

Investește în oameni!

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013

Axa prioritară 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”

Domeniul major de intervenție 1.1 „Acces la educație și formare profesională inițială de calitate”

Titlul proiectului: **Instrumente digitale de ameliorare a calității evaluării în învățământul preuniversitar**

Beneficiar: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului

Numar de identificare a contractului: 3074

Nr. de inregistrare al AMPOSDRU: POS DRU/1/1.1/S/3

Coordonator proiect: GABRIELA GUȚU

METODOLOGIA EVALUĂRII REALIZĂRILOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR

GHID METODOLOGIC GENERAL

Autori:

Prof. Univ. dr. Dan Potolea

Prof. Univ. dr. Ioan Neacșu

Prof. Univ. dr. Marin Manolescu

București, 2010

Cuprins

Introducere

CAP. I. EVALUAREA REALIZĂRILOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR; COORDONATELE UNUI CADRU DE REFERINȚĂ

- 1. Sistemul de evaluare în contextul reformei școlare; interacțiunea cu celelalte componente ale sistemului de învățământ**
- 2. Schimbări ale paradigmei evaluării; tendințe în modernizarea evaluării școlare**
- 3. Cultura evaluativă și competențele de evaluare ale cadrelor didactice**
- 4. Preliminarii la calitatea evaluării educationale**

CAP. II. BAZELE CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII ȘCOLARE

- 1. Dinamica definițiilor evaluării școlare**
- 2. Funcțiile evaluării**
- 3. Tendințe în modernizarea evaluării școlare**
 - 3.1. Evoluții reprezentative în aria evaluării școlare**
 - 3.2. Trecerea de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă**
- 4. Componentele evaluării școlare**
 - 4.1. Obiectul evaluării**
 - 4.2. Evaluarea centrată pe competențe**
 - 4.2.1. Competența- un concept polisemantic**
 - 4.2.2. Reconceperea evaluării din perspectiva competențelor**
 - 4.2.3. Centrarea pe competențe- un model integrator al evaluării**
 - 4.3. Criteriile și indicatorii în evaluarea educațională**
 - 4.4. Operațiile evaluării**
 - 4.5. Strategii de evaluare**
 - 4.6. Tipuri de evaluare**

CAP. III. METODE, TEHNICI ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE

Selecția și utilizarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare

Dispozitivul de evaluare: repere conceptuale, criterii de selecție, funcții și operații specifice

Modele reprezentative de evaluare

Sistemul metodelor de evaluare

Caracteristici ale metodelor de evaluare

Tipologia metodelor de evaluare

Metode tradiționale de evaluare

Evaluarea orală

Caracteristici

Avantaje și dezavantaje ale evaluării orale

Evaluarea prin probe scrise

Caracteristici; modalități de realizare

Avantaje și dezavantaje ale evaluării scrise

Evaluarea prin probe practice

Caracteristici

Variante ale evaluărilor practice

Testul docimologic

Caracteristici

Calitățile testelor

Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

Metode alternative și complementare de evaluare

Argumente pedagogice

Tipologia metodelor alternative și complementare de evaluare

Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

Caracteristici

Tipologie, condiții de realizare, etape

Avantaje și dezavantaje

Portofoliul

Semnificații pedagogice

Proiectarea portofoliului

Evaluarea portofoliului elevului

Proiectul

Caracteristici

Etapele realizării unui proiect

Structura unui proiect

Evaluarea proiectului

Tipuri de proiecte

Avantaje și limite ale folosirii proiectului ca metodă de evaluare

Investigația

Caracteristici

Evaluarea investigației

Avantaje și dezavantaje

Autoevaluarea

Autoevaluarea- componentă a metacogniției

Modalități de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor

5. Tipuri de itemi și tehnici de evaluare

5.1. Repere conceptuale

Clasificarea itemilor de evaluare

Itemii obiectivi

Tipologie

Itemii cu alegere multiplă

Caracteristici

Avantaje și dezavantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

Cerințe privind redactarea enunțului itemului cu alegere multiplă

Cerințe privind variantele sau răspunsurile sugerate

Cerințe privind răspunsul/ răspunsurile sugerate

Cerințe privind variantele false/ capcanele

Corectarea itemului cu alegere multiplă (IAM)

Itemii cu alegere duală (IAD)

Itemii tip pereche (ITP)

Avantaje și dezavantaje ale itemilor obiectivi

Itemii semiobiectivi

Caracteristici

Tipologia itemilor semiobiectivi

Itemi cu răspuns scurt (întrebarea clasică, exercițiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus)

Itemi de completare

Întrebarea structurată

Itemii subiectivi

Caracteristici

Tipologie

Itemi cu răspuns scurt, puțin elaborat

Itemi tip rezolvare de problemă

Itemii cu răspuns elaborat/ tip eseu

Avantaje și limite ale itemului subiectiv

6. Instrumente de evaluare

Determinări ale instrumentelor de evaluare

Tipologia instrumentelor de evaluare

Diversitatea instrumentelor de evaluare

Instrumente pentru colectarea informațiilor

Instrumente pentru ameliorarea învățării

Instrumente de comunicare socială profesor- elev- familie

Corectarea, aprecierea și valorificarea probelor de evaluare

Stiluri de corectare și de valorificare a lucrărilor

Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

Selecția instrumentelor de evaluare

Un continuum: de la instrumente „închise” la instrumente „deschise”

Corespondențe progresive: între gradul de complexitate a obiectivelor și deschiderea instrumentelor de evaluare

Paradigme paralele sau corespondențe progresive

7. Metodologia elaborării probelor de evaluare

Argumente

Etape în conceperea, construcția și valorificarea probelor de evaluare

Semnificația conceptelor folosite

Obiectivele de evaluare/ competențele vizate

Unitățile de conținut corespondente

Dispozitivul de evaluare și matricea de specificații

Grilele și baremele de corectare și notare

Tabelul de corespondențe/ specificații

Aplicarea probelor

Prelucrarea probelor

Interpretarea și valorificarea rezultatelor

CAP. IV. CALITATE ȘI VALORI ETICE ÎN EVALUAREA DIGITALĂ

1.Cadrul general

2.Valori și repere calitative în deontologia evaluării

3.Principii în evaluarea generală și digitală

4.Specificitatea codului de conduită deontologică în evaluare

- 4.1. Principii generale: norme, valori, acțiuni
- 4.2. Valori etice în managementul evaluării digitale
 - 4.2.1. Valori etice în managementul evaluării digitale
 - 4.2.2. Valori etice în managementul administrării testelor evaluative
 - 4.2.4. Valori etice în relațiile cu actorii evaluării
 - 4.2.5. Valori etice în comunicarea internă dintre evaluatori
 - 4.2.6. Valori etice în recrutarea și selectarea evaluatorilor
 - 4.2.7. Valori etice în activitatea de formare (training) a evaluatorilor
 - 4.2.8. Valori etice în rezolvarea conflictelor de interese

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

INTRODUCERE

Prezentul ghid metodologic are ca destinație diferite categorii de concepatori și utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor – cadre didactice, manageri școlari și, într-o anumită măsură, specialiști-cercetători. Populația țintă dominantă o reprezintă totuși corpul profesoral, practicienii, în special din învățământul liceal.

Ghidul urmărește două obiective solidare:

A) sugerează repere și elemente de reflecție pentru fortificarea culturii evaluative a cadrelor didactice;

B) își propune să asiste practicienii, furnizându-le norme, reguli operaționale și ilustrări concludente, în vederea dezvoltării capacităților lor pe de o parte, de proiectare, validare și administrare a unor variate, proceduri de evaluare, iar pe de altă parte, de interpretare și valorificare a rezultatelor evaluării. Finalitatea convergentă a celor două obiective rezidă în creșterea calității educației școlare.

Se speră, de asemenea, ca prin aplicarea sistematică și consecventă a ghidului să rezulte treptat o bancă de itemi pe discipline, arii curriculare și teme crosscurriculare, care să poată fi utilizată selectiv, în funcție de contextele și nevoile specifice de evaluare. Se poate observa că acest ghid nu se interesează de alte tipuri de evaluări; - evaluare instituțională, evaluare de programe, testările standardizate etc., centrul de greutate îl reprezintă evaluarea învățării, ca produs și ca proces, și a resurselor interne ale școlii (teachers made tests).

Legitimitatea și concepția ghidului au la bază câteva principii:

■ Reforma învățământului presupune schimbări semnificative și corelate în toate componentele sale majore: structuri instituționale, management, curriculum, instruire și, nu în ultimul rând, evaluare.

Sistemul evaluării educaționale își are propria identitate, revendică nevoi interne de dezvoltare; funcționalitatea sa depinde însă și de natură și calitatea interacțiunilor cu celelalte sisteme conexe învățământului: curriculum, instruire, formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Viziunea sistemică este indispensabilă atât teoreticienilor, cât și practicienilor din aria evaluării școlare.

■ Creșterea calității sistemului de evaluare educațională este unul dintre obiectivele prioritare ale reformei școlii care pretinde investiții de concepție și practici bune. Dacă examinăm schimbările care s-au produs la noi în ultimii 15 ani, în sfera evaluării educaționale, constatăm că atât consistența, cât și anvergura acestora nu s-a distribuit egal pe toate treptele învățământului. În mod surprinzător, permeabilitatea la transformările inovatoare s-a redus progresiv odată cu trecerea la treptele superioare de școlarizare. Se pare că veriga învățământului liceal a concentrat mai multe vulnerabilități – indecizii și inconsecvențe politice, practici tradiționale mai consecvente etc. Probabil că în această zonă sunt necesare acțiuni compensatorii și ameliorative mai accentuate. Ghidul vine în întâmpinarea acestei nevoi.

■ Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în domeniul evaluării educaționale solicită două componente: cultura evaluării și competențele metodologice ale evaluării. Prima integrează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării, capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Cea de a doua, include competențe practice care se distribuie pe un continuum de la proiectarea evaluării până la utilizarea rezultatelor evaluării în scopul adoptării unor decizii. Cultura oferă o concepție și o atitudine, competențele metodologice sunt instrumentele concepției.

Există astăzi suficiente evidențe, unele vor fi semnalate mai jos, care atestă prezența unor schimbări relevante și inovatoare la nivelul fiecărei componente. Acestea ar trebui să se regăsească în sistemul de formare a cadrelor didactice și, mai mult, în practicile curente de evaluare.

■ Cercetarea științifică dedicată evaluării educaționale, achizițiile din domeniile conexe - învățare, curriculum, instruire sunt surse importante pentru funcționarea și optimizarea proceselor de evaluare școlară. De exemplu cercetările inspirate de modelul neobehaviorist al învățării va sugera o anumită strategie a evaluării – definirea riguroasă a criteriilor, preferabil în termeni cantitativi, controlul strâns al învățării prin evaluare și feedback corectiv, „întărirea” rezultatelor prin confirmarea succesului etc. În schimb, modelul constructivist al învățării va orienta demersurile evaluării pe o altă traiectorie: - sarcini „autentice” de rezolvat, evaluarea autentică,

construcția și nu selecția răspunsurilor, încurajarea opiniilor personale, implicarea elevilor în procesele de evaluare și autoevaluare etc. De altfel, putem constata că abordarea/evaluarea constructivistă câștigă tot mai mult teren în cadrul evaluării școlare, împrejurare care nu poate fi ignorată de concepătorii și utilizatorii instrumentelor de evaluare.

■ Proiectarea și exploatarea cu succes a strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare presupune combinația – în doze diferite, potrivit naturii probei, de principii și reguli cu imaginație creativă. Evaluarea este știință și artă; ea nu se reduce la aplicarea unor structuri algoritmice predeterminate, după cum nu se poate realiza numai pe temeiul spontaneității și experienței. Este întotdeauna un aliaj subtil între știință și artă. Din această perspectivă ghidul de față nu poate fi un rețetar de bucate; el oferă o viziune, perspective, principii și norme operaționale care pot fi valorizate adecvat și inventiv.

CAP. I. EVALUAREA REALIZĂRILOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR – COORDONATELE UNUI CADRU DE REFERINȚĂ

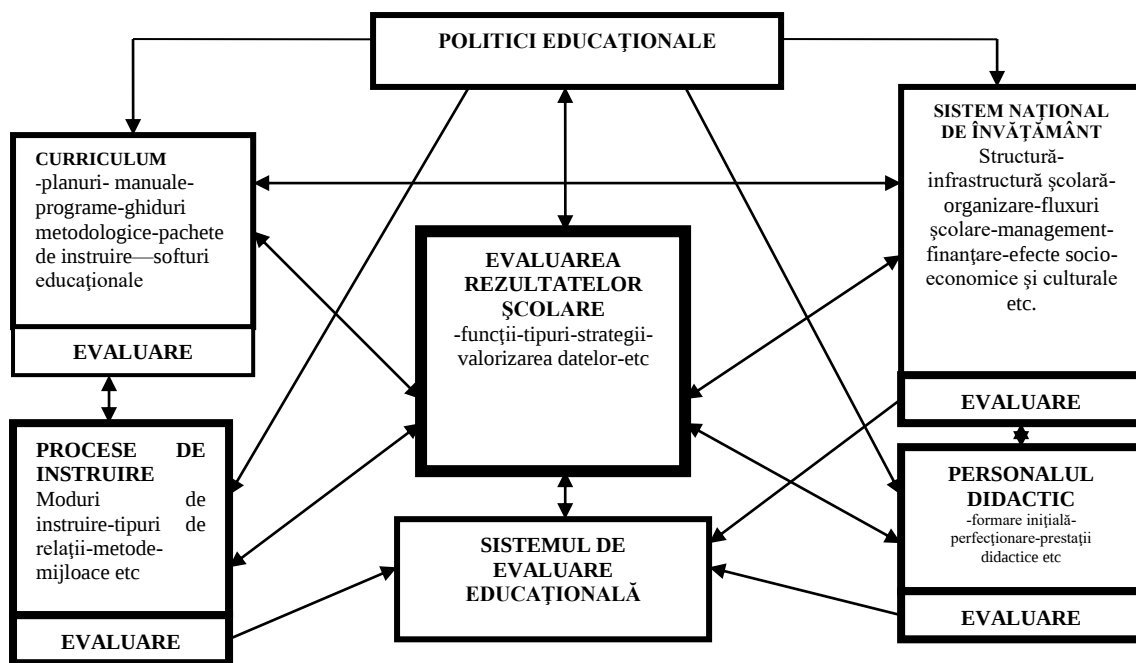
1. Sistemul de evaluare educațională în contextul reformei școlii; interacțiunea cu celelalte componente ale sistemului de învățământ

■ Reforma școlii românești este o reformă multidimensională și profundă care angajează schimbări solidare în toate compartimentele sale majore : structuri instituționale, curriculum, instruire, formarea inițială și continuă a personalului didactic și, nu în ultimul rând, la nivelul concepției și a practicii evaluării.

Evaluarea reprezintă un subsistem critic al sistemului/ procesului de învățământ și în consecință obiect al reformei. Ca orice sistem sociouman, învățământul își dezvoltă propriile pârgii evaluative prin intermediul cărora apreciază calitatea “produselor” obținute, eficacitatea și eficiența proceselor inițiate, își organizează mecanisme de control, autoevaluare și dezvoltare în conformitate cu nevoile sociale și individuale.

Renovarea și optimizarea evaluării educaționale depinde de 2 strategii de intervenții: a) de sus în jos-decizii politice adoptate la nivel central. b) de jos în sus – inițiativele și practica profesională a cadrelor didactice. Importantă este colaborarea și susținerea reciprocă a celor două linii de intervenție. În ultimă instanță, mărimea succesului schimbărilor preconizate depinde de angajarea și expertiza profesională a cadrelor didactice, în cazul de față, de competențele și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în aria evaluării.

■ Din ce perspective poate fi abordată evaluarea educațională la nivel de sistem? Schema de mai jos ilustrează câteva ipostaze și identifică poziția și rolul evaluării rezultatelor școlare.



Locul evaluării rezultatelor școlare în cadrul componentelor sistemului de învățământ

Analiza schemei bloc permite următoarele observații:

- Fiecare bloc dispune de o autonomie relativă, presupunând actori, procese, acțiuni și operații distincte, realizate în concordanță cu principii și cerințe specifice.
- Între blocuri se instituie o rețea complexă de interacțiuni, de care depinde funcționarea normală a fiecărui bloc și a sistemului în ansamblul său.
- Blocurile I, II, III și IV au o componentă evaluativă care angajează criterii, norme și proceduri particulare.
- Se diferențiază între “Evaluarea rezultatelor școlare” și “Sistemul de evaluare educațională”. Acesta din urmă, valorifică componentele evaluative ale celorlalte blocuri și își propune să ofere un model integrat: principii, reguli și metode, articulate coerent și unitar.

- Blocul “Evaluarea rezultatelor școlare” ocupă o poziție centrală în sistemul considerat din mai multe motive:
 - Reprezintă zona cea mai consolidată și maturizată din punct de vedere teoretic și metodologic, comparativ cu dimensiunile comparative ale celorlalte componente.
 - Se află în raporturi multiple de cauzalitate circulară mai ales cu blocurile care privesc curriculum, instruirea și formarea cadrelor didactice.
 - Reprezintă un indicator semnificativ pentru evaluarea calității tuturor componentelor sistemului.
 - Fundamentează decizii educaționale majore privind continuitatea, întreruperea, îmbunătățirea sau generalizarea unui program educațional.

■ Examinarea semnificației “ Evaluarea rezultatelor școlare”, în corelație cu celelalte componente ale sistemului școlar conduce la câteva comentarii suplimentare, în avantajul metodologie evaluării progresului școlar.

Deși termenul frecvent utilizat în evaluarea elevilor este acela de rezultate sau performanțe școlare, obiectul evaluării solicitat de orientările actuale nu este numai produsul, rezultatul activităților de învățare, ci și procesul care a contribuit la obținerea rezultatului. Interesează de exemplu răspunsul dat de elev la o situație problematică, dar și calea parcursă, poate mai economică, mai imaginativă în formularea soluției.

Poate că termenul de “realizări școlare “ (echivalentul termenului englez “educational achievements”) ar putea să fie mai concludent. În orice caz, noțiunea de “test de cunoștințe” invocat frecvent pentru a desemna evaluarea oricărui rezultat școlar nu este legitimă. Această etichetă nu acoperă comprehensiv spectrul achizițiilor școlare posibile.

■ Relația dintre **curriculum și evaluare** este esențială și presupune câteva exigențe metodologice:

- Asigurarea modului unitar de a gândi proiectarea curriculumului, în special definirea obiectivelor și a conținutului, cu selecția strategiilor de evaluare. Realizarea practică este posibilă pe două căi: a) alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor și înaintea stabilirii etapelor și metodelor de instruire; b) operaționalizarea completă a obiectivelor, care după tehnica Mager, integrează situația de testare și criteriul minimal de reușită.
- Fundamentarea evaluării progreselor școlare pe standarde curriculare/de învățare, proprii ciclurilor de învățământ și disciplinelor școlare, transpuse în obiective și standarde de evaluare. După A. Stoica “standardele de evaluare diferă de standardele de învățare (în care se regăsesc obiective/competențe specifice și conținuturi) prin faptul că ele reprezintă detalii ale celor din urmă și specifică nivelul de performanță pentru rezultatele așteptate ale învățării, stipulate în programe” (A. Stoica 2003, pag. 24)*

* Termenii de standarde și competențe sunt polisemantici, lor li se atribuie diferite semnificații. De exemplu standard ocupațional=set de competențe ; standarde curriculare = obiective și competențe educaționale; standarde ale competenței = nivelul calitativ la care funcționează competența. Pentru prezentul text vom conveni să numim standarde ocupaționale obiectivele educaționale și conținuturile aferente, formulate în termen de competență, iar standardul de evaluare îl vom echivala cu un standard de performanță care indică palierul calitativ al competenței.

- Cu cât standardele curriculare și de evaluare sunt mai bine determinate, cu atât cresc șansele metodelor de evaluare să satisfacă mai bine condițiile tehnice ale evaluării: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea. Pe de altă parte, practica evaluării poate controla realismul, relevanța și completitudinea standardelor și solicita revizuirea sau dezvoltarea acestora. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este numai acela de a urmări monitorizarea și îndeplinirea standardelor educaționale, ci și de a participa la reconstrucția lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă se poate spune că rezultatele învățării identificate și apreciate cu metodele de

evaluare, ar trebui să devină feedback-uri constructive, care să regleze întregul program curricular.

- Selecția și adecvarea strategiilor de evaluare în funcție de natura disciplinelor școlare și tipurile de competențe vizate.

Metodele de evaluare nu sunt egal valabile pentru orice situație de testare; inclusiv metodele ”moderne “ nu reprezintă o garanție a relevanței sau utilităților în orice împrejurare. Ceea ce contează este gradul lor de funcționalitate în raport cu modelul didactic al disciplinei (setul de concepte, metode specifice de cunoaștere și competențele asociate). Astfel de exemplu, experimentul este o metodă de evaluare valabilă pentru fizică, eseul pentru literatură sau filosofie, proiectul pentru educația anteprenorială etc.

Natura specifică a achiziției de evaluat – cunoștințe, deprinderi, capacități specifice, capacități transversale, atitudini, pretind, de asemenea, proceduri diferențiate de evaluare. Cercetări în zona de intersecție curriculum evaluare au condus la construcția unor matrici care evidențiază relevanța sau irelevanța fiecărei tehnici de evaluare în raport cu un ansamblu determinant de capacități. Acestea asistă cu folos deciziile educaționale în elaborarea probelor de evaluare.

Practica evaluării evidențiază și situații de discrepanță între curriculum și evaluare. De exemplu, probele de evaluare nu sunt suficient de concordante cu obiectivele proiectate, au validitate scăzută sau, și mai frapant, lipsesc, nu acoperă mai ales capacitățile complexe. Există un larg consens asupra importanței dezvoltării capacităților cognitiv superioare- capacitatea de conceptualizare, capacitate decizională, gândire critică, originalitate și creativitate etc. Mai mult cadrele didactice sunt interesate în antrenarea intelectuală a elevilor în aceste direcții și îi familiarizează cu metodele alternative, neconvenționale de evaluare. Evaluările cu miză mare, examenele de diferite tipuri, testările naționale, de regulă, nu introduc probe focalizate pe astfel de capacități. Evident, politica evaluării trebuie pusă de acord cu politica curriculumului.

■ Relația instruire-evaluare

O evaluare pertinentă, obiectivă și echitabilă nu poate ignora oportunitățile de învățare oferite de instruire. Acestea pot fi examinate în relații cu următoarele tipuri de întrebări:

- Conținuturile au fost selecționate conform obiectivelor stabilite?
- Strategiile de instruire au fost adecvate obiectivelor?
- Procesele de instruire au favorizat și stimulat învățarea?
- Urile de instruire promovate au fost adaptate nevoilor diferențiate ale elevilor ?
- Care a fost reprezentativitatea metodelor centrate pe elev?

Nu se poate pretinde elevului să ajungă la anumite achiziții dacă nu se organizează experiențe de învățare relevante în acest sens. Desigur, proba de evaluare trebuie să demonstreze mai ales valoarea de transfer a învățării realizate.

Uneori, se produce o disjunctie între ceea ce cere testul și oferta reală de instruire/învățare; testul nu are o acoperire necesară în experiențele anterioare ale elevului sau formula testului este inedită pentru elev și în consecință deteriorează performanța reală a acestuia. Soluția rezidă în compatibilizarea curriculumului testat cu ceea ce se numește curriculum predat și respectiv , în familiarizarea elevului cu „spiritul” probelor.

Un fenomen interesant, dar în principiu cu consecințe negative, este „efectul back wash”; acesta vizează influența examenului asupra organizării curriculumului și instruirii. Cunoașterea anticipată de către profesori și elevi a stilului și conținutului probelor de evaluare care vor fi practicate la un examen, determină transformarea testului în organizatorul „instruirii” (instruirea pentru testare). Toate activitățile din clasă – conținut, metode, proceduri de evaluare gravitează în jurul „situației de testare”. Standardele curriculare sau orice aspect didactic care nu au contingență cu probele în cauză sunt ignorate. În aceste condiții învățarea își deteriorează funcțiile principale și devine un simplu mijloc de ridicare a punctajului la examen.

Pentru a reduce decalajul dintre curriculum evaluat și curriculum intenționat oficial și pentru a crește relevanța evaluării, câteva măsuri pot fi adoptate:

- Reconsiderarea probelor de examen astfel încât acestea să vizeze principalele categorii de standarde ocupaționale.
- Diversificarea metodelor și procedeele de evaluare, asigurarea complementarității lor.
- Valorificarea potențialului evaluării curente, alături de probele de examen.

■ Relația **formarea cadrelor didactice - evaluare**

Orice inovație pedagogică, oricât de importantă ar fi rămâne doar o valoare potențială atâta timp cât nu este integrată în concepția și repertoriul comportamentelor didactice ale educatorului. Din această perspectivă, apare pe deplin întemaiată și poate astăzi mai mult ca oricând, opinia lui J. Piaget, formulată cu câteva decenii în urmă, potrivit căreia “nu vom găsi nicio problemă educațională care să nu ducă mai devreme sau mai târziu la acea a formării profesorilor, problema cheie a școlii contemporane” (J. Piaget 1972, pg. 110).

Eficacitatea evaluării rezultatelor școlare și exploatarea lor în beneficiul optimizării procesului de învățare sunt dependente esențialmente de abilitățile și experiența cadrelor didactice și a managerilor școlari în acest domeniu. Din acest motiv, formarea și fortificarea competențelor evaluative ale cadrelor didactice reprezintă un obiectiv principal al obiectivelor de pregătire și perfecționare profesională în cariera didactică și una din condițiile majore ale ameliorării activităților de evaluare în învățământ.

Dezvoltarea unor noi programe de training profesional cu accent pe evaluarea progresului școlar își are sorginea și în schimbările semnificative de concepție, de strategii, și de practici bune în domeniu considerat.

Ghidul de față prin structură și conținut, intenționează să ofere o cale alternativă și complementară la consolidarea și dezvoltarea competențelor de evaluator ale cadrelor didactice. Profesionalizarea și dezvoltarea în cariera didactică va fi întotdeauna corelată cu creșterea expertizei în aria evaluării educaționale.

■ Relația **sistemul de învățământ-evaluare**

Evaluarea operează cu diferite grade de implicare și succes în analiza și aprecierea unor planuri și componente variate ale sistemului de învățământ: politici și strategii de dezvoltare educațională, structuri instituționale și management educațional, eficacitate și eficiență, contribuția școlii la creșterea economică, dezvoltarea tehnologiei, științei și culturii în societate.

