmărită?);
- stabilirea tezei susținute (Care este răspunsul dat?);
- descoperirea firului conducător sau a modului de organizare (nu se are în vedere numai înțelegerea diferitelor înfățișări ale argumentării, ci și perceperea liniilor generale ale raționamentului).

b) Lectura analitică:

- identificarea ideilor avansate, noțiunile cheie sau expresiile caracteristice vor fi puse în evidență;
- reținerea celor mai importante exemple;
- ierarhizarea argumentelor după gradul lor de validitate, eliminarea punctelor ne semnificative;
- regăsirea structurii originare și trasarea parcursului urmat.

Anexa 4. LISTE DE CONTROL

a. Lista de control pentru un mediu educațional prietenos

(Rădulescu E., Tîrcă A., 2002) [Apud: 16, p. 139]:

- Planul de dezvoltare are în vedere funcționarea școlii ca o minicomunitate în care toți se simt responsabili.
- Toți membrii comunității educaționale sunt consultați și implicați în luarea deciziilor.
- Există un cod de conduită pentru elevi și profesori.
- Există un text de politică ce reglementează conduita în școală.
- Viziunea/misiunea școlii promovează ideea de colaborare (de exemplu, „împreună pentru a învăța și a ne sprijini reciproc”).
- Regulamentele interne interzic bătaia și orice altă formă de agresiune fizică sau verbală.
- Profesorii colaborează pentru a asigura succesul elevilor.
- Elevii sunt încurajați să-și exprime opinia.
- Se derulează programe de consiliere pentru copiii cu nevoi educative speciale.
- Se urmărește dezvoltarea stimei de sine a elevilor.
- Școala are o strategie de dezvoltare a relațiilor personale în cadrul grupurilor de elevi.
- Sunt utilizate strategii didactice interactive.
- Conflictul este considerat ca oportunitate de progres și dezvoltare.
- Relațiile se bazează pe încredere.
- Există simboluri, sloganuri, ritualuri specifice școlii.

- Echipe mixte de elevi, profesori și părinți organizează activități ale școlii.
- Succesele se sărbătoresc împreună.
- Experiențele și practicile de succes sînt împărtășite la nivelul școlii / în afara școlii.
- Școala este o organizație în care toți învață.

b. Lista de control pentru un profesor prietenos

(Rădulescu E., Tîrcă A., 2002) [Apud: 6 p. 144-146]:

Pe lângă o bună pregătire profesională, un profesor prietenos:

- Respectă punctele de vedere ale elevilor săi și creează un cadru de discuții care încurajează exprimarea gândurilor și a preocupărilor acestora.
- Nu etichetează elevii ca buni și proști.
- Valorifică mai multe tipuri de inteligență (muzicală, lingvistică, logico-matematică, naturalistă, kinestetică, interpersonală, intrapersonală).
- Beneficiază de încrederea elevilor.
- Nu apreciază doar rezultatele și performanțele academice, ci și cooperarea și sprijinul reciproc.
- Nu ține discursuri, ci este exemplu prin conduita proprie.
- Nu stârnește teamă, ci impune stimă.
- Nu constrânge, ci convinge.
- Își manifestă autoritatea constructiv și evită apariția conflictelor cu elevii.
- Stimulează elevii să aprecieze valorile morale.
- Evită favoritismul, sarcasmul și nu pune elevii într-o situație jenantă.
- Nu subminează demnitatea și încrederea în sine a elevilor.

- Încurajează relații care îi fac pe elevi să fie deschiși la influența sa pozitivă.
- Îi sprijină pe elevi să aibă succese școlare.
- Este strict în principii, dar manifestă suplețe în ceea ce privește forma de aplicare a acestora.
- Se simte bine în prezența elevilor.
- Tratează elevii cu respect, înțelegere, grijă și preocupare.
- Zâmbește în clasă.
- Își cere scuze când greșește.
- Este capabil să viseze alături de elevi și redescoperă lumea prin ochii elevilor.
- Le permite elevilor să facă sugestii în legătură cu activitățile și conținuturile.
- Folosește o gamă variată de metode și resurse pentru a asigura o învățare diferențiată în avantajul fiecărui copil.
- Monitorizează și evaluează progresul elevilor.
- Încurajează elevii să participe la activități.
- Îi pasă de fiecare elev și consideră că fiecare este valoros în felul său și că are ceva de oferit.
- Este disponibil să discute cu elevii aspecte legate de ore/lecții.
- Este dispus să aloce timp în afara orei pentru problemele personale ale elevilor, pentru cele legate de școală.
- Creează în clasă/ școală un climat care favorizează învățarea.
- Conlucrează cu elevii/ directorul/ personalul administrativ pentru rezolvarea problemei.
- Pentru el, procesul de predare-învățare nu a devenit o rutină: experimentează lucruri noi și consideră că fiecare generație este o provocare.

- Încearcă mereu noi modalități de predare și dorește să-și amelioreze demersul - crede că oricând se poate și mai bine.
- Se cunoaște pe sine și dorește să se autodepășească.
- Este preocupat de propria dezvoltare profesională: se informează, crește, participă la cursuri.
- Învăță continuu, colaborează și formează alianțe și parteneriate flexibile în funcție de nevoi și context.
- Împărtășește din experiențele sale de succes.
- Se integrează echipei școlii.
- Este comunicativ și sociabil.
- Este flexibil și răbdător.
- Are o inteligență emoțională deosebită.
- Participă activ la viața școlii, își asumă responsabilități și riscuri.
- Participă la luarea deciziilor.
- Este un bun cetățean și se implică în viața comunității.