Evaluare educațională de tip național (examene, testări) reprezintă unul din mijloacele cele mai importante în monitorizarea, asigurarea și creșterea calității educației naționale. Din acest motiv este și subiect frecvent de dezbateri.

Evaluarea pe scară națională, realizată profesional identifică succesele și fragilitățile sistemului și oferă informații critice factorilor decizionali.

Testările naționale reprezintă un fenomen nou pe plan european în jurul căror s-a cristalizat o mișcare dinamică și viguroasă. Într-un studiu recent al Comisiei europene se fac următoarele constatări: „Cu excepția câtorva țări, testarea națională este o formă nouă de evaluare a elevilor în Europa. Introducerea și utilizarea de teste naționale a început încet și sporadic și a sporit semnificativ mai ales din anii 1990. În deceniul actual, unele țări se află în faza introducerii acestui sistem de evaluare iar altele a căror start s-a produs anterior își dezvoltă în continuare sistemele naționale de testare.*

* Eurydice- Nationat Testing of Pupils in Europe: Objectives Organisation and Use of Result Bruxelles 2009.

Un sistem european al evaluării educaționale este abia în curs de constituire.

Ca țară membră a UE, România este interesată să-și dezvolte un sistem de evaluare compatibil cu standardele și practicile bune din țările occidentale dezvoltate.

Participarea țării noastre la unele testări internaționale (TIMSS, PISA etc.) reflectă schimbări benefice în politica evaluării educaționale. Studiile de această factură oferă informații utile despre performanțele școlare, fac comparabile sistemele de învățământ din punctul de vedere al productivității lor educaționale și, de asemenea, oferă sugestii metodologice privind conceperea și realizarea evaluării educaționale de anvergură.

Nu vom aborda problemele metodologice ale evaluării la scară națională/internațională; ele sunt complexe și speciale dar nu formează obiect de analiză al acestei lucrări.

2. Schimbări ale paradigmei evaluării; tendințe în modernizarea evaluării școlare.

Simptomatic pentru anvergura și diversitatea schimbărilor reale sau preconizate în cadrul sistemelor actuale, europene sau transeuropene de evaluare a progresului școlar este faptul că aceste schimbări acoperă întreaga problematică majoră a evaluării, sintetizată de întrebările: 1). Ce se evaluează?, 2). De ce?, 3). Cum?, 4). Cu ce agenți?, 5). Când?, 6). Cu ce costuri?. Dincolo de răspunsurile „clasice” pe care le găsim în manualele consacrate evaluării, se conturează noi răspunsuri sau cel puțin sunt formulate noi accente. Acestea, pe ansamblu, configurează o nouă paradigmă a evaluării școlare, care are implicații asupra politicilor și practicilor educației.

Se conturează tot mai mult un proces laborios, dar ferm și necesar de tranziție de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă.

Câteva dintre tendințele și prioritățile actuale le consemnăm în continuare, grupate în jurul întrebărilor evaluative cheie menționate mai sus.

a) Reconsiderarea obiectului evaluării

Accentuarea rezultatelor învățării; tranziția de la evaluarea intrărilor la evaluarea ieșirilor din sistemul de formare. De exemplu documentul U.E. „Cadrul european al calificărilor”(EQF), examinează calificările educaționale și profesionale în termen de rezultate ale învățării diferențiind 8 paliere, fiecare definindu-se prin cunoștințe, capacități și competențe specifice. Din această perspectivă, calitatea învățării se apreciază nu atât după ruta parcursă, cât după rezultatele efective.

- Diversificare spectrului de achiziții școlare supuse evaluării: cunoștințe, deprinderi, capacități, produse creative, valori și atitudini.
- Tranziția de la cunoștințe la capacități și de la capacități primare la capacități cognitive de ordin superior. Conceptualizare, gândire critică, rezolvări de probleme, capacități decizionale, creativitate.
- Centrarea evaluării pe competențele educaționale/profesionale. Această schimbare este probabil cea mai radicală, cu implicații profunde asupra

evaluării. Reprezentările despre structura și tipologia competențelor trasează direcțiile de evaluare și solicită metode și tehnici diferite.

Din acest motiv clarificarea prealabilă și adoptarea unei poziții clare privind „compoziția” și factorii de susținere ai competenței sunt operații indispensabile.

- Situarea evaluării atitudinilor și evaluărilor printre prioritățile cercetării și practicilor de evaluare. Procesul de evaluare a obiectivelor afectiv atitudinale este complex, de mare subtilitate și presupune înțelegerea mecanismelor de interiorizare și exprimare a valorilor. Din această cauză schimbări inovatoare și sistematice în această arie a evaluării se lasă încă așteptate.

b) **Multiplicarea scopurilor/funcțiilor evaluării și instituirea unor noi priorități**

- Revalorizarea funcțiilor tradiționale ale evaluării prin dezvoltarea relevanței și acurateței metodelor de evaluare implicate.

- Creșterea rolului evaluării de impact; determinarea valorii unui program educațional prin rezultatele produse; stabilirea răspunderilor pentru calitatea rezultatelor (funcția „accountability”).

- Dezvoltarea evaluării pentru învățare. Utilizarea pârgiilor evaluării formative pentru stimularea și intensificarea învățării. Evaluarea nu se mai reduce la sancționarea și controlul rezultatelor învățării, ci este pusă în serviciul optimizării învățării. Sintagma „cultura evaluării versus cultura controlului /examinării” explică și extinde tendința de mai sus. Specialiști de prestigiu din domeniu (Peretti; Hadji; de Ketele, Abernot etc.) au evidențiat necesitatea promovării unei noi mentalități privind evaluarea școlară: corelarea evaluării cu îmbunătățirea, asigurarea feedback-ului, comunicarea, creșterea calității evaluatorilor concomitent cu diminuarea controlului, examinări stricte.

c) **Perfecționarea și inovarea metodologiei evaluării**

- Consolidarea și dezvoltarea regulilor și condițiilor de utilizare a metodelor „clasice”; - maturizare și rafinare tehnică.

- Inițierea și utilizarea unor noi metode și tehnici ”alternative și complementare” –portofoliul, proiectul etc.

- Valorificarea resurselor oferite de TIC în evaluare; computerizarea evaluării; dezvoltarea de softuri specializate.

În acest context, o evoluție reprezentativă este marcată de ceea ce unii autori au numit mișcarea de la „cultura testării” (testing culture) la „cultura aprecierii” (assessment culture). Prima apelează la măsurători și itemi obiectivi și semiobiectivi, a doua exploatează potențialul metodelor alternative, itemii deschiși introduc alte criterii de evaluare, calitative. Orientarea centrată pe ”assessment” adoptă premisa potrivit căreia învățarea este o activitate complexă multidimensională, iar calitatea ei nu este reductibilă la un ansamblu de rezultate exclusiv cuantificabile. Se apreciază, de asemenea, că metodele calitative sunt mai apte să dedecteze progresul în învățare și să evalueze capacitățile cognitive de ordin superior.

d) **Diversificarea agenților evaluatori**

- Într-un sistem revizuit de evaluare educațională, cadrul didactic își conservă rolul de evaluator esențial al performanțelor școlare; în același timp, se acceptă și se încurajează participarea elevilor la procesul de evaluare în două forme – evaluarea colegială (peer evaluation) și autoevaluarea. În consecință, cadrul didactic este evaluatorul principal dar nu unic; coparticiparea elevilor este dezirabilă.

Competențele de evaluare/autoevaluare ale elevilor dobândesc un nou statut de importanță. Acestea extind cu folos registrul competențelor promovat de școli, sunt o expresie concludentă a învățării centrate pe elevi și în aria evaluării.

- Echilibrarea evaluării interne cu evaluarea externă; mai ales în cazul evaluărilor cu miză mare este un principiu care tinde să guverneze tot mai mult practica evaluării.

e) **Oportunitatea evaluării în orizontul de timp**

- Evaluarea sumativă versus evaluarea formativă și evaluarea inițială.

Evaluarea tradițională acordă de regulă preponderență identificării și evaluării rezultatelor finale ale învățării. Concepția actuală plasează evaluarea înaintea, în timpul și după învățare.

Integrarea într-un sistem articulat, echilibrat și dinamic a evaluării inițiale, formative și sumative oferă garanții de calitate strategiilor de evaluare școlară. Fiecare însă din cele 3 tipuri revendică construirea și utilizarea unor probe specifice: diagnostice, de progres și sumative.

f). **Costurile evaluării**

Achiziționarea de teste educaționale, proiectarea, validarea, administrarea și utilizarea rezultatelor evaluării antrenează costuri de resurse umane, materiale și financiare. Multă vreme minimalizată sau tratată ad hoc, problematica costurilor evaluării nu poate lipsi din strategia edificării unui sistem eficace și eficient de evaluare școlară.

○ Polaritățile menționate, de ex. cunoștințe versus capacități; evaluarea de control versus evaluarea în serviciul învățării nu se află în raporturi disjunctive, de excludere reciprocă. Ele reprezintă mai mult capetele unui continuum pe traseul căruia pot funcționa diferite variante, selecționate în raport cu obiectivele și situațiile particulare de evaluare.

Este eronată ideea că orietările „clasice” ar trebui „excomunicate”, iar orientările „moderne” sunt universal valabile, în orice circumstanță. Tranzițiile, mișcările, deplasările de accent de la o poziție la alta, semnalate mai sus, ar trebui interpretate ca evoluții tendențiale, schimburi de ponderi și nu ca abandon categoric al „punctelor” de plecare.

3. Cultura evaluativă și competențele de evaluare ale cadrelor didactice

Cultura evaluativă și competențele de evaluare sunt două componente solidare ale profesionalizării personalului didactic.

Cultura evaluativă se compune dintr-un ansamblu coerent de concepte, principii modele de evaluare, opțiuni metodologice cantitativ, calitative sau mixte etc. Din punct de vedere funcțional cultura evaluativă :

- Exprimă un cadru de referință, o concepție, oferă o viziune și un anumit mod de abordare a problematicii evaluării educaționale, care transcede specificului fiecărei competențe particulare.

- Îndeplinește o funcție critic-constructivă: analizează și interpretează valoric diferite idei și practici din sfera evaluării, protejează evaluatorul de entuziasmul naiv sau de optuzitatea față de unele schimbări și susține atitudinile deschis raționale față de inovațiile din perimetrul evaluării educaționale.
- Furnizează cunoștințele necesare, de regulă procedurale pentru fundamentarea diferitelor tipuri de competență.

M. Fullan unul dintre cei mai reputați specialiști în domeniul schimbărilor educaționale, examinând unele reforme curriculare din SUA și Canada observă că acestea nu au fost sustenabile unele au și eșuat deoarece implementarea lor s-a făcut în afara unor viziuni și abordări critice „, s-a sărit direct la practic”, le-a lipsit „o imagine globală „, care să le susțină, un cadru holistic. Unele inovații nu au reușit pentru că aplicarea lor s-a bazat pe o înțelegere superficială sau greșită”’. (M. Fullan – 2009, pg.115).

Cultura evaluativă nu trebuie subestimată. Obiecțiile care sunt formulate la adresa programelor de pregătire a cadrelor didactice, inclusiv în aria evaluării, - sunt excesiv de teoretice pot fi legitime sau nu. Important de știut este dacă analizele teoretice sunt sau nu de natură să construiască o concepție reflexivă, care să orienteze pozitiv demersurile evaluative practice.

Tipologia competențelor de evaluare ale cadrelor didactice este un subiect prea puțin dezbătut în comparație cu semnificația sa. În fond, orice program de formare a cadrelor didactice centrat pe competențe nu poate evita adoptarea de decizii în acest sens. Concepția despre profesionalizarea evaluării, și tipurile de competență este esențială.

Evoluții și dezvoltările actuale din cercetarea, teoria și practicile exemplare ale evaluării impun de asemenea reexaminarea tipurile și conținuturilor specifice competențelor de evaluare ale educatorilor. Criteriile de definire pot fi variate: **funcțiile evaluării** (diagnostică, prognostică, de selecție, de certificare, informativă, decizională). **Tipurile sau strategiile de evaluare** (inițială, formativă, sumativă, criterială și normativă). **Metodele și formele de evaluare** (clasice și alternative etc.). Nu există niciun dubiu că în toate aceste arii ale evaluării cadrele didactice au nevoie de o anumită expertiză.

În SUA, Comisia de Standarde pentru Competențele Evaluative ale Cadrelor Didactice a identificat un număr de șapte competențe/standarde Apud Hanna Dettner – 2004):

- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în alegerea adecvată a metodelor de evaluare.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în elaborarea metodelor, probelor de evaluare.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării obținute prin instrumentele dezvoltării de profil sau utilizând teste elaborate extern.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adaptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în dezvoltarea și aplicarea procedeeleor de notare a elevilor.
- Cadrul didactic trebuie să fie abilitat în comunicarea rezultatelor evaluării având în vedere diferite categorii de audiență: elevi, părinți, administrație, comunitate.
- Cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare.

Observăm că în afara ultimei competențe, care indică mai mult obligativitatea respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor instrumentelor de evaluare – obiectul de interes major al acestui ghid.

Tipurile de competențe descrise mai sus pot constitui și la noi un cadru de referință valabil pentru definirea, formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în perimetrul școlar.

4. Preliminarii la calitatea evaluării educaționale

Evaluarea educațională, ca și alte activități subsumate educației instituționalizată nu poate evita ralierea la standardele calității. Mai mult, se justifică dezvoltarea

unui mecanism propriu de asigurare a calității care să jaloneze politicile și managementul evaluării școlare.

Acesta presupune:

- Definirea standardelor calitative ale evaluării
- Evaluarea calității procedurilor de evaluare
- Abilitarea cadrelor didactice cu sistemele conceptuale și metodologice specifice evaluării academice
- Asumarea responsabilității pentru calitatea evaluării
- Modernizarea sistemului de înregistrare și comunicare a rezultatelor obținute de elevi

În mod cert, este nevoie de protejarea, menținerea și creșterea calității evaluării. Un număr de indicatori calitativi pot aduce servicii în această direcție, și pot inspira cu succes concepția și practicile evaluative ale cadrelor didactice:

- Evaluarea este concepută și se aplică diferențiat potrivit funcțiilor pe care și le asumă: diagnostică, prognostică, de informare, de selecție, de certificare, de orientare-consiliere etc.
- Evaluarea este utilizată ca factor reglator al interacțiunii predare-învățare, și nu doar ca o componentă finală a procesului de formare.
- Tipurile fundamentale de evaluare sunt corelate funcțional și valorificate echilibrat.
- Există o corespondență clară între obiectivele învățării, ceea ce se predă și se învață, și cunoștințele, capacitățile și atitudinile evaluate (coerența curriculum-evaluare).
- Sarcinile de evaluare vizează competențe profesionale specifice, dar și competențe generice transversale.
- Focalizarea probelor pe sarcini „autentice” – situații, probleme reale, cu impact semnificativ.
- Proiectarea probelor de evaluare se realizează profesional, asigurându-se condițiile necesare de validare și fidelitate.
- O varietate de metode este folosită astfel încât limitele metodelor particulare să fie minimalizate, iar efectul lor cumulativ potențat.
- Notele sunt acordate transparent și obiectiv, pe baza rezultatelor învățării și a criteriilor privind nivelul de performanță.

- Elevii primesc un feedback evaluativ sistematic care le permite să-și organizeze procesul de învățare.
- Implicarea elevilor în procese de evaluare și autoevaluare.
- Probele de evaluare sunt controlate pentru a se asigura că nu există influențe subiective care pot defavoriza grupuri particulare.
- Transparența criteriilor și procedurilor de evaluare; accesarea lor fără dificultăți.
- Crearea unui climat cu impact emoțional pozitiv, motivant și securizat; reducerea stărilor de stres și anxietate prin ambianță și comportamentul cadrului didactic – deschis, cooperant, prietenos.
- Prevenirea și combaterea prin reguli clare și aplicate a fraudelor academice (copiat, plagiat, „importul” de lucrări etc.).

CAP. II. BAZELE CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII ȘCOLARE

1. Dinamica definițiilor evaluării școlare

În evoluția conceptului de evaluare sunt identificate trei categorii de definiții (Hadji, Stufflebeam, 1980, C. Cuciș, 2008):

- a) definiții „vechi”, care puneau semnul egalității între evaluare și măsurare;
- b) definiții care interpretează evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale operaționalizate;
- c) definiții “moderne”; evaluarea fiind concepută ca emitere de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării pe baza criteriilor calitative.

Fiecare din aceste categorii de definiții oferă avantaje și dezavantaje.

Definițiile mai recente, deși diverse, au multe note comune, semnalându-ne:

- trecerea accentuată de la evaluarea estimativă bazată pe cantitate, predominant sumativă, la evaluarea apreciativă, bazată pe calitate, cu puternice accente formative;
- deplasarea accentului de la înțelegerea evaluării ca examinare și control la „evaluarea școlară ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia” (Y. Abernot, 1996).

Câteva definiții semnificative pot fi orientative și utile cadrelor didactice.

Astfel evaluarea:

- „constă în măsurarea și aprecierea cu ajutorul criteriilor, a atingerii obiectivelor sau a gradului de apropiere sau de proximitate a unui produs al elevului în raport cu o normă”;
- „are sensul de atribuire a unei note sau a unui calificativ unei prestații a elevului” (Y. Abernot) ;
- „examină gradul de corespondență între un ansamblu de informații privind învățarea de către elev și un ansamblu de criterii adecvate obiectivului fixat, în vederea luării unei decizii” (de Ketele, 1982);

- este „, actul prin care...referitor la un subiect sau un obiect, se emite o judecată având ca referință unul sau mai multe criterii”, Noizet ,1978;
- înseamnă „, a verifica, a judeca, a estima, a situa, a reprezenta, a determina, a da un verdict etc.”(Hadji).

Sinteza interpretărilor privind evaluarea evidențiază o pluralitate de termeni care pot desemna activități integrate în procesul de evaluare. Astfel, a evalua semnifică:

- ✓ **A verifica** ceea ce a fost învățat, înțeles, reținut; a verifica achizițiile în cadrul unei progresii;
- ✓ **A judeca** activitatea elevului sau efortul acestuia în funcție de anumite recomandări; a judeca nivelul de pregătire al unui elev în raport cu anumite norme prestabilite;
- ✓ **A estima** nivelul competenței unui elev;
- ✓ **A situa** elevul în raport cu posibilitățile sale sau în raport cu ceilalți; a situa produsul unui elev în raport cu nivelul general;
- ✓ **A reprezenta** printr-un număr (notă) sau calificativ gradul reușitei unei producții școlare a elevului în funcție de diverse criterii;
- ✓ **A pronunța un verdict** asupra cunoștințelor sau abilităților pe care le are un elev;
- ✓ **A fixa/ stabili** valoarea unei prestații a elevului etc.

Evaluarea se definește din mai multe perspective. Astfel :

- **Din punct de vedere structural**, presupune: obiectul evaluării, criteriile de evaluare și analiza comparativă a relațiilor dintre caracteristicile obiectului de evaluat și criteriile în funcție de care se face evaluarea;
- **Din punct de vedere funcțional**: a) evaluarea presupune un scop specific (determinarea valorii ce se atribuie calității rezultatelor școlare, proceselor, programelor etc.); b) funcții : maniera în care sunt valorificate rezultatele evaluării: pentru certificare, pentru selecție, pentru reglare/ ameliorare etc.;
- **Din punct de vedere al operațiilor** presupune o desfășurare procesuală, ce implică anumite operații specifice: măsurare, apreciere,

decizie. Cele trei operații se susțin una pe cealaltă și se justifică numai împreună. O caracteristică a ultimelor lucrări de referință în domeniu este aceea că abordează evaluarea prioritar în termeni de procese. Dorința de a asigura obiectivitate cât mai ridicată prin operația de măsurare este diminuată; dezbaterile pe această temă reflectă tendința de a depăși înțelegerea tradițională a evaluării ca instrument de măsură și control, abordarea acesteia din perspectiva unui demers centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale elevului, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii.

Analizele de mai sus conduc la ideea potrivit căreia la ora actuală, dar mai ales în perspectivă, schimbările dominante în domeniul școlar instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și de observare a evoluției competențelor sale. Efectele oricărei acțiuni de evaluare se manifestă în moduri diferite, cu **funcții și consecințe** dintre cele mai diverse, în raport de intențiile dominante care stau la baza demersului respectiv: control sau remediere, certificare sau selecție, diagnosticare sau prognosticare etc.

2. Funcțiile evaluării

Funcțiile evaluării vizează semnificații, conotații, mecanisme și consecințe pe baza a ceea ce considerăm a fi, pe de o parte planuri de analiză (individual, social, de grup) și, pe de alta, criterii psihopedagogice, sociologice, docimologice.

Evaluarea îndeplinește următoarele funcții:

- **constatativă, diagnostică - de cunoaștere a stării , fenomenului, obiectului evaluat;**
- **diagnostică - de explicare a situației existente;**
- **predictivă**, de prognosticare și orientarea activității didactice, atât de predare cât și de învățare, concretizată în deciziile de ameliorare sau de reprojecare curriculară;
- **selectivă - asigură** ierarhizarea și clasificarea elevilor într-un mediu competitiv;
- **feedback** (de reglaj și autoreglaj); analiza rezultatelor obținute, cu scopul de reglare și autoreglare a conduitei ambilor actori;
- **social - economică:** evidențiază eficiența învățământului, în funcție de calitatea și valoarea “produsului” școlii.

- **educativă**, menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecționare și obținerea unor performanțe cât mai înalte;
- **socială**, prin care se informează comunitatea și familia asupra rezultatelor obținute de elevi.

Aceste funcții sunt complementare.

3. Tendințe în modernizarea evaluării școlare

3.1. Evoluții reprezentative în aria evaluării școlare

- Caracteristica esențială a activității evaluative o reprezintă astăzi abordarea acesteia atât în **termeni de procese, cât** și de proceduri privind măsurarea rezultatelor învățării. Activitatea presupune desfășurare, procesualitate, reglare, autoreglare etc.
- Căutarea echilibrului între învățarea ca proces și învățarea ca produs; între aspectele sumative, clasificatoare, certificatoare și cele care permit identificarea cauzelor/dificultăților întâmpinate de elevi în învățare, precum și între mecanismele reglatorii și cele autoreglatorii.
- **Evaluarea formativă**, concept operant în teoria și practica evaluării reprezintă:
 - 1) nucleul priorităților în deciziile privind combinatorica între procesele de învățare și competențele văzute ca rezultat al învățării;
 - 2) **coresponsabilizarea celui care învață, prin** dezvoltarea capacității de autorefecție asupra propriei învățări, și funcționalitatea **mecanismelor metacognitive/cunoaștere despre autocunoaștere**;
 - 3) **centrarea învățământului pe competențe** generale și specifice, pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.
- În prezent, teoria pedagogică dar și practica în domeniu au drept ținte:
 1. **diversificarea metodologiei, dispozitivelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare** pentru a realiza ceea ce G. de Landsheere aprecia: *evaluarea școlară să devină mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral*;

2. **regândirea „culturii controlului și examinării”** și promovarea a ceea ce numim „**cultură a evaluării**”, centrată pe procesele socio-cognitive, metacognitive în învățare;
 3. **asigurarea feedbackului** orientat spre finalitățile proiectului evaluativ.
- La nivelul clasei de elevi se insistă pe anumite inovații, rezultate din complementaritatea **metodelor tradiționale** (evaluări orale, scrise, probe practice etc.) cu altele noi, **moderne** (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc.), în fapt **alternative**.
 - Elaborarea probelor prin integrarea de „itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi”, prin realizarea și aplicarea de matrici de evaluare, de statistici privind evoluția rezultatelor elevilor, de diminuare a erorilor mai frecvente în procesul evaluativ.
 - O remarcă specială merită făcută cu privire la **trecerea de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă** în care conduitele cadrelor didactice și evaluatorilor externi vor fi centrate pe:
 - măsurarea și aprecierea obiectivă și evolutivă a rezultatelor;
 - adoptarea unor decizii și măsuri ameliorative;
 - emiterea unor judecăți de valoare;
 - acoperirea domeniului cognitiv dar și a celui social, afectiv, spiritual și psihomotor;
 - feedbackul oferit elevului;
 - informații semnificative oferite cadrelor didactice privind eficiența activității lor;
 - cunoașterea criteriilor/normelor cu care se evaluează, creșterea gradului de adecvare la situații didactice concrete;
 - evitarea sancționării cu orice preț a erorilor; respectarea principiilor contractului pedagogic.

3.2. Trecerea de la evaluarea tradițională la evaluarea modernă

Simptomatic pentru anvergura și diversitatea schimbărilor reale sau preconizate în cadrul sistemelor actuale, europene sau transeuropene de evaluare a progresului școlar este faptul că aceste schimbări acoperă întreaga problematică majoră a evaluării,

sintetizată de întrebările: 1). Ce se evaluează?, 2). De ce?, 3). Cum?, 4). Cu ce agenți?, 5). Când?, 6). Cu ce costuri? Dincolo de răspunsurile „clasice” pe care le găsim în manualele consacrate evaluării, se conturează noi răspunsuri sau cel puțin sunt formulate noi accente. Acestea, pe ansamblu, configurează o nouă paradigmă a evaluării școlare, care are implicații asupra politicilor și practicilor educației.

EVALUARE TRADIȚIONALĂ

EVALUARE MODERNĂ

• Cultura controlului/examinării • Evaluarea intrărilor - evaluarea cunoștințelor • Scopul evaluării - măsurarea cantitativă a	• Cultura evaluării - promovarea unei noi mentalități privind evaluarea școlară în context cotidian (și nu numai): dirijarea învățării, asigurarea feedback-ului, comunicarea, creșterea calității evaluatorilor (Perretti, Hadji, de Ketele, Abernot etc.) - cadrele didactice evaluatori trebuie să respecte câteva reguli simple: ❖ să interpreteze mesajele evaluării; ❖ identificarea intențiilor dominante ale activității evaluative; ❖ buna gestionare a potențialului formativ al evaluării; ❖ evitarea capcanelor/ erorilor specifice; ❖ economia mijloacelor de evaluare; ❖ evitarea redundanțelor (Hadji). • Evaluarea ieșirilor din sistemul de formare - diversificarea spectrului de achiziții școlare supuse evaluării: cunoștințe, deprinderi, capacități, produse creative, valori și atitudini - tranziția de la cunoștințe la capacități și de la capacități primare la capacități cognitive de ordin superior - centrarea evaluării pe competențele educaționale/profesionale. Reprezentările despre structura și tipologia competențelor trasează direcții de evaluare și solicită metode și tehnici diferite (conform „Cadrul european al calificărilor”). • Multiplicarea scopurilor/funcțiilor evaluării
---	--

cunoștințelor - controlul rezultatelor cuantificabile ale învățării - sancționarea • Metodologia evaluării - metode clasice - „cultura testării” (testing culture) care apelează la măsurători și itemi obiectivi și semiobiectivi • Evaluatorii - profesorul este unicul evaluator	- creșterea rolului evaluării de impact; - determinarea valorii unui program educațional prin rezultatele produse; - stabilirea răspunderilor pentru calitatea rezultatelor (funcția accountability); - dezvoltarea evaluării pentru învățare; - utilizarea pârghiilor evaluării formative pentru motivarea învățării - evaluarea este pusă în serviciul optimizării învățării; - comunică elevului informații utile despre calitatea progreselor, orientându-i eforturile, pornind de la statutul său de ființă care nu a încheiat procesul de dezvoltare (Y. Abernot). • Perfecționarea și inovarea metodologiei evaluării - consolidarea și dezvoltarea regulilor și condițiilor de utilizare a metodelor „clasice”; - maturizare și rafinare tehnică - „cultura aprecierii” (assessment culture), care exploatează potențialul metodelor alternative (proiectul, investigația, portofoliul), itemii deschiși, introduce alte criterii de evaluare, calitative, considerând că învățarea este o activitate complexă multidimensională, iar calitatea ei nu se reduce numai la un ansamblu de rezultate exclusiv cuantificabile. Se apreciază, de asemenea, că metodele calitative sunt mai apte să dedecteze progresul în învățare și să evalueze capacitățile cognitive de ordin superior. - valorificarea resurselor oferite de TIC în evaluare: computerizarea evaluării; dezvoltarea de softuri specifice - apreciază drumul parcurs de elev, cât de semnificative și relevante sunt progresele într-un context dat; - este pusă în slujba procesului educativ și integrată acestuia • Diversificarea agenților evaluatori - profesorul își conservă rolul de evaluator esențial al
--	--

performanțelor școlare - elevul participă la procesul de evaluare în două forme: ❖ evaluarea colegială (peer evaluation) ❖ autoevaluarea. Competențele de evaluare/autoevaluare ale elevilor extind registrul competențelor promovat de școli și sunt expresia concludentă a învățării centrate pe elevi și în aria evaluării. - echilibrarea evaluării interne cu evaluarea externă. • Evaluarea în orizontul de timp - evaluarea tradițională acordă de regulă preponderență identificării și evaluării rezultatelor finale ale învățării – evaluare sumativă, utilizându-se mai ales probe specifice sumative. • Costurile evaluării - costurile materiale și financiare - minimalizate sau tratate ad-hoc; - resursa umană – redusă la profesorul clasei.	performanțelor școlare - elevul participă la procesul de evaluare în două forme: ❖ evaluarea colegială (peer evaluation) ❖ autoevaluarea. Competențele de evaluare/autoevaluare ale elevilor extind registrul competențelor promovat de școli și sunt expresia concludentă a învățării centrate pe elevi și în aria evaluării. - echilibrarea evaluării interne cu evaluarea externă. • Evaluarea în orizontul de timp - concepția actuală plasează evaluarea înaintea, în timpul și după învățare - evaluare inițială, formativă și sumativă. Fiecare însă din cele 3 tipuri revendică construirea și utilizarea unor probe specifice: diagnostice, de progres și sumative. • Costurile evaluării - achiziționarea de teste educaționale, proiectarea, validarea, administrarea și utilizarea rezultatelor evaluării antrenează costuri de resurse umane, materiale și financiare; - problematica costurilor evaluării nu poate lipsi din strategia edificării unui sistem eficace și eficient de evaluare școlară.
---	--

Putem concluziona că, din perspectivă modernă, evaluarea nu este sinonimă nici aprecierii clasice, nici acordării notei, nici controlului continuu al învățării școlare și nici clasamentului/ clasificării. Evaluarea se bazează pe judecata specializată a profesorului, pe competența profesională a experților implicați în evaluare.

Totodată, trebuie subliniat faptul că polaritățile menționate (de ex. cunoștințe versus capacități; evaluarea de control versus evaluarea în serviciul învățării) nu se află în raporturi disjunctive, de excludere reciprocă. Ele reprezintă mai mult capetele

unui continuum pe traseul căruia pot funcționa diferite variante, selecționate în raport cu obiectivele și situațiile particulare de evaluare. Este eronată ideea că orientările „clasice” ar trebui excomunicate totalmente, iar orientările „moderne” sunt universal valabile, în orice circumstanță. Tranzițiile, mișcările, deplasările de accent de la o poziție la alta, semnalate mai sus, ar trebui interpretate ca evoluții tendențiale, schimburi de ponderi și nu ca abandon categoric a „punctelor” de plecare.

4. Componentele evaluării

Elementele apreciate drept componente sau variabile ale evaluării școlare sunt:

1. **obiectul evaluării** (ce vom evalua: tipuri de procese/ rezultate / produse de evaluat)
2. **criteriile evaluării** (în raport de ce se evaluează)
3. **operațiile evaluării** (ce pași trebuie făcuți)
4. **strategiile** (proiectarea și coordonarea acțiunilor)
5. **tipurile / formele de evaluare**
6. **metode, tehnici, instrumente** (cum vom evalua)
7. **timpul evaluării** (momentele oportune pentru evaluare: înainte, în timpul, sau după acțiunea educativă)
8. **agenții evaluării** (factori de conducere, cadrelor didactice, elevi, experți externi).

4.1.Obiectul evaluării

“**Obiectul evaluării**” reprezintă realitatea educațională concretizată în procesul și produsul învățării, supusă atenției evaluatorului, în vederea măsurării și aprecierii. Prin evaluare, se emit judecăți privind valoarea procesului și produsului învățării realizată de elev. Valoarea “obiectului” evaluat rezultă din conformitatea mai mică sau mai mare cu o normă ideală; ceea ce a învățat elevul și intră în atenția evaluatorului este comparat cu etalonul, cu dezirabilul.

În practica școlară identificăm mai multe modalități de determinare/specificare a “obiectului evaluării”:

1. Specificarea prin conținut - modalitate proprie învățământului tradițional centrat pe “materia” de învățat. Conținuturile sunt importante în sine.
2. Specificarea prin obiective operaționale/ comportamentale- modalitate derivată din PPO (Pedagogia prin obiective). Acest tip de specificare vizează comportamente observabile și pe cât posibil măsurabile ale elevului în procesul învățării.
3. Specificarea pe baza de competențe. Competențele generale și competențele specifice, identificabile pentru fiecare disciplină din învățământul preuniversitar vizează competențe, capacități, subcapacități și performanțe ce urmează a fi dezvoltate și respectiv evaluate pe parcursul și la finalul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite.

4.2. Evaluarea centrată pe competențe

4.2.1. Competența – un concept polisemantic

Din cauză că are o mare doză de polisemantism competența este înțeleasă diferit și este tratată diferit în diverse sisteme de învățământ.

a) Competența, în general, reprezintă capacitatea unui individ de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse (cognitive, afective, relaționale, comportamentale etc.) pentru a rezolva cu eficiență diverse categorii de probleme sau familii de situații-problemă.

b) În domeniul educațional, competența este capacitatea de selecție și combinare a cunoștințelor și capacităților susținute valoric și atitudinal de a rezolva cu succes o sarcină de învățare în raport cu standardele determinate (Dan Potolea).

Competența școlară poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare.

c) Structura unei competențe:

- **resursele**, constituite din: cunoștințe („a ști”), deprinderi/abilități („a face”) și atitudini, valori („a fi, a deveni”);
- **situațiile concrete** în care elevul învață și pune în practică acel potențial. Fără crearea situațiilor concrete create pentru a pune în aplicare ceea ce a învățat, acel potențial rămâne doar în planul lui „a ști”, nu trece în planul lui „a face”. Rămâne, în plan teoretic, în planul lui „a ști”. Trebuie completat cu „a face” și „a deveni”.

d) Competența - un potențial

Competența trebuie probată/demonstrată în situații concrete. Pentru a fi evaluată, competența trebuie să beneficieze de situații concrete în care cel ce studiază va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învățat. Situațiile în care acesta dovedește o competență sunt integrate în familii de situații. Fiecărei competențe i se asociază o „**familie de situații**”. Acestea sunt **situații echivalente**.

e) Competența se exprimă în performanțe.

Performanțele unui elev exprimă nivelul la care o competență/competențele au fost dobândite de către acesta. Deci, performanța este expresia competenței, forma și nivelul ei de manifestare în plan personal. Teoria și practica pedagogică intenționează să deplaseze accentual de la paradigma tradițională a evaluării centrată pe cantitate, pe obiectivitate maximă, la evaluarea centrată pe calitate. În contextul evaluării centrate pe competențe, standardele la care se raportează rezultatele învățării elevului trebuie să fie de natură calitativă. În pedagogia modernă, aceste standarde sunt reprezentate de „descriptorii de performanță”. Un standard este o unitate de măsură/apreciere etalon, este un „stas”. Pentru a asigura o evaluare corectă și unitară, procesul și produsul învățării fiecărui elev trebuie să fie raportate la standardele de performanță stabilite la nivel național. Performanțele personale/individuale trebuie apreciate în funcție de gradul de apropiere sau depărtare de aceste unități cu valoare de „etalon”.

f) Competența reprezintă un mega rezultat educațional.

Poate fi corelată cu un obiectiv educațional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc., putând fi integrat în soclurile de competență

g) Competența - finalitate a procesului educațional și „obiect” al evaluării

În condițiile învățământului modern, competența se transformă în finalitate a procesului educațional și “obiect” al evaluării școlare. Competențele școlare disciplinare/ transversale dobândite de elev în cadrul unei instruirii și evaluări “autentice” au luat locul obiectivelor operaționale/ comportamente (observabile și măsurabile). În domeniul evaluativ ne aflăm în faza reconceperii evaluării, a trecerii de la evaluarea obiectivelor la evaluarea competențelor școlare.

4.2.2. Reconceperea evaluării din perspectiva competențelor

Reconceperea evaluării din această perspectivă presupune :

- Extinderea evaluării de la verificare și apreciere a rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei de învățare a elevului, purtătoare de succes; evaluarea elevilor dar și a obiectivelor, a conținutului, metodelor, a situației de învățare a evaluării însăși;
- Luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive, și a altor indicatori, precum: personalitatea, conduita, atitudinile; aplicarea în practică a celor învățate; diversificarea tehnicilor de evaluare și adecvarea acestora la situațiile concrete (teste docimologice, lucrări de sinteză, tehnici de evaluare a achizițiilor practice, probe de aptitudini, conduita, valorizare etc.);
- Deschiderea evaluării spre viață: competențe relaționale, comunicare profesor - elev, disponibilități de integrare socială;
- Scurtarea drumului evaluare – decizie - acțiune ameliorativă, inclusiv prin integrarea eforturilor și disponibilităților participative ale elevilor; centrarea pe aspectele pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- Transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare, prin: autoevaluare, interevaluare, evaluare controlată.

4.2.3. Centrarea pe competențe- un model integrator al evaluării

Această nouă concepție prefigurează construcția unui **nou model integrator al evaluării, care valorifică deopotrivă și încearcă să coreleze cunoștințe, deprinderi, capacități de aplicare a cunoștințelor, valori și atitudini ale elevului. .**

4.3. Criterii și indicatori în evaluarea educațională

1) Criteriu, Criteriu de evaluare

„Criteriu” vine de la latinescul „criterium” și desemnează principiul care stă la baza unei judecări, a unei estimări, a unei clasificări, permite distingerea adevărului de fals etc. Criteriile de evaluare sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. Utilizarea criteriilor în evaluare devine un element de obligativitate. Existența criteriilor este esențială atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic, în orice tip de evaluare, fie ea inițială, formativă sau sumativă.

Tipuri de criterii în evaluare

Activitatea de învățare a elevilor a fost și este evaluată, în mod tradițional, prin raportare la cel puțin **patru tipuri de criterii** principale, dispuse pe două axe polare:

- **Axa 1:** Norma/ media clasei (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naționale sau internaționale **versus** „norma” individuală (raportarea la sine însuși).
- **Axa 2:** Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conținutul programei.

2) Indicatorul în evaluare

Indicatorul este un element care indică prezența altui element. Acesta are valoare de semnal. Indicatorul nu poate, în sine, prin statutul său, să furnizeze un sens rezultatului pe care îl subliniază; el trebuie să se refere la un criteriu.

Relația criteriu - indicator este foarte strânsă.

Criteriul desemnează o caracteristică, iar indicatorul „semnalează” niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă. Într-un context școlar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanței în învățare a elevilor”, acestea (performanțele) se distribuie în minimale, medii, maxime. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda o notă sau un calificativ. În învățământul gimnazial și liceal criteriul de repartizare a performanțelor elevilor este reprezentat de scara

numerica de la 10 la 1. Indicatorii enumeră, precizează cum trebuie să arate răspunsul elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare și notare.

4.4. Operațiile evaluării

Operațiile evaluării vizează pașii ce trebuie făcuți în procesul evaluativ până la momentul sau etapa emiterii unei judecăți de valoare asupra prestației elevului. Aceste operații sunt următoarele: măsurarea, aprecierea, decizia.

1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

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. 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.

2. Aprecierea – exprimarea unei judecati de valoare

Aprecierea corespunde emiterii unei judecăți de valoare. 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.

3. Decizia- scopul demersului evaluativ

Cea de-a treia operație a evaluării este **decizia**. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ce definesc actul evaluării în ansamblul lui și scopul acestui demers. **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.

4. Complementaritatea operațiilor evaluării

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

4.5. Strategii de evaluare: repere conceptuale, tipologie

Strategia evaluativă

În domeniul educațional, strategia evaluativă este un demers care prefigurează **perspectiva** din care va fi concepută evaluarea. Rol esențial îl au: proiectarea dispozitivului de evaluare, construcția acestuia, aplicarea și emiterea judecăților de valoare privind procesul învățării și rezultatele obținute de către elevi.

În diferențierea strategiilor evaluative identificăm două perspective de analiză: **perspectiva criterială și perspectiva axelor polare**.

1. Perspectiva criterială

În principial, strategiile educaționale evaluative se proiectează în temeiul următoarelor **criterii**:

1. Actorii evaluării, (elevi sau profesori), rezultând o evaluare **centrată pe elev** și pe personalitatea sa și o evaluare centrată pe profesor, pe corectitudinea sa.

2. Instrumentele evaluării pe baza cărora distingem între:

- a) strategii **obiective (evaluare obiectivă)** bazate pe teste, probe standardizate și alte instrumente care pot măsura cât mai fidel prestația / performanța elevului și

- b) **strategii calitative** centrate mai ales pe calitatea rezultatelor, fundamentate pe criterii calitative.

3. Obiectul evaluării conform căruia identificăm:

- a) strategii sumative (**evaluare sumativă**), axată pe produsul final/rezultatele învățării elevilor
- b) strategii formative (**evaluare formativă**), axate pe procesul de învățare ce conduce spre produs.

4. Forma de organizare (numărul subiecților) potrivit căreia avem:

- strategii de **evaluare frontală** (eșantionul integral)
- strategii de **evaluare de grup**
- strategii de **evaluare individuală**

5. Referențialul de bază în funcție de care distingem:

- a) **criteriul „conținut”** sau norma programei
- b) norma statistică a grupului școlar (**media clasei**)
- c) **standarde** locale, naționale sau internaționale
- d) **norma individuală** (raportarea la sine însuși)
- e) evaluarea criterială (**raportarea la obiective**).

6. Parametrul „timp” în evaluare. După momentul plasării evaluării: (Parisat, J. C., 1987):

- a) evaluarea **inițială**
- b) evaluarea **curentă** sau formativă sau continuă
- c) evaluarea **finală** sau recapitulativă sau de bilanț.

7. Natura deciziilor consecutive. După **natura deciziilor** luate (Meyer, G. 1995):

- a) **evaluare de selecție și ierarhizare**
- b) **evaluare de reechilibrare, recuperare și dezvoltare.**

8. Criterii combinate. După un **criteriu compozit (combinat)** alcătuit pe baza următorilor parametri:

- gradul de **cuprindere a elevilor** în evaluare;
- gradul de **cuprindere a conținuturilor** de evaluat;

Rezultă următoarea clasificare:

- evaluare **exclusiv parțială**; este incidentală, prin sondaj (se evaluează doar **unii** elevi, din **unele** conținuturi și doar **uneori**);

- evaluare *parțială – aditivă*; este evaluarea sumativă / cumulativă; se evaluează, de regulă, **toți elevii**, din **toată materia** parcursă într-un interval dat, dar **numai uneori**.
- evaluarea *cvasitotală* este evaluarea **formativă**, axată pe evaluarea **tuturor** elevilor, din **toate** conținuturile predate/învățate și **tot** timpul. Se apropie de o evaluare ideală.

2. Perspectiva axelor polare

Este posibilă și aplicarea criteriului continuumului **polarității axelor tipologice/ conceptuale**. Rezultă, de aici, următoarea configurație a tipurilor de evaluare :

- **formativă –recapitulativă; criterială - normativă; produs - proces; descriere/apreciere - măsurare; proactivă – retroactivă; „globală”, holistică - „analitică”; internă –externă; personale – oficiale; categorială/ frontala - personalizată; integrativă - contextualizată; reflexivă - participativă; imperativă - negociabilă; motivantă - sancționantă; formală - informală.**

Strategii criteriale versus strategii comparative

În prezent, un loc central în teoria și practica pedagogica îl ocupă punerea în opoziție a celor două tipuri de strategii: strategii criteriale versus strategii comparative.

Strategii evaluative normative / comparative

Punctul de plecare apreciem a fi faptul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, nevoia de a oferi elevilor un evantai larg al standardelor, de la nivelul inferior și accesibil tuturor până la nivelul celui superior, accesibil unei mici categorii de elevi. Se va realiza astfel, o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut. Astfel elevii vor fi clasificați utilizându - se curba distribuției acestora. Strategiile care se

construiesc în baza acestei concepții sunt strategii normative, comparative; elevii sunt comparați, clasați și ierarhizați. Aceasta tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective.

Strategii evaluative criteriale

Strategiile criteriale de evaluare au la bază evaluarea prin obiective educaționale. Esența acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce se numește în literatura de specialitate “standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul minimal de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională.

După modul diferit în care obiectivele pot fi derivate, ierarhizate, definite, formulate și operaționalizate, se face distincție (D. Ungureanu) între următoarele tipuri de strategii evaluative criteriale: cu **obiective prestabilite**; cu **obiective prestabilite dar contextualizate** ; derulate în raport cu **obiective conjuncturale sau configurate ad-hoc**; **obiective operaționalizate** prin proceduri riguroase; cu **obiective slab structurate**, orientative, direcționale (fără a se preciza în ce ritm, în ce timp, în ce succesiune).

4.6. Tipuri de evaluare

Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor se realizează într-o diversitate de forme/ tipuri, condiționate de variabile și criterii multiple.

A. După natura funcției școlare și sociale îndeplinite, se pot face următoarele diferențieri (I. T. Radu, 1999, pag. 97):

- evaluări curente, pe secvențe mici de activitate. Din perspectiva teoriei moderne a evaluării, aceste forme sunt integrate organic în procesul didactic, având preponderent funcții reglatorii, ameliorative.
- evaluări la intrarea într-un ciclu de învățământ, prin selecție. Admiterea se poate realiza pe baza unui examen concurs sau pe baza performanțelor obținute în ciclul de învățământ absolvit. În practica școlară românească au funcționat ambele forme de evaluare, luând forma “examenului de capacitate”, respectiv a “tezelor

cu subiect unic”. Cele două modalități au avantaje și dezavantaje (C. Cucos, 2008).

- Verificări finale/ examene, la sfârșit de an școlar, ciclu de învățământ. “Se prezintă ca formă de control asupra rezultatelor școlare, ca acțiuni relativ separate de programul de instruire propriu - zis. ... Examenul constituie una din formele principale ale evaluărilor de bilanț, utilizată cu deosebire la încheierea unei perioade mai îndelungate de activitate: an școlar, ciclu de învățământ etc.”(I.T. Radu, op. cit). Evaluările la finalul unui ciclu de învățământ marchează, de fapt, și intrarea în viața activă (bacalaureatul, examenul de licență).

B. O altă taxonomie a formelor de evaluare rezultă din raportarea la următoarele criterii (Adrian Stoica, Evaluarea progresului școlar, Editura Humanitas Educational, București, 2003, pag. 136-137):

- Reprezentativitatea populației școlare vizate;
- Domenii curriculare considerate importante;
- Variația în timp a performanțelor școlare la o anumită vârstă de la o generație la alta etc.

Rezultă:

- Studii internaționale de evaluare (TIMSS, PISA, PIRLS și altele), în cadrul cărora diferite țări desfășoară același tip de evaluare; se finalizează prin rapoarte internaționale și naționale;
- Evaluări naționale desfășurate pe eșantioane ale unei populații – țintă (de exemplu, NAEP , în SUA; evaluarea la clasa a IV-a , în România);
- Evaluări naționale organizate pentru întreaga populație școlară de o anumită vârstă.

C. Dupa modul de integrare în procesul de învățământ, distingem următoarele moduri/ tipuri de evaluare (I.T. Radu, C. Cucos, D. Potolea- M. Manolescu):

- Evaluarea inițială, realizată la debutul unui program de instruire;
- Evaluarea formativă, realizată pe parcursul programului și integrată acestuia;
- Evaluarea sumativă, cumulativă, realizată la finalul programului.

1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială este realizată la începutul unui program de instruire și vizează, în principal: identificarea condițiilor în care elevii pot să se pregătească și să integreze optimal în activitatea de învățare, în programul de instruire care urmează. Are **funcții diagnostice și prognostice**, de pregătire a noului program de instruire.

2. Evaluarea formativă și evaluarea formatoare

Evaluarea formativă

Este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi; nu-l judecă și nu-l clasează pe elev; compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte” (Bloom; G. Meyer). Caracteristici: este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării; face parte din procesul educativ normal; acceptă „nereușitele” elevului, considerându-le momente în rezolvarea unei probleme; intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare; informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor, ajutându-i pe aceștia să determine mai bine achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial; asigură o reglare a proceselor de formare a elevului; îndrumă elevul în surmontarea dificultăților de învățare; este continuă, analitică, centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

Evaluarea formatoare

Evaluarea formatoare este din ce în ce mai mult invocată în ultima perioadă, în acord cu achizițiile științei și cu evoluțiile din planul teoriei și practicii educaționale.

Evaluarea formatoare este considerată forma desăvârșită a evaluării formative.

Reprezintă o nouă etapă, superioară de dezvoltare a evaluării formative, care „va fi funcțională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a

propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. **Evaluarea formatoare**, are drept scop: **promovarea activității de învățare ca motor motivațional pentru elev**, sprijin în conștientizarea metacognitivă, autoreglare” (J. Vogler); valorizarea relației predare - învățare, articularea fazelor evaluării în funcție de eficacitatea pedagogică (G. Nunziati, 1980).

3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

Evaluarea sumativă se prezintă în cel puțin două variante/ forme mai importante pentru demersul nostru:

- realizată la finalul unui capitol , unități de învățare, sistem de lecții, teză semestrială;
- finală sau de bilanț, realizată la încheierea unui ciclu școlar, al unui nivel de studii etc.

Caracteristicile esențiale ale evaluării sumative:

- este determinată de contexte specifice;
- este construită de profesori și elevi, în funcție de criteriile convenite;
- **acceptă negocierea în temeiul convingerii că evaluarea este în beneficiul învățării realizate de elev (Belair);**
- evidențiază rezultate învățării și nu procesele;
- este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.) ș.a.

Evaluarea inițială, continuă și sumativă reunesce conceptual și practic funcțiile esențiale ale actului evaluativ.

CAP. III. METODE, TEHNICI ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE

1. SELECȚIA ȘI UTILIZAREA METODELOR, TEHNICILOR ȘI INSTRUMENTELOR DE EVALUARE

1.1. Dispozitivul de evaluare: criterii de selecție, funcții și operații specifice

Dispozitivul de evaluare reprezintă ansamblul **metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare** stabilite de evaluator pentru a culege, a prelucra, a interpreta, a prezenta și a valorifica informația evaluativă. Dispozitivul articulează metodele, tehnicile și instrumentele de culegere, prelucrare și prezentare a informației referitoare la procesul și produsul învățării.

Acesta precizează:

- Circumstanțele (împrejurările) și momentele sau etapele când se face evaluarea;
- Natura informației ce trebuie culeasă (obiectul evaluării: cunoștințe, abilități etc.)
- Instrumentele cu ajutorul cărora se va realiza această activitate.

Metodele, tehnicile și instrumentele evaluării școlare sunt din ce în ce mai frecvent și mai complex abordate. Odată cu extinderea și modernizarea evaluării, cu deplasarea accentului dinspre rezultate spre procese, metodelor și tehnicilor tradiționale li s-au adăugat altele, mai moderne. Pe lângă multiplicarea și diversificarea cantitativă, s-a înregistrat o îmbunătățire calitativă. Astfel încât se poate spune că astăzi profesorul/ evaluatorul are la dispoziție o gamă largă și diversificată de metode, tehnici și instrumente specifice. Realizarea practică a evaluării presupune o atitudine flexibilă din punct de vedere metodologic și al instrumentarului (Ioan Cerghit,, *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Ed. Polirom, Iasi, 2008).

Criteriile cele mai relevante care stau la baza organizării unui tablou general al metodelor și instrumentelor de evaluare sunt:

- criteriul „*axa temporală*”, în funcție de care putem distinge mai multe momente/etape potrivite pentru a culege informațiile pe care ulterior evaluatorul le poate supune analizei și interpretării.

- Criteriul „*axa tipologică*”, în funcție de care putem diferenția și identifica instrumente specifice domeniului cognitiv, domeniului afectiv sau psihomotor;
- Criteriul „*strategii/ tipuri de evaluare*”, în funcție de care distingem instrumente ale căror tipuri și caracteristici sunt determinate de: evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă.

Pertinența evaluării este asigurată dacă sunt respectate câteva **cerințe**:

- *Definirea* tipului de intervenție
- *Alegerea metodelor și instrumentelor* de evaluare
- *Determinarea* momentelor când se face evaluarea
- *Stabilirea modalităților de valorificare* etc.

Funcțiile de bază pe care le îndeplinește un dispozitiv de evaluare sunt următoarele :

- articulează modalitățile stabilite pentru culegerea informației;
- prevede/stabilește nivelurile și tipurile de „confruntare” dintre obiectul de evaluat și referent (Ch. Hadji, op. cit., pag. 155).

Construcția **dispozitivului de evaluare** presupune un set de **operații complexe** (idem, pag. 156-157):

- Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de evaluare:
 - Care este intenția dominantă a proiectului de evaluare:
 - măsurare, apreciere sau interpretare ?
 - control, reglare, înțelegere a realității ?
 - Care este concepția dominantă a realității evaluate, sau altfel spus: La ce servește această activitate de formare? Care este modelul de funcționare privilegiat / promovat:
 - este centrat pe sistemul de învățământ în general?
 - este centrat pe sistemul respectiv de formare ?
 - este centrat pe subiectul format ?

Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de formare:

- Care sunt finalitățile sistemului ?
- Ce transformări sunt așteptate și la ce niveluri ?
- Care este tipul de așteptare / expectanță din partea elevilor/de la elevi :
 - competențe ?
 - calități personale ?

- atitudini ?
- prevederea / anticiparea procedurilor.
- Determinarea / stabilirea informației utile, adică răspunsul la întrebarea: ce ne va interesa, care va fi obiectul de evaluat?
- precizarea modului de culegere / „operare”, „surprindere” a informației utile:
 - Cine va opera culegerea informației ?
 - Când ?
 - Cu ce instrumente ?
- definirea cadrului de interpretare și de folosire a informației culese, adică răspunsuri la întrebările:
 - Cum vom prelucra și interpreta informația culeasă?
 - Ce vom face cu această informație, cine va beneficia de ea ?

1. 2. Modele reprezentative de evaluare

Construcția oricărui dispozitiv este condiționată de **modelul reprezentativ de evaluare** adoptat. Alegerea „modelului de evaluare” are o importanță majoră. Acesta se construiește în funcție de intențiile dominante ale demersului evaluativ. „Modelul” determină „decupajul” obiectului de evaluat, alegerea momentelor / etapelor, construcția instrumentelor etc.

Cele mai reprezentative **modele de evaluare** sunt (Jean Marie de Ketele):

- **Modelul lui Tyler, *centrat pe obiective*.** Pentru Tyler, scopul esențial al evaluării este de a aprecia distanța dintre o performanță observată și obiectivele predeterminate. Obiectivele sunt definite de către responsabili de formare / decidenți și specialiști. Evaluatorii se mărginesc să observe/constate rezultatele cu ajutorul instrumentelor „preconstruite”. Elevii/formații sunt supuși judecății finale.
- **Modelul lui Stufflebeam.** Scopul esențial al evaluării este acela de a produce informația necesară pentru decidenți.
- **Modelul lui Scriven, centrat pe elev, pe „formabil”,** adică pe „consumator”. Evaluatorul are ca sarcină să aprecieze valoarea unui program de formare în raport cu nevoile reale ale elevilor / formabililor.

- **Modelul lui Stake**, centrat pe „formabili”, pe persoanele implicate în procesul de formare. Scopul este de a produce informații utile privind înțelegerea acestui proces. Este vorba, deci, de a primi maximum de informații relative la diferiți „clienți” cu scopul de a le permite să înțeleagă și să amelioreze acțiunea lor.

Practica școlară în domeniu demonstrează faptul că „indiferent de concepția cu privire la evaluare pe care o adoptă evaluatorul și indiferent de funcția principală care i se atribuie acesteia într-un anumit context, construcția unui dispozitiv de evaluare este absolut necesară” (Ch. Hadji, pag. 146).

Intențiile dominante, care determină caracteristicile dispozitivului de evaluare, sunt foarte diferite. Se evaluează:

- pentru a măsura progresele elevilor;
- pentru a înțelege mai bine actorii și activitățile lor;
- pentru a raționaliza deciziile cotidiene etc. (Stake, 1999).

„Modelul de evaluare” se construiește în jurul fiecăreia din aceste intenții care reprezintă, de fapt, **pivotul** acțiunii evaluative propriu-zise. Evaluarea nu se reduce la culegerea de informații. Construcția instrumentelor de evaluare necesare culegerii „datelor” nu este suficientă. „Fără **criterii** în raport cu care datele culese capătă semnificație, indicatorii sunt „muți” (P. Charles Hadji, op. cit.). Prin urmare trebuie precizate și modalitățile de „tratare a informației”. Oricare ar fi natura referentului, evaluarea este o „lectură” a realității în lumina unei grile de referință. Judecata desprinsă în urma acestei „lecturi” și care definește acea evaluare are la bază punerea în relație a celor două realități: a realității prezente/existente (ce a învățat elevul) cu realitatea așteptată/ dezirabilă (ce trebuie să învețe). În această relaționare dintre obiectul de evaluat și referent (real și ideal, esență și existență) trebuie să se precizeze nivelurile și tipurile confruntării/ comparării.

2.SISTEMUL METODELOR DE EVALUARE

2. 1. Caracteristici ale metodelor de evaluare

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. Astfel:

- Din perspectiva învățământului modern, predominant formativ, metodele de evaluare însoțesc și facilitează desfășurarea procesului instructiv- educativ. Într-un context de evaluare formativă, însoțesc și permit reglarea desfășurării procesului de învățământ;
- 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. Trebuie remarcate raporturile dinamice dintre aceste concepte. În diverse contexte educaționale unele dintre acestea pot fi metode prin intermediul cărora este condus procesul evaluativ, în timp ce în alte împrejurări pot deveni mijloace de culegere, prelucrare a informațiilor sau de comunicare socială profesor- elev (Ion T. Radu, 1999; Ioan Cerghit, 2008, I. Bontas, 1996).

2. 2. Tipologia metodelor 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 :

1. Metode tradiționale de evaluare:

- Evaluarea orală
- Evaluarea scrisă
- Evaluarea prin probe practice
- Testul docimologic

2. Metode alternative și complementare de evaluare:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară
- Portofoliul
- Investigația
- Proiectul
- Autoevaluarea etc.

Dintr-o perspectivă a evoluției evaluării spre procesele de învățare - „obiecte” specifice ale educației cognitive, se justifică pe deplin **complementaritatea** metodelor tradiționale și a celor alternative de evaluare, fiecare categorie dovedind virtuți și limite.

3. METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE

3.1. Evaluarea orală

3.1.1. Caracteristici

Evaluarea orală se realizează printr-o conversație pe baza căreia cadrul didactic stabilește cantitatea informației și calitatea procesului și a produsului activității de învățare în care a fost implicat elevul. Din perspectivă modernă, evaluarea trebuie să însoțească procesul de predare-învățare. Evaluarea orală permite realizarea cu prisosință a acestui deziderat.

Conversația euristică este cea mai importantă metodă folosită în procesul evaluativ de tip oral. Pentru a putea fi utilizată în procesul de învățare a unor date, aspecte, fapte, întâmplări, elevii trebuie să beneficieze deja de informații anterioare.

Din perspectivă modernă, metoda conversației euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcție de rezultatele obținute” (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 152). Întrebările sunt fundamentul conversației euristice. Acestea sunt instrumente (subinstrumente) elementare, cele mai uzuale, întâlnite deosebit de frecvent, în cele mai diverse situații evaluative, indiferent de modalitatea de evaluare.

3.1.2. Avantaje si dezavantaje ale evaluării orale

Avantaje majore

- Permite comunicarea deplină între cadrul didactic și elev, între acesta și clasă;
- Recuperează naturalețea și normalitatea unei relații specific umane (C. Cucos, A. Stoica);
- Favorizează dezvoltarea capacității de exprimare orală a elevilor;
- Asigura feedback-ul mult mai rapid;
- Oferă posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- Permite flexibilizarea și adecvarea modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de elev/ elevi;
- Permite observarea, de către evaluator, a punctelor „tari” și a „punctelor slabe” ale elevului, întrucât contactul direct permite o interacțiune reală profesor-elev;
- Facilitează evaluarea inclusiv a unor trăsături de personalitate: maniere, toleranță la stres, raportul dintre aparență/prezență, vivacitatea ideilor, structura și calitatea limbajului: vorbit, influența altor persoane etc.;
- Permite o mai mare flexibilitate în alegerea conținuturilor și proceselor de evaluat;
- Creează posibilitatea unei profunde cunoașteri, în timp, a elevilor de către profesor și invers;

- Asigură o relaționare directă și o comunicare consistentă între cei doi parteneri etc.;
- Verificările orale permit evaluarea mai multor aspecte ale performanțelor școlare ale elevilor decât alte metode. Se verifică, spre exemplu, modul de exprimare a elevilor, logica expunerii, spontaneitatea dicției, fluiditatea exprimării etc.;
- Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală, în condițiile în care trebuie pus mare accent pe acest aspect în zilele noastre.

Dezavantaje majore

- Se realizează o „ascultare” prin sondaj;
- Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;
- Intervine o puternică varietate intraindividuală și interindividuală;
- Performanța elevului este afectată de starea sa emoțională în momentul răspunsului;
- Evaluarea orală oferă/asigură un grad scăzut de validitate și fidelitate;
- Se consumă mult timp în cazul în care se evaluează toți elevii;
- Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc. (I. T. Radu; A. Stoica);
- Acest tip de evaluare solicită elevului să răspundă verbal la o sarcină transmisă cu sau fără elemente auxiliare de sprijin. Referitor la acest aspect, Hotyat consideră că „puțini sunt oamenii/evaluatorii atât de stabili/echilibrați încât să țină balanța judecății lor la același nivel în ciuda oboselii” (e vorba de evaluări de tip sumativ – n.n.);
- În situația examinării în paralel, de cât mai mulți examinatori, măsura obținută poate fi deformată de valorizările diferite ale evaluatorilor.

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.2.1. Caracteristici , modalități de realizare

Evaluarea scrisă apelează la suporturi concretizate în fișe de muncă independentă, lucrări de control, teze etc. Elevii prezintă achizițiile lor în absența unui contact direct cu cadrul didactic.

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. Ea semnalează situațiile în care unii elevi nu au dobândit capacitățile, subcapacitățile, abilitățile etc. preconizate la un nivel corespunzător și, în consecință, este necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

Principalele modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise sunt:

- ***Probe scrise de control curent.*** Acestea cuprind 1-2 întrebări din lecția de zi și durează max. 15-20 de minute. Lucrările de acest gen au rol de feedback atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. Cerințele (itemii) pot viza atât reproducerea celor învățate precum și exerciții de muncă independentă;
- ***„Examinările scurte de tip obiectiv”***, cu durata de 5 minute: se dau 4-6 întrebări la care elevii răspund în scris succesiv. Corectarea se poate face fie de elevii înșiși prin raportare la model (comparare cu răspunsurile corecte) oferite fie de cadrul didactic, fie de colegi, prin schimbarea lucrărilor;
- ***Lucrări scrise/probe aplicate*** la sfârșitul unui capitol. Acest tip de probe acoperă prin itemii formulați elementele esențiale, reprezentative ale capitolului respectiv. Ele verifică și evaluează îndeplinirea tuturor obiectivelor terminale ale capitolului respectiv. Îndeplinesc o funcție diagnostică;
- ***Lucrări scrise semestriale (teze).*** Acestea cuprind o arie mai mare de conținuturi decât cele realizate la sfârșit de capitol (temă, unitate de învățare). Îndeplinesc funcție diagnostică și prognostică. (I. T. Radu, op. cit., pag. 210).

3.2.2. Avantaje si dezavantaje ale evaluarii scrise

Avantaje majore

- Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;
- Oferă posibilitatea elevului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;
- Oferă elevilor posibilitatea de a-și elabora independent răspunsul, într-un ritm propriu;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toți elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniți rezultatele / ceea ce au învățat;
- În funcție de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, și în consecință, realizarea unei aprecieri mai puțin influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion);
- Diminuează stările tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu anumite probleme emoționale;
- Crește posibilitatea preocupării pentru aspecte precum stilul, concepția, estetica lucrării, ținuta „editorială”, originalitatea, creativitatea etc.;
- Protejează elevul de caracterul agresiv și stresant determinat de prezența nemijlocită a evaluatorului.

Dezavantaje majore

- Implică un feedback mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenția profesorului;
- Momentul corectării și validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;
- Nu sunt posibile replierile, revenirile, întoarcerile în cazul unor erori nesesizate la timp;

- Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite și corectate pe loc de către evaluator (cadrul didactic);
- Aspectele privind logica discursului, stilul personal, competențe lingvistice ale elevului ies mai pregnant în evidență (în bine sau în rău), fiind taxate de evaluator și, ca atare, influențează calificativul general / nota finală acordată;
- În general, orice probă scrisă fixează solid și clar prestația autorului ei, în raport cu sarcina dată, ceea ce atrage după sine o responsabilizare a elevului și o sancționare în consecință etc.;
- Nu este posibilă orientarea/ ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect și complet;

3.3. Evaluarea prin probe practice

3.3.1. Caracteristici

Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale (C. Cucoș, op. cit.). 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:

- Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a **produsului** învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra **procesului** de învățare care a condus la acel produs final.

- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, 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. (I. Neacșu, A. Stoica, 1996, pag. 76).

3.3.2. Variante ale evaluărilor practice

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.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele ***perspective***:

- Executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- Realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- Simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc).

Variante

1. *Activitățile experimentale*. Sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ.

2. *Analiza produselor activității elevilor.* Este o variantă a evaluării practice, care 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.

3.4. Testul docimologic

3.4.1. Caracteristici

Testul docimologic este o alternativă și o cale de eficientizare a evaluării tradiționale. Este o probă **standardizată**, ce asigură un grad mai mare de obiectivitate în procesul de evaluare.

Testul este „principalul mijloc de obținere a unor date relevante referitoare la performanțele elevilor” (I. T. Radu , 2000) Prin forma de examinare adoptată, testul este fie o proba orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, o probă scrisă.

Caracteristicile structural-funcționale de bază sunt:

- Testele docimologice presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvențele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, aducând un spor de obiectivitate (I. T. Radu, 1999, pag. 241-242);
- Realizează măsurarea în condiții foarte asemănătoare a condițiilor experimentale;
- Înregistrarea comportamentului declanșat la elev este precisă și obiectivă (I. T. Radu, 1981, p. 224);
- Comportamentul înregistrat este evaluat statistic, prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- Scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportare la grupul de referință;

- Fac posibile măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al unui elev, al unei clase, arătând valoarea informației acumulate;
- Nu sunt mijloace curențe de verificare, ci sunt utilizate mai mult pentru verificări periodice;
- Oferă posibilitatea măsurării mai exacte a performanțelor elevilor, în comparație cu celelalte probe;
- Posedă însușiri ale investigației experimentale (controlul condițiilor de aplicare, posibilitatea repetării probei etc), ceea ce le conferă o mai mare precizie;
- Permit standardizarea criteriilor de notare, asigurând un grad sporit de obiectivitate în apreciere;
- Sunt formate dintr-un grupaj de întrebări sau teme/sarcini/ **itemi** care acoperă o arie de conținut;
- Prezintă o triplă identitate: de conținut (cuprind aceleași sarcini), condiții de aplicare (timp de lucru, explicații), și criterii de reușită unitare;
- Grupează itemi (întrebări, sarcini, solicitări, situații focalizate etc.) ce acoperă o arie, un sector bine precizat;
- Dispun de bareme de prelucrare clare și foarte operative, uneori cvasi-imediate, consecutive;

3.4.2. Calitățile testelor

Folosirea cu succes a testelor în practica școlară depinde de o serie de condiții riguroase, mai ales de natură tehnică, în măsură să îi asigure funcționalitatea. Aceste „condiții riguroase ” reprezintă de fapt **„calitățile” testelor**. Aceste calități sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistența, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea, standardizarea, etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste etc.*

Standardizarea

Un test standardizat este un instrument a cărui construcție, aplicare și interpretare sunt complet și riguros urmărite, în baza unor norme și criterii clare, acceptate și respectate de evaluatori și evaluați. Standardizarea dar și respectarea altor calități ale testelor asigură un sistem unic de raportare valorică a tuturor subiecților. Standardizarea este una din calitățile esențiale. De această calitate/caracteristică

depind obiectivitatea și corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului.

Fidelitatea testului sau a unei probe reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, pe populații similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilității de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populații școlare cu aceleași caracteristici. Dacă populația supusă analizei este o populație standard, iar condițiile de administrare sunt și ele tipice, fidelitatea apropie testarea de condițiile de standardizare a instrumentelor.

Validitatea vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat și ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.

Obiectivitatea testului/ probei reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de mai mulți evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standard.

3.4.3. Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate laborioasă. **Etapele** importante ce trebuie parcurse într-un asemenea demers sunt (I. T. Radu, op. cit.) :

- a) **Precizarea obiectivelor**, realizarea unei concordanțe între acestea și conținutul învățământului.
- b) **Documentarea științifică** - identificarea și folosirea surselor ce conduc la o mai bună cunoaștere a problematicii vizate.
- c) **Avansarea unor ipoteze**, prin conceperea sau selecționarea problemelor reprezentative ale întregului conținut asupra căruia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine atât conținutul de verificat, cât și posibilitățile elevilor. Selecția operată este determinată de specificul fiecărei discipline de învățământ. Operația se poate dovedi mai ușoară sau mai dificilă, de la un conținut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum : ce tip de test propunem, **test de învățare** sau **de**

discriminare (testul de învățare pune accentul pe aflarea performanței elevului, stabilind starea de reușită sau de eșec, iar cel de discriminare are drept rol clasificarea subiecților, prin raportarea rezultatelor obținute de aceștia, unele la celelalte), **test de viteză** (rapiditate) sau **de randament** (număr de răspunsuri corecte), **test de redare mimetică** a informației sau **test de prelucrare creatoare**? Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiștii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult două, pentru facilitarea interpretării rezultatelor.

- d) **Experimentarea testului**, adică aplicarea lui la o populație determinată.
- e) **Analiza statistică și ameliorarea testului**. Itemii aleși în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din conținutul de examinat și să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

4. METODE ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE DE EVALUARE

4.1. Argumente pedagogice

Folosirea metodelor alternative este benefică cel puțin din două perspective:

- **Perspectiva procesuală**, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe **produsele** învățării de către elev ci pe **procecele** pe care aceasta le presupune (de la evaluare la activitate evaluativă);
- **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 și încurajează autonomia.

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:

- a) să preia o parte din sarcinile **evaluării continue, formative**, putând să elimine tensiunile induse de metodele tradiționale de evaluare/verificare;

- b)** să 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:

- 1) funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învățare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forță” (Jonnaert, op.cit.).
- 2) Din perspectiva învățământului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizantă care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale”. Din contră „noi dorim să subliniem/accentuăm progresul elevului în învățare” (Nicole Eliot et alli, op. cit.).
- 3) Metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv. În lucrările recente despre metacogniție (Allal, 1993; B. Noël, 1991 etc) este încurajată abordarea unei evaluări formatoare (Nunziatti, 1998 etc.) care acordă o mare parte din responsabilitate elevilor înșiși (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, 2004).
- 4) Metodele moderne îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării. 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.

4.2. Tipologia metodelor alternative și complementare de evaluare

Metodele alternative de evaluare folosite la ora actuală în învățământul preuniversitar românesc și care tind să dobândească extensie sunt:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

- Portofoliul
- Proiectul
- Investigația
- Autoevaluarea.

La ora actuală aceste metode beneficiază de abordări teoretice consistente, oferite de achizițiile recente din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc.

4.2.1. Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

4.2.1.1. Caracteristici

Observarea comportamentului elevului este o metodă folosită dintotdeauna de cadrele didactice. În prezent însă beneficiază de o atenție deosebită, odată cu exprimarea dezideratului pedagogic de deplasare a accentului de la rezultatele învățării la procesele care au condus la acele rezultate. Această metodă practic însoțește și se asociază cu toate celelalte, fie ele tradiționale sau alternative. Are avantajul că permite cadrului didactic să dobândească informații despre elev în diverse ipostaze și în condiții firești, naturale de manifestare.

- Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar și ca etapă însoțitoare și absolut necesară altor metode.
- Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informațiile care trebuie primite privesc nu numai abilitățile motrice, dar și obiceiurile și personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.
- Permite urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca și contextul situațional al comportamentului.
- Această metodă ofera mari resurse de cunoaștere a elevului în raport cu interesele și preocupările acestuia, cu motivația pentru studiu și cu posibilitățile sale raportate la cerințele vieții școlare.

- Ea pune direct în evidență ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume cunoașterea interesului și a atitudinii elevului față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea și gradul de pregătire ale elevilor” (I.T. Radu, 2000, pag. 225).
- Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă, orală etc. ne furnizează date parțiale sau incomplete.
- Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:
 - Observarea este derulată în timp
 - Prezintă anumite faze
 - Este necesar un plan de desfășurare, cu rol pregătitor dar și de control.

4.2.1.2. Tipologie , condiții de realizare, etape

Criterii de clasificare a observării comportamentului elevului:

- După gradul de explicare a ipotezei distingem:
 - Observare spontană (ocazională, accidentală, sporadică)
 - Observare metodică, sistematică.
- După obiectivitate și modul de realizare:
 - Observare directă
 - Observare indirectă.
- După modul de organizare:
 - Observare integrală
 - Observare selectivă/ parțială.
- După numărul de elevi:
 - Observare colectivă
 - Observare individuală.

Etapele observării

În linii generale, etapele observării sunt următoarele:

- **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale și tehnice de care dispune, care presupune:
 - Lansarea unei/ unor ipoteze
 - Documentarea în problemă
 - Precizarea obiectivului/ scopului urmărit
 - Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.
- **Observarea** propriu - zisă, care presupune:
 - Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate și confirmări pe alte căi/ modalități;
 - Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat;
 - Menținerea discreției; elevii/elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu știe că este obiect de studiu;
 - Notarea observațiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în fața elevilor.
- **Prelucrarea și interpretarea datelor:**
 - Stabilirea elementelor esențiale
 - Stabilirea raporturilor, a relațiilor cauzale
 - Desprinderea generalului, a concluziilor.

Condițiile unei bune observări

- Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit
- Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare
- Elaborarea unui plan riguros de observație
- Consemnarea imediată a celor observate; se întocmește un protocol de observare
- Efectuarea unui număr optim de observații
- Desfășurarea ei în condiții cât mai variate
- Să fie maximal discretă (elevii/elevul să nu-și dea seama că se află sub observație).

4.2.1.3. Avantaje si dezavantaje

Avantaje:

- **Avantajul** esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul și în modul lor natural de manifestare;
- Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară și eficientă în orice situație educațională;
- Este însă absolut necesară „în situația elevilor cu handicap sau dificultăți de comunicare. Pentru unii dintre aceștia evaluările scrise sunt chiar contraindicate” (D. Morissette, pag. 199).

Dezavantaje:

- Observarea este o metodă de evaluare care cere mult timp;
- Dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obținute cu ajutorul ei cu date obținute prin alte metode;
- Marea sursă de eroare în informațiile obținute prin observare o constituie lipsa obiectivității observatorului (D. Morissette, op. cit., pag. 196).

4.2.2. Portofoliul

4.2.2.1. Semnificații pedagogice

Portofoliul ca metodă alternativă oferă atât cadrului didactic cât și elevului posibilitatea de a îmbina funcțiile formativă și informativă ale evaluării. „**Portofoliul**” a pătruns relativ recent în teoria și practica școlară din țara noastră. S-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Portofoliul, folosit într-o perspectivă longitudinală, poate îndeplini funcții diferite în contexte diferite ale evaluării elevilor. Astfel, acesta poate fi folosit fie ca metodă, fie ca tehnică, fie ca instrument de lucru, într-o dinamică impusă de realizarea concretă a unui demers evaluativ.

Semnificațiile pedagogice sunt majore:

Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale deopotrivă elevului, cadrului didactic și părinților sau

altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp.

Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea și realizarea portofoliului.

Portofoliul este un instrument de evaluare foarte flexibil, putând fi proiectat de fiecare cadru didactic, în funcție de situația particulară în care îl va folosi. Acesta trebuie să adapteze întreaga activitate la nivelul obiectivelor programelor școlare. Elevii trebuie să fie îndrumați spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-și organizeze și să-și desfășoare munca independentă: fișe de observații, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecția celor mai reușite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afișe, minireviste, programe pentru serbări școlare, invitații, colaje, colecții etc.).

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.

Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menită să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe (C. Cucoș, op. cit.).

Prin urmare, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia și oferind astfel cadrului didactic date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

În concepția unor autori, „rolul său este foarte important, și anume să încurajeze elevul în construcția învățării sale” (Nicole Eliot, Riedweg Bernard, Jean-Marie Richard: Portofoliul – un instrument de evaluare în serviciul învățării, în lucrarea *Approches plurielles de l'évaluation des competences et de processus cognitifs*, UMH, FUCAM, Paris, 1999).

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcții ale altor instrumente evaluative care se „topesc” în ansamblul acestei metode. Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și una formativă.

Pentru elevii mici portofoliul nu constituie numai un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare și de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței (artistice, științifice, tehnice etc.) a elevului ce se cere a fi întărit (C. Cucoș, pag. 387-388).

4.2.2.2. Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura și componența unui portofoliu trebuie să fie în concordanță cu scopurile vizate. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa școlară și obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

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

- **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina **structura** portofoliului. Structura sau elementele componente sunt, în mare parte, definite de cadrul didactic. Elevul are însă libertatea să pună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă mai bine.
- **Contextul** reprezintă un alt element esențial de care trebuie să se țină seama în elaborarea portofoliului. Când vorbim despre context ne raportăm la:
 - Vârsta elevilor
 - Specificul disciplinei de studiu
 - Cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.
- **Conținutul** reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învățământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină

evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a produselor elevilor care înfățișează progresul acestora în învățare.

4.2.2.3. Evaluarea portofoliului elevului

Portofoliul poate fi evaluat astfel:

- Fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. ce trebuie să se regăsească în portofoliu va obține o nota de la 10 la 1;
- Media pe portofoliu va fi media aritmetică a notelor obținute pentru fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. solicitat;
- Criteriile de evaluare a produselor/ materialelor din portofoliu vor fi:
 - Validitatea (adecvarea la cerința, modul de concepere);
 - Completitudinea/ finalizarea;
 - Elaborarea și structura (acuratețea, rigoarea, logica, coerența etc.);
 - Calitatea materialului utilizat;
 - Creativitatea, originalitatea;
 - Redactarea (respectarea convențiilor, capacitatea de sinteză);
 - Corectitudinea limbii utilizate (exprimare, ortografie, punctuație etc).

Mai pot fi luate în considerare:

- Motivația/ lipsa de motivație a elevului pentru activitatea didactică, teoretică și practică;
- Progresul sau regresul înregistrat de elev în propria pregătire profesională, în dobândirea competențelor generale și specifice;
- Raportul efort/ rezultate;
- Implicarea elevului în alte activități specifice, complementare celor solicitate în mod explicit etc.

4.2.3. Proiectul

4.2.3.1. Caracteristici

Proiectul reprezintă o „activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul, și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat” (A. Stoica, Evaluarea progresului școlar: de la teorie la practică, Humanitas Educational, București, 2003, p. 128-129).

Proiectul este „un proces și în același timp un produs” (M. Ionescu, Managementul clasei, Humanitas Educational, București, 2003, pag. 14).

Este un proces în care elevii investighează, descoperă, prelucrează informații, sunt actori cu roluri multiple, experimentează, cooperează etc.

Este un produs care reflectă efortul individual, de grup, reprezintă expresia performanței individuale și de grup, constituie dovada implicării personale și a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv (idem).

Caracteristicile de bază ale proiectului sunt:

- Permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării. Este o formă de evaluare complexă ce oferă posibilitatea aprecierii unor capacități și cunoștințe superioare. Permite identificarea unor calități individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.
- Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât și în evaluări formative. Având o desfășurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare și de autoevaluare pot fi luate în considerare atât **produsul final** dar și **desfășurarea, procesul învățării** care a condus la acel produs.
- Realizându-se individual sau în grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi.

4.2.3.2. Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității

- stabilirea obiectivelor proiectului
 - formarea grupelor
 - alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup
 - distribuirea responsabilităților în cadrul grupului
 - identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu)
3. Cercetarea propriu-zisă
 4. Realizarea materialelor
 5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau a materialelor create
 6. Evaluarea:
 - cercetării de ansamblu
 - modului de lucru
 - produsului realizat

4.2.3.3. Structura unui proiect

1. **Pagina de titlu**, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
2. **Cuprinsul** proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.
3. **Introducerea**, prezentarea cadrului conceptual.
4. **Dezvoltarea elementelor de conținut.**
5. **Concluziile** care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.
6. Bibliografia
7. Anexe.

4.2.3.4. Evaluarea proiectului

Apreciere analitică - apreciere sintetică

Aprecierea poate fi analitică, bazată pe criterii bine stabilite sau globală/holistică. Pentru a asigura o evaluare cât mai corectă, cadrul didactic va stabili, în prealabil, împreună cu elevii săi strategia de evaluare:

- se va evalua produsul, procesul sau amândouă?
- Care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului?
- Care este politica resurselor materiale necesare: le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii de lucru – sau elevii trebuie să le procure și, în consecință, acestea vor fi evaluate?
- Care sunt activitățile intermediare impuse (eventual prezentarea unui plan preliminar, stabilirea unor etape intermediare etc.)
- Care va fi formatul sub care se va prezenta forma finală (raportul)
- Care sunt standardele de formă și de conținut impuse pentru prezentarea produsului (număr de pagini, caracter de literă, mod de prezentare grafică, structurarea materialului pe capitole, subcapitole, precizarea surselor bibliografice etc.) (C. Cucos).

4.2.3.5. 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 etc.).

Punctul de plecare în realizarea unui proiect este o temă de cercetare bine precizată și care urmează să fie realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică. El poate lua **forme variate** în funcție de natura activității, de gradul de complexitate a temei, de vârsta școlară:

- investigația în mediul înconjurător (anchete, culegeri de folclor, studii privind istoricul școlii, al unei instituții social culturale etc.)

- strângerea de materiale locale și prelucrarea lor pentru organizarea unui muzeu al școlii, o istorie a orașului, a județului etc.
- pregătirea unor colecții sintetice (dosare tematice)
- confecționarea unor materiale didactice
- proiecte - acțiuni ecologice etc.

4.2.3.6. Avantaje și limite ale folosirii proiectului ca metodă de evaluare

Avantaje :

- plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune;
- cultivă încrederea în forțele proprii;
- stimulează creativitatea;
- cultivă gândirea proiectivă;
- facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifice;
- facilitează achiziționarea unor tehnici de elaborare și de execuție a unei lucrări științifice, practice.

Limite :

- minimalizează rolul profesorului;
- necesită timp special pentru organizare, desfășurare, evaluare;
- pot apărea diminuarea sau lipsa concentrării elevilor, dacă durata proiectului este prea mare sau tema este mai puțin interesantă etc.

4.2.4. Investigația

4.2.4.1. Caracteristici

Reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare de către elev dar și un mijloc eficient de evaluare. „Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit” (I. T. Radu, op. cit, pag. 224). Investigația oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situații de învățare noi

sau mai puțin asemănătoare cu cele desfășurate într-un context tradițional, prin lecția clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități. Maniera de folosire a investigației trebuie adaptată vârstei elevilor și experiențelor lor intelectuale.

Caracteristicile de bază ale investigației ca metodă de evaluare sunt:

- reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoștințele și de a explora situații noi de învățare;
- este bine delimitată în timp (de regulă la o oră de curs);
- solicită elevul în îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care își poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități;
- urmărește formarea unor tehnici de lucru în grup și individual, precum și a unor atitudini de toleranță, solidaritate, cooperare, colaborare;
- promovează interrelațiile de grup și deprinderi de comunicare;
- are un pronunțat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exersa în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

4.2.4.2. Evaluarea investigației

Se realizează **holistic**, evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor;
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;

- atitudinea elevilor în fața sarcinii;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

4.2.4.3. Avantaje și dezavantaje

Avantaje:

- este un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevilor;
- contribuie la dezvoltarea capacităților de ordin aplicativ al elevilor, mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacităților de argumentare, a gândirii logice etc.

Dezavantaje:

- necesită timp și resurse materiale pentru realizare etc.

4.2.5. Autoevaluarea

4.2.5.1. Autoevaluarea – componentă a metacogniției

Perspectiva autoevaluării în procesul de învățământ implică/ presupune coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Așa cum afirmă J. M. Monteil (1997, pag. 58), „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare”.

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de **individualism** și **responsabilizare**. Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învață ca actor și coresponsabil al învățării sale” (B. Noël, Autoévaluation: intérêt pour la metacognition, De Boeck Université, 2001, pag. 109). În consecință, **autoevaluarea devine o componentă a metacogniției**.

4.2.5.2. Modalități de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor

În activitatea didactică profesorii pot apela la modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor. Și anume:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.
2. *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).
3. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

5. TIPURI DE ITEMI ȘI TEHNICI DE EVALUARE

5. 1. Repere conceptuale

Instrumentul de evaluare se compune din **itemi** care solicită **tehnici** de declanșare/ prezentare/ redactare a răspunsurilor. Cele trei concepte sunt intim asociate. Deși vizează realități diferite ale procesului evaluativ, se află într-o strânsă interdependență. Între *itemii* de evaluare, *tehnicele* de evaluare și *instrumentele* de evaluare este o legătură indisolubilă.

Itemul înseamnă sarcina de lucru, forma sub care se prezintă plus răspunsul așteptat. Itemul pedagogic, în limbaj cotidian, reprezintă cea mai mică componentă identificabilă a unui test sau a unei probe de evaluare. Din punct de vedere științific, itemul este un element component al unui „chestionar standardizat” care vizează evaluarea elevului în condiții de maximă rigurozitate (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 173). În practica școlară cotidiană, unde nu se practica întotdeauna evaluări realizate „în condiții de maximă rigurozitate”, itemii reprezintă elementele chestionarului sau probei unui examen sau ale unei evaluări normale, la clasă.

Itemul pedagogic reprezintă cerința, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul; este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare.

„Itemii (sau elementele) unui test constituie, în ansamblu, un eșantion dintr-un univers de itemi care, la modul ideal, ar trebui să acopere în totalitate conținutul testat” (P. Lisievici, op. Cit.).

Tehnica de evaluare constituie modalitatea prin care evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea subiecților, în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului. Fiecare tip de item declanșează o anumită tehnică la care elevul apelează pentru a da răspunsul său. Spre exemplu, un item cu alegere multiplă (IAM) va face apel la „tehnica răspunsului cu alegere multiplă”. Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliță varianta de răspuns pe care

o consideră corectă. Un item tip „completare de frază” va face apel la „tehnica textului lacunar”. Elevul va completa spațiile libere din textul respectiv.

O probă cu mai mulți itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcție de tipurile de itemi pe care îi include: itemii cu alegere duală sau multiplă vor declanșa „tehnica răspunsului la alegere”; itemii tip eseu structurat vor declanșa „tehnica elaborării răspunsului în funcție de cerințele exprimate” etc.

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 regulă, din mai mulți itemi. O probă de evaluare (un instrument) se poate compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc., îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex) sau din mai mulți itemi.

Un instrument de evaluare integrează fie un singur tip de itemi (spre exemplu numai itemi cu alegere multiplă - IAM) și, în acest caz, constituie un „Chestionar cu alegere multiplă” (CAM), fie itemi de diverse tipuri, care solicită, în consecință, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a răspunsurilor.

5.2. Clasificarea itemilor de evaluare

Literatura de specialitate oferă mai multe clasificări ale itemilor. **Criteriul asigurării obiectivității** în notarea sau aprecierea elevilor este, fără îndoială, cel mai important. După acest criteriu identificăm:

1. itemi obiectivi
2. itemi semiobiectivi
3. itemi subiectivi (I. T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti, Dominique Morissette etc.)

5.3. Itemii obiectivi

5.3. 1. Tipologie

Itemii obiectivi reprezintă componente ale probelor/ testelor de progres, în special ale celor standardizate. Se regăsesc în limbajul pedagogic și în practica școlară sub mai multe denumiri sinonime:

- itemi cu răspuns la alegere
- itemi cu corectare obiectivă
- itemi închiși.

Prin maniera de construcție și de corectare, oferă obiectivitate ridicată în măsurarea / evaluarea rezultatelor învățării. Nu necesită scheme de notare detaliate. În funcție de marcarea de către elev a răspunsului corect, punctajul stabilit prin barem se acordă sau nu, ceea ce conduce la asigurarea unei mai mari obiectivități.

Itemii obiectivi sunt de trei tipuri :

- itemi cu alegere multiplă
- itemi cu alegere duală
- itemi tip pereche.

5.3. 2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)

5.3.2.1. Caracteristici

Itemul cu alegere multiplă are două părți:

- **enunțul sau „trunchiul” sau „premise”;** acesta este o întrebare, un enunț sau o frază incompletă;
- **alternativele sau soluțiile posibile de răspuns** din care elevul va selecta răspunsul sau răspunsurile pe care le consideră corecte. Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în al doilea caz, în unele variante, sunt necesare instrucțiuni speciale pentru modul de alegere a celei mai bune alternative/a alternativei complete); celelalte răspunsuri (incorecte, dar plauzibile) se numesc **distractori**.

Itemii cu alegere multiplă se numesc **de selecție**, căci elevul trebuie să aleagă unul sau mai multe răspunsuri bune dintre mai multe variante, unde, alături de răspunsul/ răspunsurile corecte se află și **distractori** (răspunsuri care au funcția de a induce în eroare elevul).

„Trunchiul” enunță sau prezintă problema și cadrul de referință care permite elevului să o rezolve. Urmează o suită de răspunsuri sugerate, printre care elevul trebuie

să recunoască și să indice pe cel bun. A doua parte enumeră o serie de răspunsuri plauzibile sau de expresii susceptibile de a completa fraza. Dintre aceste răspunsuri sugerate, elevul alege pe cel sau cele bune sau cel mai bun răspuns. El indică alegerea sa printr-o cifră, marchează cu „x” într-o casuță sau transcrie alegerea făcută.

O grupare de itemi cu alegere multiplă constituie un „chestionar”, cunoscut în literatura de specialitate sub numele de **CAM (Chestionar cu alegere multiplă)**. În interiorul acestui instrument de evaluare se oferă mai multe posibilități pentru a diversifica gradul de dificultate a întrebărilor.

Evaluarea cu ajutorul CAM (Chestionarului cu alegere multiplă) prezintă avantajul de a ameliora considerabil atât fidelitatea cât și validitatea acesteia. Aceeași lucrare corectată în momente diferite va obține aceeași notă. Pe de altă parte, evaluatori diferiți vor nota aceeași lucrare în același fel.

Validitatea este ameliorată prin CAM atunci când acesta este aplicat în cunoștință de cauză, adică în corespondență cu obiectivele pe care este capabil să le evalueze.

5.3.2.2. Avantaje și dezavantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

Avantaje

- Dintre toate tipurile de itemi cu corectare obiectivă, itemul cu alegere multiplă (IAM) este cel mai flexibil. El poate verifica toate tipurile de achiziții, de unde marea sa răspândire în practica evaluativă.
- Acest tip de item este eficient și practic mai ales în cazul definițiilor, asemănărilor, diferențelor, relațiilor cauză-efect sau invers, de identificare, de evaluare, de generalizare și de discriminare.
- Maniera de prezentare a unei probleme în enunț tinde să reducă ambiguitatea răspunsului.
- Enunțarea problemei este simplificată. Nu este necesară prezentarea unei situații și a unui răspuns ideal, căci este suficient ca un răspuns să fie mai bun decât altul.
- Acest item obișnuiește elevul să discrimineze: el trebuie să aleagă dintre mai multe variante de răspuns.
- Din cauza celor trei sau patru variante false/ capcane/ răspunsuri greșite care însoțesc răspunsul corect, itemul cu alegere multiplă, dacă este bine

redactat, reduce probabilitatea de a ghici; efectul hazardului este neimportant.

- Dacă se analizează răspunsurile greșite alese de elevii care au luat note mici, acest item favorizează diagnosticul erorilor individuale sistematice sau ocazionale.

Dezavantaje

- Itemul cu alegere multiplă nu permite evaluarea anumitor aspecte ale randamentului școlar: caligrafia, exprimarea orală, abilitatea de a manipula obiectele etc.; pe scurt, nu permite evaluarea altor abilități decât cele cognitive.
- Dintre toate tipurile de itemi obiectivi, este cel mai greu de redactat. Trebuie respectate multe reguli.
- Capcanele/ distractorii/ variantele false eficiente sunt dificil de găsit în număr suficient.

Sub acest aspect, profesorul cu mai multă experiență este mai avantajat decât profesorul începător. El cunoaște erorile frecvente ale elevilor.

- Adesea, evaluarea bazată pe itemi cu alegere multiplă conține prea multe cerințe care se raportează la procese mentale simple: cunoaștere sau înțelegere. Competența celui care redactează astfel de itemi poate suplini această lipsă, evitând astfel atomizarea/fărâmițarea conținuturilor de evaluat.
- Este dificil de prevăzut timpul necesar elevilor pentru terminarea probei care conține mai mulți itemi de acest fel.

5.3.2.3. Cerințe privind redactarea enunțului itemilor cu alegere multiplă (IAM)

- Itemul să fie rezolvabil, să aibă cel puțin o soluție. (Leclerc, 1986).
- Este preferabil să folosim o frază interogativă sau imperativă mai degrabă decât o frază de completare, care riscă să introducă încă o ambiguitate, alta decât cea care se refera la problema de rezolvat.
- Mai ales în cazul proceselor mentale complexe, este necesar să se prezinte în prealabil un material de analiză, sinteză sau evaluare. Este

preferabil să se detalieze acest material înainte de a formula întrebarea și de a distinge variantele unele de altele.

- Enunțul itemului cu alegere multiplă trebuie să conțină toate limitele/ restricțiile și condițiile necesare rezolvării problemei.

5.3.2.4. Cerințe privind variantele sau răspunsurile sugerate

- Într-un item, enunțul fixează cadrul de referință al problemei de rezolvat. Fiecare răspuns sugerat detaliază problema, dar unul singur trebuie să fie corect sau cel mai bun dintre celelalte. Specialistul/ profesorul de specialitate pe disciplina respectivă este principalul judecător al justetei opțiunilor răspunsurilor și mai ales al celui mai bun răspuns.
- Într-un examen/ evaluare, pentru a elimina / diminua efectele hazardului, este de dorit să introducem același număr de opțiuni în fiecare item, aproximativ 4 sau 5. Fiecare item trebuie să conțină între 3 și 5 opțiuni.
- Fiecare variantă de răspuns trebuie să fie compatibilă cu enunțul, dar mai ales să fie plauzibilă pentru elevul care n-a învățat.
- Exprimarea sugestiilor sau opțiunilor trebuie să fie concisă și simplă.
- Fiecare răspuns sugerat trebuie să fie o opțiune independentă pe care elevul trebuie s-o examineze. Nici una nu poate fi respinsă apriori și nici una nu va fi repetată sau reluată în alta.
- Pe cât posibil, sugestiile să fie plasate într-o anumită ordine: logică sau cronologică, ordinal sau alfabetic etc.
- Combinarea a două sau mai multe elemente de răspuns permite creșterea numărului de opțiuni posibile a dificultății itemului. **ATENȚIE!**
- În majoritatea cazurilor, este mai avantajos să se plaseze descrierile și definițiile în variantele de răspuns decât în enunț.
- Folosirea sugestiei „Nici unul din răspunsuri” nu este eficientă decât dacă elevul este convins că ea poate constitui adevăratul răspuns. Pe când sugestia „Toate răspunsurile”, trebuie folosită cu prudență.
- Sugestiile trebuie să fie plasate în coloane pentru a fi mai ușor citite, și nu una după alta.
- Sugestiile trebuie să fie identificate într-o manieră clară, și mai ales aplicând aceleași simboluri pe chestionar ca și pe foaia de examinare.

- Trebuie respectate regulile de punctuație și de ortografie (D. Morissette, pag. 171).

5.3.2.5. Cerințe privind răspunsul/ răspunsurile corecte

- Pentru un elev bine pregătit, răspunsul corect trebuie să fie fără îndoială cel bun sau cel mai bun dintre celelalte.
- Cel care formulează itemul, trebuie să aibă grijă să nu se stabilească legături artificiale între răspunsul corect și enunțul problemei, printr-un cuvânt, o întorsătură a frazei sau ortografia folosită (idem, pag. 173).

5.3.2.6. Cerințe privind variantele false/ capcanele

- Variantele false trebuie să fie toate plauzibile pentru elevul care nu a învățat.
- Numărul erorilor / capcanelor trebuie să fie, în general, între trei și cinci.
- Este preferabil să se folosească drept capcane/ distractori erorile detectate pe parcursul procesului de învățământ sau al evaluărilor anterioare.

5.3.2.7. Corectarea itemului cu alegere multiplă (IAM)

- Pentru corectare se poate folosi o foaie cu răspunsurile corecte.
- Trebuie să se ordoneze itemii, în foaia de răspunsuri, în aceeași succesiune ca în chestionar.
- Este preferabil să se ceară elevilor să marcheze un „X”(o cruciuliță) în dreptul răspunsului ales decât să încercuiască răspunsul.
- Pe cât posibil, să se facă apel la o corectare automatizată.
- Dacă nu se utilizează foi de răspunsuri, (tipizate), atunci se poate cere elevilor să lase un spațiu în marginea din stânga sau din dreapta pentru a bifa răspunsul.

5.3.2.8. Exemple de itemi cu alegere multiplă

1. Limba și literatura română

Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect:

Societatea „Junimea” a fost înființată de:

- a. Vasile Alecsandri, Petre P.Carp, Titu Maiorescu, Vasile Pogor, Teodor Rosetti.
- b. Petre P. Carp, Mihai Eminescu, Titu Maiorescu, Costache Negruzzi, Vasile Pogor.
- c. Petre P. Carp, Titu Maiorescu, Costache Negruzzi, Vasile Pogor, Teodor Rosetti.
- d. Petre P. Carp, Titu Maiorescu, Iacob Negruzzi, Vasile Pogor, Teodor Rosetti.

2. Geografie

Încercuiți litera corespunzătoare răspunsului corect:

- Statul având lungimea frontierei cea mai lungă cu România se numește:
a. Ucraina; b. Ungaria; c. Bulgaria; d. Republica Moldova.

- Care dintre porturile menționate mai jos este cel mai important ca poziție geografică și trafic. *Încercuiți litera corespunzătoare variantei alese:*
a. Duisburg; b. Basel; Mainz; d. Rotterdam.

3. Discipline socioumane

Disciplina: ***Sociologie***

Clasa a XI-a

Unitatea de învățare: ***Probleme sociale***

1. Delincvența juvenilă desemnează conduitele morale inadecvate ale:

- a) membrilor unui grup de studenți;
- b) tinerilor care nu au împlinit vârsta majoratului;
- c) persoanelor tinere și mature;
- d) celor care au vârsta între 16 și 18 ani.

2. Fenomenul corupției **nu** este reprezentat prin:

- a) modalitatea de obținere a unor foloase personale prin abuz în serviciu;
- b) fapta sau actul ilicit de utilizare frauduloasă a puterii;
- c) conduita morală inadecvată a tinerilor care nu au împlinit vârsta majoratului;

d) obținerea de avantaje personale de către funcționarii publici.

5.3.3. Itemii cu alegere duală (IAD); caracteristici, exemple

Caracteristici

Principiul de construcție și folosire a acestui tip de itemi este acela al alegerii unei variante din două posibile. Elevul este pus în postura de a selecta unul din două răspunsuri construite pe principiul exclusivist (ori/ ori): adevărat/fals; corect/greșit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru:

- recunoașterea unor termeni, date factuale, principii;
- diferențiere între enunțuri factuale sau de opinie;
- identificarea de relații tip cauză-efect.

Și această categorie de itemi are avantaje și dezavantaje. Cel mai important dezavantaj este acela că, fiind doar două variante de răspuns, probabilitatea de ghicire a răspunsului corect este de 50%.

Exemple

1. Limba și literatura română

Citește cu atenție fiecare din următoarele afirmații. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația nu este adevărată, încercuiește litera F.

A// F// Articolul-program „Introducere” a fost inclus în primul număr al revistei „Convorbiri literare”.

2. Geografie

- Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuiește litera A în cazul în care consideri că afirmația este reală. Dacă afirmația este falsă, încercuiește litera F și înlocuiește cuvântul subliniat pentru a face ca afirmația să fie adevărată. Scribe cuvântul considerat corect în spațiul liber după litera F.

A. F. (_____) a. Tulcea este un oraș-port situat pe brațul Sulina.

A.F.(_____) b. Exclava Kaliningrad se află între Polonia și Belarus

A. F.(_____) c. Lateritele sunt soluri specifice mediului de tundră.

A. F.(_____) d. Între bazinul de recepție și conul de dejecție se află canalul de scurgere.

A. F.(_____) e. Capitala statului Bangladesh este situată în Delta Gangelui.

■ Fiecare dintre enunțurile de mai jos este compus din două părți, fiecare adevărată. Urmează să apreciezi dacă partea a doua explică de ce este adevărată prima parte. După caz încercuiește pe DA sau Nu.

Da Nu Viața pe Terra este posibilă întrucât Soarele asigură necesarul de lumină și căldură.

Da Nu Deșerturile tropicale sunt o urmare a influenței curenților oceanici reci.

3.Disciplinē socioumane

Disciplina: *Logică, argumentare și comunicare*

Clasa a IX-a

Unitatea de învățare: *Argumente deductive cu propoziții categorice, tema Argumente/raționamente imediate cu propoziții categorice*

Stabiliți pentru enunțurile de mai jos dacă sunt adevărate sau sunt false, notând după caz, în dreptul fiecărui enunț:

A - pentru enunț adevărat;

F - pentru enunț fals.

1. Conversiunea este operația logică prin care, în trecerea de la premisă la concluzie se inversează ordinea termenilor
2. Conform legii distribuirii termenilor, un termen poate apărea nedistribuit în concluzie numai dacă este nedistribuit și în premisă

3. Obversiunea este operația logică prin care, în trecerea de la premisă la concluzie se schimbă cantitatea propoziției, iar predicatul premisei este negat în concluzie
4. Conversa validă a propoziției **SaP** este propoziția **PiS**
5. Conversa validă a propoziției **SoP** este propoziția **PeS**
6. Obversa validă a propoziției **SiP** este propoziția **SoP**
7. Din falsitatea propoziției „**Niciun artist nu este modest**” se poate deduce în mod valid falsitatea propoziției „**Toți oamenii modești sunt artiști**”
.....
8. Din adevărul propoziției „**Unele mamifere sunt vertebrate**” se poate deduce în mod valid adevărul propoziției „**Unele vertebrate nu sunt nemamifere**”
.....
9. Dacă o propoziție categorică universal negativă este adevărată, atunci obversa supraalternei contradictoriei sale este adevărată
10. Dacă o propoziție categorică universal afirmativă este adevărată, atunci obversa subalternei contrarei sale este falsă

5.3.4. Itemii tip pereche (ITP); caracteristici, exemple

Caracteristici

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de corespondente/ relații: termeni/definiții; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părți componente/întrebuințări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.

Se mai numesc și **itemi de asociere**. Se cere elevului să stabilească asociații/corespondențe între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc **premise**, iar cele din a doua coloană reprezintă **răspunsurile**. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane.

Dezavantajul major al acestui tip de itemi constă în aceea că se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

Exemple

1. Limba și literatura română

În coloana din stânga (A) sunt enumerate denumirea unor curente literare/culturale; coloana din dreapta (B) conține scriitori români. Asociază fiecare scriitor român din coloana B cu un curent literar/cultural corespunzător din coloana A, scriind în spațiul din stânga numărului de ordine din prima coloană (A) litera potrivită din coloana B.

A.

B

1. umanism
1. iluminism
2. romantism
3. realism
4. simbolism
5. modernism
6. tradiționalism
7. postmodernism

- a. Mihai Eminescu
- b. Ion Pillat
- c. Mircea Cărtărescu
- d. Ion Budai-Deleanu
- e. Ioan Slavici
- f. Lucian Blaga
- g. Dimitrie Cantemir
- h. Alexandru Macedonski

2. Discipline socioumane

Disciplina: ***Economie***

Clasa a XI-a

Unitatea de învățare: ***Mecanismul concurențial***

În coloana A sunt enumerate diferite forme de piață concurențială imperfectă; coloana B conține descrieri ale caracteristicilor acestora. Asociați fiecare formă de piață concurențială imperfectă din coloana A cu descrierea corespunzătoare din coloana B și scrieți, pe foaia de lucru, perechile corecte dintre fiecare număr din coloana A și litera corespunzătoare din coloana B.

Notă: Fiecărui item din coloana A îi corespunde un singur item din coloana B.

A

B

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Piața cu concurență monopolistică | a. un cumpărător își impune prețul pe o piață cu atomicitate a ofertei |
| 2. Piața cu concurență oligopol | b. un număr mic de cumpărători, cu putere mare în influențarea prețului |
| 3. Piața de monopol | c. interdependență între firme în luarea deciziilor |
| 4. Piața cu concurență monopson | d. agenții economici au libertate de acțiune pe piață, bazată numai pe criteriul eficienței economice |
| 5. Piața cu concurență oligopson | e. oferta este concentrată într-o singură firmă |
| | f. atomicitate la nivelul cererii și al ofertei |

5.3.5. Avantaje și dezavantaje ale itemilor obiectivi

Avantaje

- Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului școlar, cu o condiție: elevii să poată să le exprime verbal. ATENȚIE!
- Datorită unei reprezentativități mai mari și mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficace.
- Este mai ușor să sporim fidelitatea evaluării, căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate și dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.
- Din cauza specificității sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat și în prezentarea informațiilor, permițând rezolvarea lor.
- Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranței răspunsului.
- Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, își păstrează fidelitatea și validitatea.
- Tratatamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai ușoară.

Dezavantaje

- Itemul obiectiv vizează de obicei sarcini relative la primele niveluri ale taxonomiei: cunoaștere și înțelegere. Rar abordează celelalte niveluri ale aplicării, analizei, sintezei sau evaluării.
- Din aceste motive, examenul realizat numai cu itemi obiectivi nu înglobează decât parțial manifestările unei competențe complexe. Pertinența riscă să scadă.
- Un instrument de evaluare constituit numai din itemi obiectivi este foarte greu și costisitor de redactat. Sub aspectul redactării cere mult timp, efort și resurse mai ales umane.
- Sunt puține persoane care sunt familiarizate cu regulile redactării acestui tip de itemi.
- Nu permite elevului să se exprime în cuvinte proprii.
- Faptul că permite răspunsul la întâmplare scade uneori fidelitatea.

5.4. Itemii semiobiectivi

5.4.1. Caracteristici

Se mai numesc ***“Itemi cu răspuns construit scurt”*** sau ***“itemi care solicită corectare semiobiectivă”***. Itemul semiobiectiv sau Itemul cu răspuns construit scurt vizează o problemă formulată de cadrul didactic sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ordin/ dispoziție care poate fi însoțit(ă) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustrație etc.) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebarea formulată trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) și specific. Elevul trebuie să dea răspunsul exact și să-l scrie respectând fie conținutul, ideea, fie conținutul și aspectul exprimării, al verbalizării (o singură expresie este acceptabilă). Itemul cu răspuns construit scurt permite o corectare semiobiectivă; în anumite situații, când răspunsul este extrem de scurt, corectarea tinde către obiectivitate, căci diversitatea răspunsurilor devine practic nulă.

Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învățat sau ce știe; câmpul cognitiv nu se modifică, pentru ca întrebarea este atât de exactă încât nu conține nicio posibilitate de răspuns ambiguu.

5.4. 2. Tipologia itemilor semiobiectivi

5.4.2.1. Itemi cu răspuns scurt (*întrebarea clasică, exercițiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus*)

5.4.2.2. Itemi de completare, cu următoarele variante/ forme: **textul lacunar, textul „perforat”**

5.4.2.3. Întrebarea structurată.

5.4.2.1. Itemi cu răspuns scurt; variante, exemple

Variante

a) Întrebarea clasică; prezentare generală, tipologie, cerințe

Întrebările sunt itemi care permit evaluarea/ examinarea orală sau scrisă. Datorită mării varietăți de întrebări ce pot fi formulate, acestea pot viza o gamă extrem de largă de obiective, de la cele simple și accesibile tuturor elevilor până la cele complexe. Tehnica, în asemenea împrejurări, este aceea a formulării răspunsurilor orale sau scrise.

În contextul evaluărilor școlare curente, cadrul didactic folosește adesea **întrebările**, pe care le adresează elevilor săi. Întrebările, fie de verificare a lecției anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conținuturi, fie de consolidare, de transfer etc. reprezintă, de fapt, **itemi de evaluare**.

Întrebările orale au anumite particularități care le deosebesc de întrebarea clasică scrisă. Ceea ce le deosebește nu vizează conținutul evaluării, nivelurile obiectivelor taxonomice, ci gradul de elaborare, de formulare, de prezentare, de exprimare. Evaluarea formativă, curentă, cotidiană se realizează covârșitor prin evaluări de tip oral. Întrebarea, în asemenea context, devine elementul esențial care ajută profesorul și elevul să-și amelioreze, să-și regleze activitatea didactică.

Întrebarea clasică vizează un răspuns așteptat. Se poate prezenta sub diverse forme:

Întrebare directă: „Cine este ...?” sau „Când s-a întâmplat.....Care este....?”

Un enunț de genul: „Recopiați/ transcrieți următoarea figură, sau următorul text”

O cerință de genul: „Treceți verbele din fraza următoare la forma pasivă” etc.

Itemii de acest tip pot lua forme diferite:

- **Itemul cu răspuns unic:** întrebarea este de așa manieră formulată, încât elevul nu are decât o singură informație de dat. *De exemplu:* „Care este personajul principal din opera.....?”
- **Itemul cu răspuns multiplu:** pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informații diferite. *Exemplu:* „Când a avut loc....., care au fost cauzele, ce semnificație a avut și ce consecințe?”
- **Itemul cu răspuns multiplu, de genul interpretare:** în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un tabel, un grafic, o figură, o serie de date numerice etc., și ale căror diverse părți sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerințelor exprimate, elevul trebuie să explice funcțiile părților componente, să le assembleze, să specifice caracteristicile lor, să interpreteze, să explice etc. *Exemplu:* să explice iluziile optice, să interpreteze un grafic, să comenteze un tablou etc.

Pentru itemii cu **răspuns scurt**, elevii trebuie să formuleze **răspunsul** sub forma unei propoziții, fraze, a unui cuvânt, număr, simbol. Cerința este de tipul „întrebare directă”.

Deschiderea și nivelul taxonomic diferă de cerință: itemul poate viza reproducerea cunoștințelor (a ști) sau aplicarea unei reguli (a ști să faci).

În alte contexte vizează răspunsuri elaborate, dezvoltate. În asemenea condiții acești itemi/ aceste întrebări se pot integra în categoria itemilor subiectivi.

Cerințe privind formularea întrebărilor

În formularea și utilizarea întrebărilor cadrul didactic trebuie să respecte câteva **cerințe:**

- Să stabilească scopul didactic pe care îl urmărește: dorește să testeze în ce măsură elevii știu ce li s-a cerut să învețe sau să creeze un context favorabil reflecției ?
- Să asigure un climat propice conversației, o atmosferă de lucru destinsă, relaxantă, stimulativă (ascultare, colaborare, cooperare, respect etc).
- Să pună întrebări dar mai ales să stimuleze elevii să-și pună ei înșiși întrebări.
- Să fie tolerant, să accepte toate punctele de vedere, să nu judece imediat.
- Să realizeze un dialog veritabil și pluridirecțional în clasă.

- Întrebările formulate să ajute elevii să atingă nivele taxonomice tot mai înalte ale înțelegerii și învățării.
- Să conceapă întrebări concrete, clare, precise, cu logică internă, fără inexactități sau greșeli științifice, fără confuzii, corecte din punct de vedere gramatical.
- Să nu neglijeze problema timpului de așteptare în secvențele de chestionare.
- Să reformuleze întrebarea dacă ea nu a fost înțeleasă, dar nu trebuie exagerat cu reformulările.
- Cerința trebuie formulată fie la modul imperativ fie sub forma de întrebare; nu este indicat să cerem elevului să completeze o propoziție, o frază, un enunț. **Exemplu incorrect:** „Personajul principal din romanul Pădurea spânzuraților este... „, **Exemplu corect:** „*Numiți* personajul principal din romanul Pădurea spânzuraților”.
- Este preferabil să folosim imperativul în formularea cerinței. Exemplu: *Prezentați..., identificați..., rezolvați...* etc.
- Să încheiem fraza interogativă prin semnul întrebării și să ne asigurăm că răspunsul începe cu majuscule. Exemplu: Care este țara cu cele mai... ? A) Franța; B) Spania; C) Italia etc. Nu se aplică această regulă în cazul unei expresii care trebuie adăugată într-un text lacunar, unde în interiorul frazei trebuie să fie introdus un cuvânt scris cu literă mică.

Exemple

1. Limba și literatura română

Citește cu atenție textul de mai jos.

*Ale turnurilor umbre peste unde stau culcate;
Către țărmul dimpotrivă se întind, se prelungesc,
Ș-ale valurilor mândre generații spumegate
Zidul vechi al mănăstirei în cadență îl izbesc.*

Dintr-o peșteră, din râpă, noaptea iese, mă-mpresoară

*De pe multe, de pe stâncă, chipuri negre se cobor:
Mușchiul zidului se mișcă...pânte iarbă se strecoară
O suflare, care trece ca prin vine un fior.*

(Grigore Alexandrescu, *Umbra lui Mircea. La Cozia*)

Transcrie, din text, două motive literare romantice.

2. Geografie

Întrebare clasică. De exemplu: Care este cel mai înalt vârf din Carpații românești? (_____).

b) Exercițiul

Exercițiul vizează un răspuns scurt așteptat. Este prezent în activitatea de predare - învățare la toate disciplinele de studiu și reprezintă deopotrivă o modalitate eficientă, concretă și pragmatică de evaluare. Nivelele taxonomice variază de la reproducere la aplicarea unor regului, a unui algoritm. *De exemplu:* „Calculează:.....”sau „Repetă :”.

Exercițiul este metoda dominantă în procesul de formare a deprinderilor, în ipostaza lor de componente automatizate ale activității umane. Este necesar în:

- deprinderile simple și în cele complexe;
- deprinderile intelectuale: a) senzorial - perceptive (prezente îndeosebi în activitatea de citire; deprinderile de auz verbal care ne permit să distingem bine cuvintele într-un discurs în limba cunoscută, în învățarea unei limbi străine; deprinderi de pronunție, deprinderile ortografice, deprinderi de scriere), b) deprinderi verbale, c) de gândire;
- deprinderile motrice.

Fără exercițiu nu este posibilă formarea deprinderii. Calitatea și eficiența exercițiului se exprimă în două feluri de rezultate: a) scăderea erorilor ; b) atingerea performanțelor de viteză, corectitudine, precizie (P. P. Neveanu, op. Cit).

Exemplu(Geografie)

Aplicând formula de calcul adecvată, distanța dintre orașele București și Ploiești, în kilometri, este de (_____);

c) Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte

Acest tip de item se deosebește de întrebarea clasică prin faptul ca forma și conținutul răspunsului cerut au un anumit grad de libertate în interiorul unor limite: a formula o definiție, a prezenta cel puținpărți componente ale unui sistem, a enumeraevenimente care prezintă anumite caracteristici etc.

d)Textul indus

Poate fi folosit cu rezultate remarcabile dupa învățarea de către elevi a unor conținuturi. Se cere elevilor să compună un text pornind de la o listă dată de expresii, cuvinte, concepte, imagini etc. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Elevii trebuie să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să definească conceptele respective sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

Textul indus prezintă numeroase avantaje: permite reperarea înțelegerii greșite a sensurilor de către elevi, integrarea noțiunilor într-un ansamblu, organizarea logicii interne etc.

2. Avantaje si dezavantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

Avantaje

- Favorizeaza apelul la cunoștințe, contrar itemului cu răspunsuri la alegere, care presupune identificarea cunoștințelor solicitate printre mai multe răspunsuri sugerate.

- Este mai ușor de redactat decât majoritatea itemilor cu corectare obiectivă sau subiectivă.
- Prin folosirea acestui tip de item, se pot formula mai multe întrebări într-un timp limitat. Acest tip de evaluare este eficient și are șanse să asigure reprezentativitate.
- Este mai fidel decât itemul cu răspuns construit elaborat.
- Facilitează pregătirea unei corectări obiective. Corectarea este ușoară și eficientă, poate fi realizată inclusiv de personal de birou.
- Nu lasă elevului posibilitatea de a ghici răspunsul și de a-și ascunde ignoranța în spatele cuvintelor. Efectul întâmplării este minimizat.

Dezavantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

- Este inadecvat pentru unele discipline de studiu, mai ales atunci când elevii sunt mai avansați.
- Solicită o redactare atentă, dacă se dorește ca răspunsurile să devină unice.
- Corectarea sa este dificil de informatizat, în cazul evaluării unui număr mare de subiecți.

Acest tip de item se limitează la primele niveluri taxonomice, la procesele mentale simple.

3. Cerințe privind conceperea itemului cu răspuns construit scurt

- Înainte de a aplica un asemenea instrument care conține itemi cu răspuns construit scurt, cadrul didactic poate verifica empiric dacă răspunsul se limitează la un cuvânt sau la o expresie, administrându-l unui număr limitat de elevi.
- Pe cât posibil, trebuie să se utilizeze itemul cu răspuns construit scurt în locul itemului tip completare de frază, care induce de multe ori ambiguități.
- Elevul trebuie să beneficieze de spațiu pentru redactarea răspunsului după fiecare item.
- Dacă itemul este o problemă care cere un răspuns numeric, trebuie să se mențină/păstreze unitatea de expresie și gradul de precizie a răspunsului.
- Într-un item cu răspuns construit scurt este preferabil să se prezinte problema punând întrebarea direct decât să fie formulată o afirmație.

- Itemul trebuie centrat pe verificarea noțiunilor foarte bine delimitate și foarte specifice, în așa fel încât răspunsul să se dea numai printr-un cuvânt precis sau o expresie dată.
- În procesul redactării trebuie evitate expresiile din manual sau cele ale cadrului didactic.
- Din cauza problemelor de corectare, este preferabil itemul cu răspuns la alegere în locul celui cu răspuns construit scurt.
- Dacă se dorește verificarea nivelului de stăpânire a unui obiectiv, este de preferat să fie formulat mai mulți itemi, cel puțin 5 pentru același obiectiv, variind pe cât posibil caracteristicile, genul de sarcini.

4. Cerințe privind corectarea itemului cu răspuns construit scurt

Corectarea eficientă și rapidă a unui instrument de evaluare alcătuit din itemi cu răspuns construit scurt este asigurată dacă:

- Cadrul didactic pregătește o lucrare corectată unde sunt prevăzute toate răspunsurile posibile (mai ales în cazul în care sunt posibile mai multe cuvinte sinonime, de exemplu).
- Acordă același număr de puncte pentru fiecare item.
- Pregătește o foaie unde răspunsurile corecte sunt dispuse în coloane.
- Nu penalizează elevii pentru efectul de hazard, chiar când acesta se constată. Penalizarea, în asemenea situații, e total contraindicată.

5.4.2.2. Itemul de completare ; caracteristici, variante, avantaje/ dezavantaje, exemple

1. Caracteristici

Caracteristica esențială a unui asemenea tip de item constă în aceea că elevul trebuie să completeze cuvintele care lipsesc dintr-un enunț, dintr-o frază etc. Evident, este vorba de cuvinte sau expresii importante, cu încărcătură informațională maximă. Dacă textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, avem de-a face cu un text, frază, sau mesaj de completat. Dacă structura textului este sistematică și se cere elevului să găsească cuvintele care au fost suprimate, este vorba de completarea unui text lacunar (item de completare) (De Ketele, 1982, Fortier, 1982).

2. Forme/ variante: textul lacunar, textul „perforat”

Se prezintă sub mai multe forme:

Textul lacunar

Învățarea clasificărilor, a structurii unor sisteme, a definițiilor, a regulilor, învățarea unei limbi străine, cunoașterea limbii materne, verificarea vocabularului sau aplicarea regulilor gramaticale etc. permit cu prisosință folosirea textului lacunar. La istorie, la geografie, la multe alte discipline se pot concepe asemenea tipuri de itemi. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc). Frazele sunt alcătuite în așa manieră încât cuvintele care lipsesc sa fie identificate și acordate în funcție de context. Regula sau regulile respective s-au învățat în lecțiile precedente.

Textul „ perforat”

Cadrul didactic „ perforează” un text învățat de elevi omițând cuvintele cu o anumită periodicitate, respectând același pas: din cinci în cinci, spre exemplu, sau din șapte în șapte etc. Elevul trebuie să completeze textul, pronunțând sau completând cuvintele care lipsesc. Acest nivel de solicitare este relativ ușor. Pot apărea însă unele dificultăți care pot complica notarea de către cadrul didactic (G. De Landsheere, 1978). De exemplu, înțelegerea greșită a primelor cuvinte lipsă afectează considerabil ceea ce urmează. Sinonimele creează de asemenea probleme, ca de altfel și elementele de stil.

Avantaje și dezavantaje ale itemului de completare

Avantaje

- Are aceleași avantaje ca și itemul cu răspuns construit scurt.
- În plus, este mai potrivit când se verifică înțelegerea textului, precizia vocabularului etc.

Dezavantaje

Față de dezavantajele itemului cu răspuns scurt, mai prezintă, în plus, următoarele dezavantaje:

- Permite îndeosebi verificarea aptitudinilor lingvistice, mai puțin stăpânirea cunoștințelor din diverse discipline.
- Este mai avantajos uneori să înlocuim itemul tip completare de frază printr-un item cu răspuns la alegere, mai ales dacă se urmărește informatizarea corectării.

- Cere multă atenție din partea cadrului didactic în redactare pentru a evita ambiguitățile sau multiplicarea răspunsurilor posibile (ex. în cazul sinonimelor).
- Pe planul redactării, este mai puțin sugestiv decât itemul cu răspuns scurt cu o întrebare directă.

Cerințe privind redactarea itemului de completare

- Întrebarea cu răspuns construit scurt este de preferat itemului tip completare de frază.
- Corectarea va fi mai ușor de realizat și mai precisă dacă se folosește o foaie de răspunsuri corectate / complete, asemănătoare celei cu răspuns scurt.
- Nu trebuie exagerat numărul cuvintelor omise într-o frază (Legeandre, 1988).
- Corectarea va fi mai ușor de realizat și mai precisă dacă se folosește o foaie de răspunsuri corectate / complete, asemănătoare celei cu răspuns scurt.
- Nu trebuie să lipsească din text (să fie omiși) decât termeni importanți ai frazei, astfel încât căutarea elevului să fie orientată în direcția semnificativă.
- Este bine să se plaseze omisiunile la mijlocul și la sfârșitul frazei și nu la începutul acesteia, în așa fel încât elevul să dispună de informații necesare.
- În transcrierea textului, trebuie lăsate spații egale atât pentru cuvinte cât și pentru expresii.
- Dacă răspunsul trebuie să fie cantitativ, trebuie să se precizeze unitățile dorite și nivelul de precizie (cm. m.).
- Trebuie verificată exactitatea gramaticală a frazei, pentru a nu duce elevii în eroare.

Exemple de itemi de completare (textul lacunar, textul „perforat”)

1. Limba și literatura română

Completează spațiul punctat cu informația corectă:

Unitatea de bază a dialogului este schimbul de cel puținreplici.

2.Geografie

Exemplul 1.

În anul 2007, lungimea căilor ferate, în România, era dekm, din care electrificate Km, adică%; numai Km aveau ecartament lărgit și numai Km cu ecartament îngust.

Textul lacunar se poate realiza și printr-un tabel incomplet

Unitatea de relief	Țara	Orașul cel mai mare	Râul / Lacul	Tipul de climă
		Salt Lake City		
Carpații Orientali			Tisa	
		Sacramento		
	Bangladesh			

Exemplul 2.

Competența: *Încadrarea unui eveniment sau a unei serii de evenimente într-un context cronologic*

Completați spațiile libere cu termenii corespunzători din lista de mai jos:

După ... , tinerii moldoveni și munteni au plecat la studii în străinătate, cu deosebire la Paris unde au luat contact cu ideile liberale. Epoca ... , favorabilă școlii naționale și contactelor intelectuale cu Occidentul, a asigurat formarea unei generații preocupată de transformarea fundamentală a societății românești. Această generație a contribuit la organizarea Revoluției de la ... și la fondarea statului național. La Iași, în cadrul adunării din luna ... a fost adoptată „Petițiunea proclamațiune”.

Listă termeni: 1821, 1848, ianuarie, martie, modernă, regulament, contemporană.

3. Discipline socioumane

Disciplina: ***Psihologie***

Clasa a X-a

Unitatea de învățare: ***Structura și dezvoltarea personalității***

Scrieți pe foaia de lucru informația corectă care completează spațiile libere:

- a. Pentru a exprima o trăsătură de, atitudinea trebuie să se manifeste în mod în conduită.

- b. Dintre laturile personalității, latura dinamico-energetică, respectiv, este predominant înăscută, în timp ce latura relațional-valorică, respectiv, este predominant dobândită.
- c. Din perspectiva lui I. P. Pavlov, tipul de sistem nervos puternic, echilibrat și mobil este corelat cu temperamentul, iar tipul de sistem nervos puternic, neechilibrat (excitabil) și mobil este corelat cu tipul

Disciplina: **Sociologie**

Clasa a XI-a

Unitatea de învățare: **Grupul social**

Scrieți pe foaia de răspuns informația corectă care completează spațiile libere:

- a. Familia este constituită prin alegerea partenerului și are ca fundament Familia nucleară presupune existența altor din diverse generații. În societățile tradiționale este preponderentă familia
- b. Familia este unicul grup caracterizat prin determinări naturale și biologice, în care legăturile de dragoste și consangvinitate capătă o importanță primordială. Căsătoria ca aranjament familial este bazată pe alegerea de către partener. Uniunea consensuală sau *noua alianță* este o alternativă la familia, acceptată în societatea contemporană, care poate să conducă la înlocuirea cu instituția familiei.
- c. Familia se referă la copiii cu un singur părinte. Raporturile parentale și filiale sunt dominante în cazul familiei de origine, aceasta asigurând protecția și socializarea Societățile moderne se bazează pe tendința de a relației dintre bărbat și femeie, în ceea ce privește relația de putere din cadrul familiei.

3. Întrebarea structurată; caracteristici, exemple

Caracteristici

Acest tip de item acoperă distanța dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv. O întrebare structurată exprimă o cerință generală centrată pe o problemă importantă căreia i se atașează mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee integratoare.

Întrebarea structurată, în forma prezentată mai sus (cu cerința generală și subîntrebările a căror funcție principală este una analitică, de detaliere a conținutului vizat) poate fi însoțită de alte elemente de conținut cu funcții ajutătoare:

- un material cu funcție de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc);
- subîntrebări;
- date suplimentare, în relație cu subîntrebările, dacă este cazul.

În sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondență cu subîntrebările formulate și care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui elev. Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări etc.) până la aplicarea cunoștințelor, analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăți de valoare etc.

Exemple

1. Limba și literatura română

Scrie răspunsul la fiecare dintre următoarele cerințe, cu privire la textul de mai jos:

*Dragostea pe care ți-o purtam pe atunci
făcea din mine un bărbat aproape frumos.
Mă gândeam până la orizont
și chiar
izbutisem să mă gândesc până la soare.*

*Erai atât de subțire, și coama neagră
ți-o lăsaî fluturată, pe umeri.
Când vorbeai, glasul tău ucidea fantome,
și bătaia inimii mele îți dădea ocol
ca o planetă ce-ntârzie...*

*Acum,
când întâmplarea binecuvântată
mi te-a adus în cale,
soarele meu se întunecă,
și cerul și-arată stelele sticloase,*

ca să mă gândesc încordat până la stele!

(Nichita Stănescu, *Melodie povestită*)

1. Scrie câte un sinonim contextual pentru cuvintele: *a izbuti*, *glasul*, *încordat*.
2. Alcătuieste câte un enunț în care cuvintele *subțire* și *umăr* să aibă sensuri conotative.
3. Explică utilizarea cratimei în structura *ce-ntârzie*, din a doua strofă a poeziei.
4. Transcrie din text patru termeni care aparțin câmpului semantic al *cosmicului*.
5. Precizează valoarea expresivă a verbelor la timpul imperfect din prima strofă a poeziei.
6. Menționează două figuri semantice diferite, care se regăsesc în strofă a doua.
7. Transcrie, din text, două mărci lexico-gramaticale prin care se evidențiază prezența eului liric.
8. Menționează două teme/ motive literare care se regăsesc în textul dat.
9. Prezintă, în 6-10 rânduri, semnificația titlului, în relație cu textul poeziei date.
10. Comentează, în 6-10 rânduri, ultima strofă a poeziei, prin evidențierea relației dintre ideea poetică și mijloacele artistice.

2. Geografie

Completați spațiile libere de pe modelul grafic / cartografic alăturat cu informația corespunzătoare (_____); Completați spațiile libere din tabelul alăturat cu informația corespunzătoare (_____);
Mureșul parcurge, între izvor și frontiera cu Ungaria, _____ următoarele subunități de relief: Munții _____, Depresiunea _____, Defileul _____, Subcarpații _____, Depresiunea _____, Culoarul _____, Câmpia _____

3. Discipline socioumane

Disciplina: **Logică, argumentare și comunicare**

Clasa a IX-a

Unitatea de învățare: **Argumente deductive cu propoziții categorice, tema Argumente/raționamente mediate cu propoziții categorice - Silogismul**

I. Fie silogismul:

Toate felinele sunt mamifere

Unele pisici sunt mamifere

Unele pisici sunt feline

- a. Determinați schema de inferență corespunzătoare acestui silogism și numiți (notați) modul silogistic corespunzător acestei scheme.
- b. Verificați pe baza legilor generale ale silogismului dacă modul silogistic **aaa-3** este valid sau nu este valid. Dacă apreciați că este valid argumentați de ce. Dacă apreciați că nu este valid definiți legea/ legile încălcate.

II. Fie modul silogistic **oao-3**

- a. Determinați schema de inferență corespunzătoare acestui silogism și construiți în limbaj natural un silogism care să corespundă acestui mod (premisele să fie propoziții adevărate).
- b. Verificați prin metoda diagramelor Venn validitatea modului silogistic **aie-2**. Precizați explicit dacă acest mod este valid sau nu este valid.

Disciplina: ***Economie***

Clasa a XI-a

Unitatea de învățare: ***Piața monetară***

Piața monetară reprezintă o formă specifică de piață cu concurență imperfectă care reglează, prin operațiile realizate, cantitatea de monedă din economie.

- A. Precizați două cauze care determină restrângerea volumului masei monetare.
- B. Enumerați trei operații prin care piața monetară asigură restrângerea volumului masei monetare.
- C. Explicați o condiție a realizării de către agenții economici a operațiilor de refinanțare.
- D. Analizați succint modul în care acordarea de credite contribuie la creșterea volumului masei monetare.
- E. Ilustrați, printr-un exemplu concret, utilizând valori numerice, faptul că scăderea vitezei de rotație a banilor determină creșterea volumului masei monetare, celelalte condiții rămânând neschimbate.

5.5 . Itemii subiectivi

5.5. 1. Caracteristici

Itemii subiectivi solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate. Redactarea răspunsului solicită mobilizarea cunoștințelor și abilităților care iau forma unor structuri integrate și integrative. Solicitățile formulate de cadrul didactic și răspunsurile elevilor se caracterizează prin aspectul lor integrativ. Formularea răspunsului la un item subiectiv acopera toate tipurile de obiective.

Itemii subiectivi sunt itemi din „ **generația I**” ; au fost folosiți cu precădere în „**etapa preștiințifică**”, a verificării cunoștințelor elevilor (P. Lisievici, op. cit). Folosiți fără o temeinică stăpânire a regulilor de concepere, riscă să genereze imprecizie, confuzii, lipsa de orientare/ direcționare în elaborarea răspunsului. Acest fel de item a fost criticat și în bună măsură abandonat în anii '80. Acum este din nou în creștere.

În practica evaluărilor cu miza mare pentru candidați se apelează la soluții de remediere a acestor dezavantaje, și anume:

Itemul este însoțit de precizarea problemelor ce trebuie abordate în formularea răspunsului (Ex. ”*Posibilități și limite de folosire a metodelor alternative de evaluare în învățământul preuniversitar. În elaborarea răspunsului veți respecta următoarele cerințe: 1).....2).....3).....4).....*”)

Itemii subiectivi se asociază, de regulă, cu itemi care solicită răspunsuri obiective sau semiobiective. Cu alte cuvinte, în aceeași probă sunt integrați itemi care evaluează obiective de nivel taxonomic inferior precum și itemi care vizează obiective mai complexe.

5.5.2. Tipologia itemilor subiectivi

5.5.2.1. Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat ; caracteristici, exemplu

Caracteristici

În urma studierii unui conținut, elevul trebuie, succint, să dea o explicație, să exprime o relație, să definească ceva anume într-o manieră descriptivă, în cuvinte proprii etc. De fapt

este vorba de o singură idee importantă exprimată într-o frază sau în câteva fraze. Profesorul fixează de obicei criterii precise cu privire la conținutul răspunsului, extensie, structură etc.

Redactarea unui item cu răspuns scurt, puțin elaborat solicită parcurgerea unor secvențe:

- Se fixează scopul itemului cu răspuns construit scurt, puțin elaborat (de exemplu, prima întrebare are ca scop măsurarea capacității elevului de a se exprima clar, în proză, pe un subiect personal);
- Se alege un aspect important în fiecare item, un element semnificativ pentru elev, important pentru scopul vizat și reprezentativ pentru domeniul de evaluat;
- Se scrie întrebarea relativă la aspectul ales:
 - se includ toate informațiile esențiale
 - dacă este necesar, se va indica și felul cum se va răspunde (de exemplu, printr-un text, o imagine, un grafic etc.)
 - se va indica timpul disponibil și dimensiunea lucrării/ numărul de rânduri)
 - se va verifica dacă întrebarea definește suficient sarcina cerută elevului (se vor evita ambiguitățile)
 - se va limita suficient sarcina în funcție de timpul acordat
 - se va verifica dacă nu sunt confuzii în vocabular/ în exprimare.

Se experimentează proba pe alți elevi .

Cerințe de redactare și utilizare:

- **Nu se administrează/ adresează întrebări la alegere.** Toți elevii trebuie să răspundă la aceleași întrebări.
- Problema prezentată în item trebuie să fie structurată, delimitată suficient, pentru ca răspunsul să fie orientat către ceea ce se dorește a fi evaluat. În felul acesta, elevul este mai puțin predispus spre incertitudine și mai ales spre greșeală.
- Pe parcursul lecțiilor care preced evaluări prin itemi cu răspuns construit scurt, puțin elaborat, este recomandabil să se ofere elevilor posibilitatea de a se familiariza cu acești itemi. Cu această ocazie, cadrul didactic se poate convinge de calitatea probelor asemănătoare pe care intenționează să le aplice la finalul sistemului respectiv de lecții, al capitolului etc.
- Pentru a facilita o justă comparare a răspunsurilor elevilor și pentru a-i dirija în interpretarea problemei/ întrebării, este preferabil să se sugereze , indirect, ordinea importanței răspunsurilor așteptate.

- Pe chestionar trebuie să se indice numărul punctelor acordate fiecărui item, și pe cât posibil, timpul disponibil pentru rezolvarea lui.
- Dacă profesorul consideră necesar, el trebuie să avertizeze elevul că va fi penalizat dacă introduce în răspunsul său elemente străine de subiectul cerut (erori de discriminare a subiectului).
- În itemii de acest gen sarcinile sunt orientate mai ales spre elemente importante sau esențiale din programă.
- Atunci când se poate, se acordă întâietate întrebărilor precise, care necesită răspunsuri mai scurte, sau, și mai bine, răspunsuri cu corectare obiectivă. Cu cât răspunsul este mai elaborat, cu atât criteriile de evaluare devin mai precise.

Exemplu

1. Limba și literatura română

Citește cu atenție textul de mai jos.

ANDREI (*vine la ea, îi ia mâinile, o privește cald*): Domnișoară...pleci...aș vrea... (*enervat, caută*) nu știu...nu găsesc în sufletul meu decât sfaturi...sfaturi stupide. (*Ironie cu el însuși:*) Parvenitul din mine nu poate da decât sfaturi și vorbe. Hotărât lucru, există și un parvenitism în dragoste. (*Glumind melancolic:*) Și eu de acum sunt un parvenit...Mi-am îndeplinit dintr-o dată gândul...Dar aș vrea să-mi răscolesc în suflet și să scot din adâncul lui...din amintirea mea de copil...o vorbă, o singură vorbă...care să nu fie ca acestea pe care și le spun acum și care să merite sufletul dumitale. La revedere, domnișoară, îți mulțumesc pentru tot. (*Îi sărută lung mâna. Pe urmă văzând-o atât de pierdută de emoție, dintr-un sentiment de frățietate și în același timp de îndepărtare în destin, se frânge în el însuși, o trage spre pieptul lui și o sărută, cu o duioșie transcendentă propriului ei obiect. Ușa s-a deschis, și Ioana surprinde scena. Elena, tulburată și zăpăcită, se smulge repede cu o exclamație și fuge, dar fuga ei compromite totul. Andrei, vădit surprins de întorsătura lucrurilor, aleargă spre Ioana, care a rămas în ușă.*)

(Camil Petrescu, **Suflete**

tari)

Explică, în 5-8 rânduri, folosindu-te de textul de mai sus, rolul unor notații ale autorului atât de ample.

5.5.2.2. Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme reprezintă „domeniul performanțial de lucru al gândirii” (P. P. Neveanu, Psihologie, 1995, pag. 62). Psihologic, „problema” reprezintă un obstacol cognitiv, „un sistem de întrebări asupra unei necunoscute”. „...asumarea sarcinii de a depăși obstacolul, ca și demersurile cognitive și tehnice întreprinse în acest scop conturează domeniul rezolvării de probleme”(idem). Elevul se confruntă cu o situație inedită. Găsirea soluției de rezolvare presupune un demers complex de procesare, construcție și reconstrucție, aplicație etc.

Rezolvarea de probleme vizează în principal dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a generaliza, de a reformula o problemă etc. O situație problemă ce trebuie rezolvată solicită antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup). Acest tip de itemi se situează uneori la un nivel taxonomic al înțelegerii și cel mai adesea al aplicării (Bloom, 1956), mai ales dacă situația este în întregime nouă în raport cu ceea ce elevul a întâlnit până atunci. Acești itemi ar putea chiar să ceară analize ale situațiilor complexe.

În domeniul educațional ca de altfel și în alte domenii, ne confruntăm cu două categorii de probleme care solicită strategii specifice de rezolvare:

- 1) probleme bine definite/ structurate, care solicită strategii algoritmice de rezolvare;
- 2) probleme slab definite/ structurate care se rezolvă folosind strategii euristice.

În funcție de tipul de problemă, de domeniul solicitat, în principal cel al gândirii convergente sau divergente, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării. Este evident faptul că acestea nu pot fi manifestate decât în condițiile în care comportamentele de nivelul analizei, sintezei, evaluării, transpunerii sunt corespunzător însușite.

Paradigma rezolvarii de probleme

Literatura de specialitate oferă diverse etape de rezolvare a unei probleme, deși în esență este vorba de aceleași faze prezentate diferit în funcție de tipologia problemelor. Vom prezenta în continuare două variante.

- I) P. P. Neveanu: procesul rezolutiv parcurge în linii generale următoarele etape/ faze:

- 1) Punerea problemei, adica reformularea acesteia, ceea ce implică o predicție asupra legăturii posibile dintre ceea ce se cunoaște și ceea ce nu se cunoaște;
- 2) Formularea ipotezei sau ipotezelor atât asupra soluției ce se va obține cât și asupra procedeelelor de rezolvare;
- 3) Structurarea modelului rezolutiv;
- 4) Etapa executivă - soluționarea efectivă a problemei.

II) Brown, 1981: Rezolvarea unei probleme parcurge **următoarele faze**:

a. Identificarea problemei, adică ceea ce se cere;

- Identificarea datelor pertinente și a constrângerilor sau limitelor;
- Punerea la punct sau alegerea formulei, a ecuației sau a raționamentului potrivit rezolvării problemei;
- Utilizarea procedurii legate de formulă, de ecuație sau de raționament în care se introduc datele disponibile;
- Verificarea soluției sau răspunsului.

b. Rezolvarea problemei

Spre deosebire de exercițiu, unde trebuie să se aplice o anumită regulă, **problema** face apel la descoperire, la invenție, la spiritul de analiză, propunând o situație nouă care solicită aplicarea regulilor cunoscute. Alegerea este însă făcută de elev, spre deosebire de exercițiu, unde i se impune.

Mai ales în cazul problemelor slab structurate/ definite este foarte important faptul că „o strategie de succes devine un principiu ce se poate generaliza”. Pe de altă parte, activitatea de rezolvare de probleme are efecte formative importante, conducând la asimilarea de către elev a unor „matrițe rezolutive”(P. P. Neveanu, op. Cit, pag. 63).

5.5.2.3. Itemul cu răspuns elaborat/ tip eseu; caracteristici, tipologie, exemple

Caracteristici, tipologie

Acest tip de item își propune să evalueze obiective educaționale cu grad mare de complexitate, inaccesibile prin folosirea itemilor obiectivi sau semiobiectivi:

- abilitatea elevului de organizare și integrare a ideilor;
- de exprimare personală în scris;
- abilitatea de a interpreta și aplica datele.

Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe date. Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de

lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid și fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi.

După tipul răspunsului așteptat itemii tip eseu pot fi:

- *eseu structurat sau semistrukturat*, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul așteptat este ordonat și orientat;
- *eseu liber (nestructurat)* care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

Eseul structurat

Exemple

1. Limba și literatura română

Redactează un eseu de 2-3 pagini, în care să prezinți *tema și viziunea despre lume*, reflectate în poezia *Lecția despre cub* de Nichita Stănescu. În elaborarea eseului, vei avea în vedere următoarele repere:

- evidențierea a două trăsături care fac posibilă încadrarea textului poetic într-o tipologie, într-un curent cultural/ literar, într-o perioadă sau într-o orientare tematică;
- prezentarea temei, reflectată în poezia *Lecția despre cub* de Nichita Stănescu, prin referire la două imagini/ idei poetice;
- sublinierea a patru elemente ale textului poetic, semnificative pentru ilustrarea viziunii despre lume a lui Nichita Stănescu (de exemplu: *imaginar poetic, titlu, incipit, relații de opoziție și de simetrie, elemente de recurență, simbol central, figuri semantice – tropii, elemente de prozodie* etc.);
- exprimarea unei opinii argumentate, despre modul în care tema și viziunea despre lume sunt reflectate în poezia *Lecția despre cub* de Nichita Stănescu.

Notă! Ordinea integrării reperelor în cuprinsul lucrării este la alegere.

Pentru **conținutul** eseului vei primi **16 puncte** (câte 4 puncte pentru fiecare cerință/reper); pentru **redactarea** eseului vei primi **14 puncte** (*organizarea ideilor în scris* – 3 puncte; *abilități de analiză și de argumentare* – 3 puncte; *utilizarea limbii literare* – 2 puncte; *ortografia* – 2 puncte; *punctuația* – 2 puncte; *așezarea în pagină, lizibilitatea* – 1 punct, încadrarea în limita maximă de spațiu indicată – 1 punct).

În vederea acordării punctajului pentru redactare, eseu trebuie să aibă minimum 2 pagini și să dezvolte subiectul propus.

2. Istorie

Elaborați, în aproximativ două pagini, o sinteză cu tema rolul statului în Europa medievală, utilizând următoarele noțiuni/ concepte: *stat medieval, Imperiu Bizantin, Imperiul Romano-German, Franța, spațiul românesc*.

Notă! Se punctează și **structurarea** sintezei, utilizarea **limbajului istoric adecvat**, respectarea **succesiunii cronologice/ logice** a faptelor istorice, **evidențierea relației cauză-efect**, **încadrarea** textului în limita de spațiu precizată.

3. DisCIPLINE SOCIUUMANE

1. Disciplina: **Psihologie**

Clasa a X-a

Unitatea de învățare: **Procese reglatorii, tema Motivația**

Motivația este cauza internă a comportamentelor, ea fiind componenta psihică prin care se reflectă stările de necesitate ale persoanei care selectează și activează comportamente adecvate de satisfacere.

Pe baza acestor informații, elaborați o analiză, de aproximativ 2-3 pagini, a motivației, în care să aveți în vedere următoarele repere:

- descrierea a trei tipuri de trebuințe umane;
- precizarea conținutului conceptelor de *motiv* și de *interes*;
- menționarea a două dintre funcțiile motivației;
- explicarea rolului optimului motivațional în obținerea unor performanțe înalte;
- argumentarea ideii potrivit căreia convingerile sunt adevărate idei-forță care orientează și susțin comportamentul în atingerea scopurilor propuse.

2. Disciplina: **Filosofie**

Clasa a XII-a

Unitatea de învățare: **Omul, tema Sensul vieții**

Fie următorul text:

„Fericirea și absurdul sunt doi copii ai aceluiași părinte. Ei sunt nedespărțiți. Ar fi greșit să spunem că fericirea se naște neapărat din descoperirea absurdului. Se întâmplă la fel de bine ca sentimentul absurdului să se nască din fericire.”

(Albert Camus, *Mitul lui Sisif*)

Plecând de la textul dat, realizați un eseu filosofic, pe baza următoarei structuri de idei:

1. Prezentarea problemei filosofice abordate în text.
2. Prezentarea concepției filosofului căruia îi aparține textul, referitoare la problema precizată.
3. Prezentarea unui punct de vedere diferit de al autorului dat, precizând raportul existent între aceasta și concepția lui Albert Camus.
4. Prezentarea succintă a unui punct de vedere personal în raport cu problema filosofică identificată.

Eseul liber/ nestructurat; caracteristici, avantaje/ dezavantaje, modalități de corectare, exemple

1. Caracteristici

Prin acest tip de item se cere elevului să realizeze producții complexe, care solicită un efort de concepție, de construcție, de structurare, ordonare, coerentă internă și externă, încadrare în timp și spațiu redacțional etc.

Cerința prezentată / formulată de un asemenea item poate viza:

- O compunere liberă;
- Un eseu pe o temă dată etc.

2. Avantaje și dezavantaje

Avantaje

- Avantajul major al acest tip de item constă în aceea că acordă elevului libertatea de expresie. Se poate cere elevului, spre exemplu, să realizeze o dizertație literară sau un comentariu pornind de la un citat, un motto, un proverb. Uneori libertatea elevului nu este decât aparentă. Elevul trebuie nu numai să stăpânească conținutul din care este evaluat/ verificat, dar el trebuie să prezinte acest conținut conformându-se unor reguli și să țină cont de criteriile de evaluare care i-au fost prezentate. Deci el trebuie să dovedească două tipuri de abilități:
 1. aceea de a stăpâni conținutul;
 2. aceea de a redacta răspunsul potrivit criteriilor de evaluare ale produsului.

- Acest tip de item obligă elevul să studieze totul, marile idei, punctele importante ale programei. Întrebările fiind puține în acest tip de evaluări, ele trebuie să acopere temele globale.
- Itemul cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat este mai eficient în măsurarea proceselor mentale complexe, precum analiza, sinteza, evaluarea. Este de asemenea mai bine adaptat obiectivelor terminale.
- El permite verificarea nu numai a rezultatului rezolvării unei probleme, dar în egală măsură procesul care a condus la acel rezultat.
- Acest tip de item este mai potrivit pentru elevi mai mari, mai avansați în studiu, când noțiunile generale sunt mai numeroase și când structurarea gândirii critice este mai importantă.
- Este un mijloc eficace pentru a evalua exprimarea scrisă și anumite tipuri/feluri de obiective pedagogice cum ar fi cele care se raportează la abilități de structurare a unei opinii sau a unei idei, abilități lingvistice sau caligrafice.

Dezavantaje

- Ca regulă generală, fidelitatea itemului cu răspuns construit elaborat este fragilă din două puncte de vedere:
 - corectarea: rezultatele variază nu numai de la un corector la altul, dar chiar și la același corector pe același răspuns, de la un moment la altul. Oboseala este unul din motivele care diminuează capacitatea de discriminare a corectorului.
 - itemul însuși: aceleași întrebări puse în circumstanțe echivalente apriori produc rezultate diferite.
- Validitatea acestui item este scăzută din cauza erorilor în alegerea sarcinilor cerute elevilor. Chestionarul care conține acest tip de itemi prezintă sarcini care nu corespund decât în parte abilității care se vrea a fi măsurată. Asemenea erori sunt cu atât mai frecvente cu cât complexitatea acestor abilități și sarcini face mai dificilă legătura dintre schimbarea internă (competența) și manifestările sale (sarcina de îndeplinit - performanța).
- Sunt prezente, în forme și grade diferite de profunzime și extensie, atât **efectul halo** cât și **efectul Pygmalion**. În timpul corectării, cadrul didactic nu poate evita influența informațiilor pe care le are despre elev sau despre rezultatele anterioare: efectul halo. Inconștient, corectorul favorizează elevul despre care știe că este studios sau nu. De multe ori se produce însă reversul (efectul Pygmalion).

- Rezultatele nu permit decât în mică măsură un tratament statistic. Rar se discută și se stabilesc matematic validitatea, fidelitatea, indicii de dificultate în discriminarea acestora. Acest inconvenient se diminuează din ce în ce mai mult odată cu introducerea informaticii.
- Fidelitatea în apreciere este scăzută. Această limită poate fi diminuată dacă în timpul redactării itemului :
- Se scrie răspunsul și se verifică și de alți profesori
- Se redactează un barem detaliat sau un ghid de corectare unde sunt prevăzute metoda de corectare a probei, lista aspectelor urmărite, calitatea răspunsurilor așteptate, repartizarea punctelor, și, în sfârșit, cum se va ține seama de factorii externi, precum ortografia, aspectul estetic, lizibilitatea etc.

3. Modalități de corectare

Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat poate fi corectat în două moduri:

- metoda globală sau holistică sau calitativă;
- metoda analitică sau punct cu punct sau cantitativă.

a) Metoda *globală*

Această metodă este predominant calitativă, apreciativă. Se bazează pe impresia generală, globală a corectorului. În consecință, poate induce o mare doză de subiectivitate. (Scallon, 1983). Din cauza acestui inconvenient major, se recomandă a fi folosită îndeosebi în evaluările certificative/ finale. Ea este nepotrivită în evaluarea formativă, unde analiza trebuie să fie analitică și criterială. **Demersul corectării** lucrărilor elevilor se desfășoară, de regulă, după următorul tipic:

- fiecare item este citit rapid de către corector și lucrările sunt împărțite în patru sau cinci grupe după valoarea percepută a răspunsurilor;
- a II-a lectură se concentrează pe lucrările „de frontieră/de la granița grupelor”; această operație contribuie la refacerea numerică a grupelor;
- urmează o ultimă lectură atentă însoțită de atribuirea rezultatelor finale, care variază de la o extremă la alta a scării de notare;
- de-a lungul acestui proces, corectorul menține o atenție susținută asupra criteriilor de corectare, de la relevanța factorilor evaluați, la eliminarea scăpărilor favorizate de oboseală, efectul halo sau circumstanțe externe (scrisul, ortografia etc).

Metoda *analitică*

Această metodă este predominant cantitativă, centrându-se pe urmărirea atentă a rezolvării „punct cu punct”. Demersul de corectare parcurge **următorii pași**:

- corectorul redactează răspunsul ideal pentru fiecare item, determină aspectele ce trebuie evaluate și stabilește punctele care se acordă pentru fiecare dintre ele
- citește răspunsurile mai multor elevi și, dacă este necesar, adaptează răspunsul ideal în ceea ce privește repartizarea punctelor
- citește atent răspunsurile tuturor elevilor și acordă rezultatele în conformitate cu răspunsul ideal
- dacă dorește să verifice alți factori în afara conținutului, el reîncepe corectarea, luând în calcul și acești factori
- după ce a terminat corectura, cadrul didactic evaluează relevanța și calitatea întrebării
- această metodă analitică este foarte greu de aplicat când procesele mentale devin complexe.

4. Exemple

1. Discipline socioumane

Disciplina: ***Filosofie***

Clasa a XII-a

Unitatea de învățare: ***Omul, tema Alteritate și identitate***

Având în vedere problematica filosofică a identității și alterității, realizați un eseu liber cu titlul „Cine sunt ? Cine sunteți?”

2. Limba și literatura română

Redactează o compunere de o pagină în care să prezinți modul în care se realizează comicul de situație în comedia *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale.

5.5.3. Avantaje și limite ale itemului subiectiv

Avantaje

- Itemul subiectiv poate măsura aproape orice tip de rezultat școlar exprimat oral sau scris.
- În raport cu itemul obiectiv, el este mai ușor de redactat, mai ales când este vorba de procese mentale mai complexe precum analize, sinteze și evaluarea (sau, în ierarhia lui Gagné, rezolvarea de probleme). Nu trebuie să subestimăm însă dificultățile: un item subiectiv care măsoară o abilitate complexă, care evită aprecierea subiectivă globală, este dificil de redactat.
- Permite elevului să se exprime în cuvinte proprii. În aceste cazuri particulare de evaluare, răspunsurile pot include ideile personale, sentimentele sau atitudinile.
- Itemul subiectiv exclude posibilitatea ghicirii răspunsului corect, spre deosebire de ceea ce se poate întâmpla în cazul itemului obiectiv.
- Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa ușurința redactării sau pentru a influența rezultatele în sus sau în jos.

Dezavantaje

- Un examen compus / conceput / centrat pe itemi subiectivi presupune de obicei un număr redus de itemi, ceea ce riscă să altereze eșantionarea. Acest inconvenient este uneori major.
- Itemul subiectiv poate genera imprecizie, mai ales atunci când este prost redactat, printr-o verbalizare fără sens sau pe lângă problemă. Corectura va fi în această situație prelungită, mai complexă și mai puțin fidelă.
- Corectarea este mai costisitoare, căci ea cere mult timp din partea specialistului. Aceasta muncă nu poate fi realizată decât de personal calificat.
- Se face loc cu multă ușurință subiectivității în corectare, căci corectorul nu poate realiza această operație fără a face o serie de aprecieri care riscă să influențeze comportamentul măsurat: scrisul, aspectul lucrărilor, ortografia etc. La acest inconvenient se adaugă efectul halo.
- Tratarea și prezentarea statistică sunt mai greu de realizat.

6. INSTRUMENTE DE EVALUARE

6.1. Determinări ale instrumentelor de evaluare

Pentru a se ajunge la formularea judecății de valoare, care este de fapt rațiunea și esența oricărei evaluări, este nevoie de strângerea de date, informații, suficiente și relevante în raport cu situația, procesul, aspectul, elementul supus evaluării. Acestea trebuie să fie relevante atât cantitativ cât și calitativ.

Este necesară, deci, punerea de către evaluator a **obiectului evaluării** într-o **situație evaluativă**. Acest lucru se realizează prin configurarea **dispozitivului evaluativ**, capabil să organizeze și să declanșeze situația evaluativă ca atare. Așa cum obiectivele evaluării determină tipul de informații ce trebuie culese, tot astfel acestea din urmă determină tipul de instrumente ce trebuie să fie elaborate. Instrumentul de evaluare trebuie să fie conceput astfel încât să identifice ceea ce se dorește și nu altceva (Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Elaborarea instrumentelor, pag. 153). Elementele centrale ale acestui dispozitiv sunt **instrumentele** sau **mijloacele** de evaluare.

Între **complexitatea** obiectivelor educaționale și „deschiderea” **tehnicilor și instrumentelor de evaluare** trebuie să existe corespondențe progresive. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare se dezvoltă de la închise spre deschise (Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Alegerea instrumentelor de evaluare se face în funcție de obiective.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare „se învață” în sensul strict al cuvântului. Când obiectivele devin mai complexe, personalitatea elevului și a profesorului sunt mult mai solicitate și obiectul învățării poate fi mai puțin normat.

Instrumentul de evaluare este la fel de important ca și conținutul la care se referă (reprezentativitatea acestuia). Trebuie identificate instrumente și tehnici de evaluare a căror deschidere corespunde obiectivelor urmărite. Aplicarea acestui principiu ameliorează considerabil validitatea evaluării (J. M. De Ketele, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? De Boeck, Bruxelles, 1986).

Instrumentele de măsurare și **apreciere** trebuie să aibă câteva **calități** fundamentale, pe care le-am prezentat la „Testul docimologic”: obiectivitate, validitate, fidelitate etc.

Există, inevitabil, o puternică și permanentă corelație funcțională între **instrumentele** de evaluare și **operațiile** evaluării (măsurarea, aprecierea, decizia).

6.2. Tipologia instrumentelor de evaluare

6.2.1. Diversitatea instrumentelor de evaluare

Evantaiul instrumentelor de evaluare este foarte larg. Practicile pedagogice de predare-învățare integrează tehnicile de evaluare și le transformă. La rândul lor, tehnicile și instrumentele de evaluare îmbogățesc metodologia didactică. Între practicile de predare-învățare și tehnicile de evaluare este o relație de influență reciprocă.

Printre **instrumentele de evaluare** educațională cu mare frecvență, care ar putea reprezenta un „inventar” (incomplet) sunt: *seturile de întrebări; interviul; chestionarul; ghidul de conversație/planul de dezbateri; protocolul de observare; listele/inventarele de control/raportare; scalele de evaluare; planul de interacțiune; portofoliul; studiul de caz etc.* (D. Ungureanu pag. 152; 154).

Printre procedurile tradiționale și frecvent utilizate se află: observarea curentă a comportamentului elevului; analiza greșelilor; verificarea sistematică a temelor scrise în clasă și acasă; controlul caietelor; întrebări de evaluare; exerciții; probe scrise și practice; rezolvări de probleme; lucrări de laborator; extemporale; teze; lucrări de control recapitulative; teste; examene; colocvii.

La acestea se adaugă: baterii de teste de diagnostic; fișe de evaluare; chestionare; tabele cu dublă intrare; teste impuse; studii de caz; dizertații; interviuri; teste standardizate; teste de randament; teste de aptitudini; teste formative; fișe individuale de progres; probe pentru evaluarea creativității și originalității (compuneri, compoziții, eseuri, lucrări de artă etc.); elaborări și susțineri de proiecte; teste de inteligență; testele psihometrice; tehnicile de autoevaluare.

În cazul **evaluării formative** instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timpul învățării (Ch. Hadji, pag. 168).

După acest criteriu distingem:

- instrumente sau mijloace de **culegere a informațiilor**
- instrumente de lucru sau **de ajutor** al elevului
- instrumente **de comunicare** socială a rezultatelor evaluării.

6.2.2. Instrumente pentru colectarea informațiilor

Instrumentele care servesc la **culegerea informațiilor** sunt acelea care contribuie direct la producerea de informații pentru profesor/ evaluator dar și pentru elevul însuși. 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, eseuri, lucrări literare, rezolvări de probleme etc. Această categorie de instrumente se centrează îndeosebi pe „măsurarea” achizițiilor cognitive ale elevilor într-un demers „normal”, firesc de învățare, jalonat de evaluări cotidiene sau periodice. Rezultatele obținute permit luarea măsurilor ameliorative necesare atât în ceea ce-l privește pe elev cât și pe profesor. Fiecare din instrumentele enumerate mai sus are caracteristici proprii, se construiește în funcție de anumite cerințe, se aplică/ folosește în anumite momente ale demersului didactic, vizează obiecte evaluative specifice, se corectează și se valorifică diferențiat.

Instrumente pentru evaluarea producțiilor complexe ale elevilor. „O producție complexă reprezintă orice proces observat sau orice produs finit al elevului care are următoarele caracteristici:

Este realizat de elev într-o situație de relativă autonomie;

Este susceptibil să prezinte variații sau diferențe de la un elev la altul;

Urmează a fi evaluat după mai multe criterii (Gerard Scallon, L'évaluation formative, Canada, 2000).

Realizarea producțiilor complexe de către elevi solicită competențe diverse, disciplinare și transdisciplinare, din domenii diferite: cognitiv, afectiv, psihomotor. Spre exemplu, un portofoliu pe o anumită problematică, un proiect, un eseu, un experiment, un expozeu oral etc. pot solicita cunoștințe din domenii particulare precum biologia, ecologia, matematica, abilități de colectare a informațiilor (metodologii de documentare și de cercetare, capacitate de a sesiza tendințe de evoluție, exprimare corectă etc). Evaluarea acestor producții complexe solicită punerea în aplicare îndeosebi a demersurilor analitice, bazate pe instrumente bine concepute, după cerințe bine definite.

Instrumente de observare a diverselor variabile ale comportamentului elevilor în procesul de învățare, în contexte școlare sau extrașcolare sau de analiză a

diverselor produse ale acestora: grile sau protocoale de observare la activitățile din clasă și extracurriculare etc.

Printre instrumentele din această categorie cele mai frecvent invocate și utilizate în practica educațională distingem:

grila de evaluare

lista de control/ verificare

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*.

Literatura de specialitate identifică două tipuri de *scări*:

1. **Scări uniforme de evaluare;** includ criterii structurate în funcție de intensitatea variabilă a calității fenomenului luat spre evaluare. Folosirea scărilor uniforme este asociată îndeosebi cu **abordarea normativă, comparativă**.
2. **Scări descriptive de evaluare.** Fiecare nivel din acest tip de scară 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** (G. Scallon, op. cit., pag. 209-210).

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.

Lista de control / verificare.

În evaluarea școlară, **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 dat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupați pe teme sau domenii pentru a facilita observarea și înțelegerea lor (G. Scallon, pag. 235).

6.2.3. Instrumente pentru ameliorarea învățării

Instrumentele folosite pentru ameliorarea învățării sunt concepute pentru a îndeplini funcția esențială **de ajutor** sau de sprijin în activitatea de învățare a elevului. Sunt de mai multe feluri. Dar cele mai importante sunt:

1. instrumente de evaluare a căror funcție principală este aceea de a ajuta elevul să înțeleagă mai bine ce se așteaptă de la el; contribuie la conștientizarea progresului lui;
2. toate probele care pot servi la învățare și evaluare. Documentul scris pe care-l primește elevul și care se poate concretiza în ceea ce se numește „fișe cu sarcini de lucru” trebuie să menționeze:
 - **obiectivul** pedagogic, care exprimă de fapt **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. Prin urmare sarcina de lucru este atașată întotdeauna unui obiectiv (M. Manolescu, op. Cit);
 - **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 (Ch. Hadji, pag.168).

„Sarcina concretă”, „condițiile de realizare”, „criteriile de evaluare” reprezintă de fapt „Regula celor 3 „C”; acestea aparțin „Tehnicii lui Mager de operaționalizare a obiectivelor educaționale” și anume:

- *comportamentul* elevului care rezolvă o sarcină de lucru;
- *condițiile* în care lucrează elevul: cu ajutor, fără ajutor; condiții prezente – condiții prealabile etc.
- *criteriile de evaluare* a sarcinii rezolvate (performanța minimă acceptată).

Din perspectiva **evaluării formative**, integrarea obiectivului care exprimă competența vizată într-o sarcină de lucru permite elevului să-și facă o reprezentare concretă asupra a ceea ce se așteaptă de la el.

3. Fișele de recuperare/ ameliorare a învățării reprezintă instrumente foarte utile și frecvent întâlnite în practica școlară românească. Acestea se folosesc îndeosebi în cazul elevilor cu dificultăți în învățare (în procesul instructiv educativ cotidian) dar și după evaluări reprezentative/ de sinteză, pentru a remedia și a umple golurile/ lacunele.

O asemenea fișă de recuperare are o **structură și funcții specifice**. Ea prezintă sarcina de lucru însoțită de :

- a) regula/ definiția/ algoritmul în baza căruia se poate soluționa cerința;
- b) un exemplu de sarcină similară rezolvată deja.

Remarcăm faptul că elevul dispune de informația necesară din manual, de la profesor etc. și are un model de rezolvare. În acest context de evaluare formativă, prioritare sunt sprijinirea elevului, ameliorarea învățării sale și în nici un caz sancționarea/ penalizarea acestuia.

6.2.4. Instrumente de comunicare socială și pedagogică profesor-elev-familie

Acest tip de **instrumente** vizează **comunicarea socială profesor-elev** 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 unii specialiști „harta de studiu a elevului” sau „foaia de parcurs” sau „baza de orientare” (M. Manolescu, *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Editura Meteor, București, 2004, pag. 83). Evaluarea formatoare solicită **instrumente** a căror funcție este aceea de a exprima rezultatele evaluării.

Furnizarea de informații relevante și sistematizate elevilor, familiilor acestora, comunității impune o diversificare și o îmbogățire a instrumentarului care poate facilita dezvoltarea unei relații de comunicare socială și pedagogică pe coordonatele școală - elev- familie - comunitate. Unele sisteme de învățământ dispun de diverse instrumente de legătura și de informare a familiilor privind evoluția școlară a copiilor.

În sistemul francez funcționează, spre exemplu, mai multe asemenea instrumente, între care mai semnificativ este „buletinul școlar”. Funcția esențială a acestui instrument este aceea de a transmite părinților informații despre rezultatele școlare ale copiilor lor. Este firesc faptul că părinții vor să știe ce fac proprii lor copii la școală. În plus, ei trebuie să

înțeleagă faptul că le revin anumite responsabilități față de școală, față de educația propriilor copii și că trebuie să-i ajute acasă dacă este cazul (idem, pag. 45-46).

În sistemul românesc instrumentul cel mai cunoscut și mai pragmatic este „Carnetul de note”. Din 1998 a fost introdus în mod oficial un „Caiet de evaluare” care își propune să îndeplinească și asemenea funcții.

Carnetul de note

Învățământul modern promovează ideea coresponsabilizării elevului în procesul de învățare și asumării de către familie a unui rol important în procesul de instrucție și de educație. **Carnetul de note** are prevăzute spații și rubrici pentru corespondență cu familia elevului. Practica școlară demonstrează însă sărăcimea informațiilor transmise pe această cale. Din perspectiva pedagogiei moderne, responsabilizarea părinților privind educația propriilor copii reprezintă o cerință fundamentală a eficientizării procesului instructiv – educativ.

6.3. Corectarea, aprecierea și valorificarea probelor de evaluare

6.3.1. Stiluri de corectare și valorificare a lucrărilor

Corectarea lucrărilor, a fișelor și a probelor de examen, a tezelor etc. este expresia evaluării în plan operațional. Fiind atât de frecventă și de importantă în munca oricărui cadru didactic, corectarea trebuie să beneficieze, în plan teoretic dar și practic, de anumite instrumente care să precizeze ceea ce așteptăm când „corectăm”.

Literatura de specialitate ne oferă o serie de instrumente de care trebuie să beneficieze cadrul didactic înainte, în timpul „corectării” și după (Encyclopedie de l'éducation en formation et en éducation, Guide pratique, Paris, ESF, 1998, pag. 17). Din păcate, practica evaluativă românească este destul de săracă, rezumându-se adesea la baremul de corectare și notare a elevilor.

Indiferent de context, cadrul didactic trebuie să prezinte elevilor informații de remediere după corectarea lucrărilor. Acesta este „**silul ameliorativ/ explicativ**”, care presupune îndeosebi:

- analiza notelor
- vizualizarea rezultatelor
- comentarea acestora
- decizii și acțiuni de remediere.

La polul opus se află „**stilul surd**”, care se caracterizează prin absența discuțiilor, analizelor, acțiunilor ameliorative; în consecință, lipsesc comunicarea, cooperarea, colaborarea între cei doi parteneri.

Activitatea de evaluare nu se reduce la corectarea lucrărilor. Demersul este unul complex, care presupune deopotrivă conceperea evaluării, punerea în practică, valorificarea rezultatelor etc. Pedagogia modernă care concepe evaluarea ca parte integrantă a procesului de predare/ învățare, solicită trecerea de la stilul „surd” la stilul explicativ/ ameliorativ. În acest mod este amplificată valoarea formativă a evaluării.

6.3.2. Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

Teoria și practica didactică ne propun mai multe modalități tehnice de prelucrare și de prezentare/ vizualizare a rezultatelor elevilor obținute la probele de evaluare. Acestea au evoluat atât din punct de vedere al complexității cât și din punct de vedere al domeniului pe care sunt centrate, și anume fie pe conținut fie pe obiective. Evoluția este firească și ea a însoțit evoluția procesului evaluativ de la produsul învățării la procesul acesteia.

Prezentăm în continuare două dintre acestea.

matricea itemi / elev, dezvoltată de I.T. Radu (Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului; Evaluarea în procesul didactic);

matricea obiective – elev (Yvan Abernot, op. citată, pag. 69).

a) Matricea ITEMI/ ELEV

Acesta este un tabel cu dublă intrare (o matrice). Rezultatele unei probe de evaluare sunt consemnate/ înregistrate într-un tabel unde coloanele indică întrebările (itemii), iar pe rânduri sunt înregistrați elevii; pentru fiecare elev se marchează scorurile/ punctele obținute la fiecare întrebare în parte (**I. T. Radu, Op.Cit**).

Totalurile pe rânduri însumează performanțele elevilor, delimitând starea de reușită, iar pe coloane rezultă gradul de însușire a fiecărui conținut esențial verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebări	Întrebări								Total
Elevi	1	2	3	4	5				
A	-	x	-	-	x				
B	x	-	-	-	x				
C					x				
Total									

Criteriul de apreciere a reușitei/nereușitei îl constituie norma propusă de unii autori (Caverni și Noizet), adică 70-75%, ceea ce înseamnă că elevul care a dat răspunsuri acceptabile la cel puțin 70% din întrebări înregistrează reușită. Pe coloană, itemul la care 70% din răspunsuri sunt acceptate poate fi considerat învățat satisfăcător de către toți elevii clasei (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 241).

b)Matricea “OBIECTIVE/ ELEV”

Acest instrument de vizualizare și de analiză a rezultatelor elevilor este centrat pe obiective și nu pe conținuturi.

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor: cadrul didactic identifică și numerează obiectivele operaționale pe care dorește să le **evalueze** fie în funcție de ordinea cronologică a apariției fie după gradul de complexitate. Apoi se trec într-un tabel pe orizontală iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat.

Obiective Elevi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaluri pe elev la 10 obiective
A	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
C	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
...											
Totaluri pe obiective la 25 elevi	25	20	15		10	...	...	0	...		

Această matrice are avantajul că evidențiază dificultățile clasei dar și pe cele ale fiecărui elev și permite adoptarea drumului de urmat în învățare (0 înseamnă obiectiv nerealizat și 1 înseamnă obiectiv realizat).

6.4. Selecția instrumentelor de evaluare

Între tipologia instrumentelor de evaluare și specificitatea obiectivelor și conținuturilor ce urmează a fi evaluate sunt relații de interdependență. Caracteristicile instrumentelor elaborate, **„deschiderea”** acestora trebuie să corespundă **complexității obiectivelor** urmărite. Între cele două aspecte sunt relații de condiționare reciprocă. Obiectivele evoluează de la simple spre complexe, în timp ce instrumentele se construiesc de la „închise” spre „deschise”. Anumite instrumente de evaluare sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanțele vizate prin procesul de evaluare trebuie însă să „traducă”, să pună în evidență, să fie reprezentative pentru competența respectivă. Performanțele trebuie să se raporteze la un conținut reprezentativ al competenței. În același timp însă, trebuie produse sub o formă care să permită aprecierea (Y. Abernot, Pag. 83). Acest demers înseamnă transcrierea stării unei competențe într-un sistem de performanțe ce permit evaluarea prin instrumentarul stabilit.

6.4.1. Un continuum: de la instrumente „închise” la instrumente „deschise”

Instrumentul de evaluare este apreciat în funcție de tipul de răspuns pe care îl implică. Distingem, din acest punct de vedere, instrumente „închise” și instrumente „deschise”. Astfel, *chestionarul cu alegere multiplă* (CAM) ca instrument de evaluare solicită elevului marcarea unei cruciulițe într-o căsuță pentru răspunsul corect. Aceasta este forma de răspuns cea mai **închisă**. La polul opus, *compoziția*, *creația* sunt instrumente de evaluare foarte **deschise**.

„Între formele extreme de închidere și deschidere există o întreagă varietate de instrumente, al căror grad de libertate acordat elevului este variabil”(Y. Abernot, op. Cit. Pag. 83).

Instrumentele cele mai închise solicită **gândirea convergentă**. Acestea conduc la un răspuns așteptat, care trebuie formulat fără ambiguitate. Este un răspuns conform cu un „model”. **Gândirea divergentă**, care conduce la creații mai mult sau mai puțin originale, nu poate fi evaluată în aceeași manieră precum capacitatea de a reproduce o informație sau de a efectua o operație aritmetică.

6.4.2. Corespondențe progresive : între gradul de complexitate a obiectivelor și deschiderea instrumentelor de evaluare

În orice proces evaluativ trebuie să se stabilească o corespondență directă, progresivă, între obiectivele pedagogice (dispuse în ordinea complexității) și deschiderea instrumentelor de evaluare (închise – deschise). Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele se concep și se construiesc de la închise spre deschise. Aceste paradigme paralele sau corespondențe progresive pot fi reprezentate în maniera următoare:

Obiectivele cresc în ordinea complexității		Instrumentele de evaluare cresc în ordinea deschiderii
1. cunoștințe	←=====→	CAM (chestionar cu alegere multiplă)
2. înțelegere	←=====→	întrebare clasică
3. aplicare	←=====→	exercițiu
4. analiză	←=====→	problemă
5. sinteză	←=====→	subiect de sinteză
6. evaluare	←=====→	dizertație, creație

Această schemă de corespondențe trebuie interpretată flexibil; nu poate fi aplicată termen cu termen din două motive:

- atât obiectivele cât și instrumentele au numeroase subcategorii;
- orice categorie de obiective poate fi evaluată cu ajutorul mai multor instrumente.

6.4.3. Paradigme paralele sau corespondențe progresive

Tabelul corespondențelor dintre complexitatea obiectivelor și deschiderea instrumentelor ne permite să tragem concluzii semnificative.

„Lectura” schemei de mai sus ne permite să diferențiem cu mai multă ușurință două din operațiile de bază ale evaluării: **măsurare** și **apreciere**, mai bine spus diferența dintre „ceea ce se măsoară” și „ceea ce se apreciază”.

Până la al treilea obiectiv general răspunsurile așteptate sunt precise și fără ambiguități, pentru că sunt conforme cu un „model” corect. Răspunsurile elevului nu pot fi decât „adevărate” sau „false”.

Începând de la al patrulea obiectiv însă, participarea, contribuția, gândirea divergentă a elevului devin importante. În consecință instrumentele de evaluare trebuie să se deschidă progresiv pentru a permite exprimarea personalității, a

contribuției personale a elevului. Producțiile elevilor vor fi apreciate, calificate și comentate.

Capacitatea elevului de a exprima judecăți, de a emite păreri, opinii nu poate fi pusă în evidență prin marcarea unei cruciulițe într-o căsuță (ca în cazul CAM); pe de altă parte, reproducerea unei informații așteptate nu poate fi solicitată printr-o probă de sinteză. „În consecință, trebuie să se măsoare cu instrumente închise ceea ce se poate măsura, pentru a rezerva instrumentelor deschise dreptul de a evalua ceea ce nu poate fi decât apreciat ” (Yvan. Abernot, pag. 85).

Un chestionar cu alegere multiplă (CAM) solicita răspunsuri închise. Corectura se realizează ușor. Contribuția creativă a elevului este nulă. Nu avem nici un indiciu despre personalitatea elevului. Dimpotrivă, în subiectele de sinteză sau de creație investiția elevului și a corectorului este majoră. De asemenea apar diferențe în evaluare: doi corectori diferiți nu apreciază în aceeași manieră subiecte de acest gen.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare se învață în sensul strict al cuvântului, se memorează. Când obiectivele sunt mai complexe personalitatea elevului și a profesorului sunt mai solicitate. În asemenea situații obiectul învățării și al evaluării nu mai este integrat în structuri fixe. Astfel, „nimeni nu poate să învețe arta de a găsi soluția unei probleme. Descoperirea nu se învață, se muncește. La fel originalitatea, eleganța stilului etc.”(Y. Abernot, pag. 76).

7. METODOLOGIA CONCEPERII, CONSTRUCȚIEI ȘI VALORIFICĂRII PROBELOR DE EVALUARE REPREZENTATIVĂ

7. 1. Argumente

Evaluările la sfârșit de capitol sau după un sistem de lecții al căror conținut este bine structurat, tezele semestriale sunt reprezentative pentru progresul în învățare al elevilor. Aceste evaluări au **valoare sumativă** în măsura în care au ca funcție principală aprecierea rezultatelor elevilor la sfârșit de capitol, prin raportare la obiectivele ce se propun a fi evaluate. În condițiile activității la clasă însă, aceste evaluări **sunt predominant formative**, vizând optimizarea procesului, reglarea și ameliorarea acestuia, fie pentru trecerea la capitolul următor, fie pentru elaborarea de programe instructive diferențiate și individualizate.

Sunt reprezentative de asemenea evaluările la final de ciclu de școlarizare, cu miză mare pentru clasificarea și/ sau selecția absolvenților.

Activitatea de concepere/anticipare a evaluărilor reprezentative și de construcție a acestora *trebuie să parcurgă câteva etape pe care le vom integra într-un ALGORITM*.

7. 2. Etape în conceperea, construcția și valorificarea probelor de evaluare

Literatura de specialitate în domeniu oferă o diversitate de opinii privind demersul de elaborare a probelor de evaluare, acordând cadrului didactic și conectorilor de instrumente de evaluare o relativă libertate în acest sens. Se desprinde cu ușurință ideea potrivit căreia nu putem discuta de „modele”, ci de concepții și, respectiv, de opțiuni privind construcția dispozitivelor de evaluare. Lucrările de referință în domeniu, analizate în spiritul și nu în litera lor, ne permit, de aceea, să **propunem un model teoretic și practic** ce implică parcurgerea unor etape integrate în desfășurarea unui algoritm.

Aceste etape ar putea fi următoarele:

1. **Precizarea obiectivelor de evaluare sub forma unui set de competențe** ce urmează a fi dobândite de elev. Acestea devin standarde de performanță ce urmează a fi evaluate pe parcursul și la finalul programului respectiv de instruire.
2. **Stabilirea unităților de conținut corespondente**, necesare pentru dobândirea și consolidarea de către elev/ elevi a competențelor stabilite.

- 3. Construirea dispozitivului de evaluare, a instrumentului/ instrumentelor specifice ; construirea matricei de specificații**
- 4. Elaborarea grilelor și baremelor de corectare și notare a performanțelor/ produselor elevilor.**
- 5. Aplicarea probelor, prelucrarea și analiza informațiilor despre procesul și produsul învățării elevilor.**
- 6. Transmiterea, comentarea și analiza rezultatelor împreună cu elevii etc.;** valorificarea rezultatelor și stabilirea „deciziilor,, ameliorative.

7. 3. Semnificația conceptelor folosite

7.3.1. Obiectivele de evaluare/ competențele vizate

Sunt competențele stabilite de cadrul didactic în funcție de contextul educațional în care lucrează, de orizontul de timp la care se raportează etc., derivate din competențele generale și specifice ale disciplinei, prestabilite prin documentele școlare oficiale. Fiind vorba de evaluări reprezentative, obiectivele de evaluare/ competențele stabilite trebuie să fie suficient de diversificate pentru a viza informații, capacități de aplicare a cunoștințelor, de transfer al acestora precum și capacitatea de exprimare a personalității elevului.

7.3.2. Unitățile de conținut corespondente

În general, acestea sunt concepte, definiții, enunțuri, teme, principii etc., în corespondență cu setul de competențe propriu disciplinei de studiu. Unitățile de conținut reprezentative, cu valoare euristică maximă trebuie să fie în corespondență cu obiectivele de evaluat precizate în etapa anterioară.

Pentru aceasta cadrul didactic realizează analiza logică și pedagogică a conținuturilor ce urmează a se preda, stabilește ierarhia lor de la foarte important la mai puțin important și neimportant. Unitățile de conținut ce urmează a se preda reprezintă suporturi pentru realizarea obiectivelor stabilite în etapa anterioară. De aici necesitatea corespondenței obiective-conținuturi.

7. 3.3. Dispozitivul de evaluare și matricea de specificații

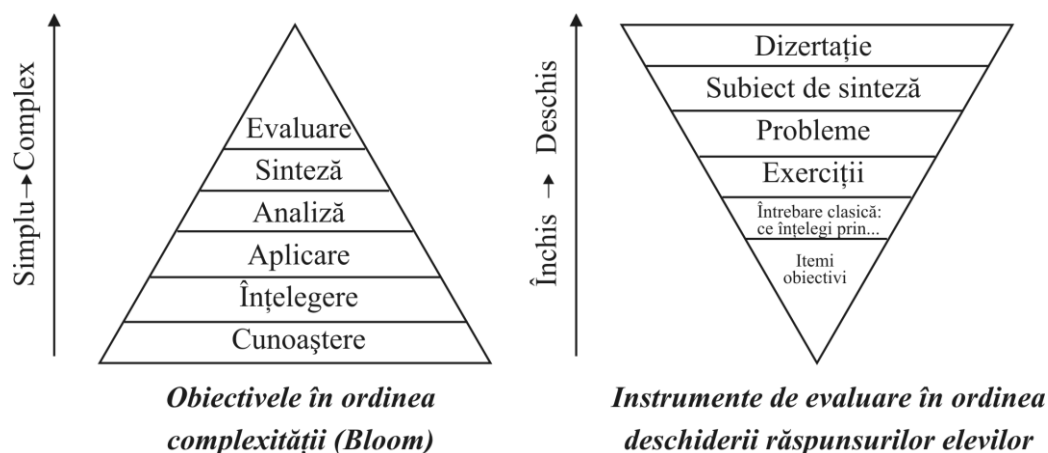
Dispozitivul de evaluare

Este ansamblul modalităților prevăzute pentru culegerea, prelucrarea, interpretarea și prezentarea informației evaluative. Acesta conține sarcini de lucru ce trebuie rezolvate: lucrări de laborator, lucrări practice, portofolii, referate, proiecte, seturi de întrebări, chestionare, protocoale de observare, studii de caz etc. Dispozitivul de evaluare poate fi reprezentat grafic printr-o matrice care permite o eșalonare și o distribuție adecvată a modalităților de verificare pe orizontul de timp stabilit, în concordanță cu cerința asigurării unei evaluări de tip formativ. Prin concepție și structură acesta asigură un grad ridicat de integrare a evaluării de tip formativ în procesul didactic. După stabilirea obiectivelor, se poate realiza „**Matricea instrumentelor de evaluare**” pe care o prezentăm grafic în **Schema 1**.

După cum se observă, acesta este un inventar al posibilităților cadrului didactic de a folosi diverse modalități și instrumente de lucru (evaluări orale, probe scrise, practice etc.). Aceste instrumente pot fi folosite atât pe parcursul cât și la sfârșitul capitolului.

În conceperea dispozitivului de evaluare trebuie să se țină seama de necesitatea punerii într-o corespondență progresivă a două categorii de fapte: competențele de evaluat pe de o parte și instrumentele de evaluare folosite pe de altă parte. **Schema 2** prezintă cele două paradigme paralele sau corespondențe progresive care trebuie interpretate astfel: în construcția dispozitivului de evaluare competențele elevilor evoluează de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare evoluează de la „închise” spre „deschise”. În cazul evaluărilor reprezentative (final de capitol, de sistem de lecții etc.), probele de evaluare conțin **itemi de diferite tipuri**, construiți și integrați progresiv: obiectivi, semiobiectivi și subiectivi.

În construcția unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste două progrese necesare: între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate și deschiderea instrumentelor folosite. Am putea reprezenta grafic aceste „paradigme paralele” sau „corespondențe progresive” astfel:



Schema 2

Punerea în corespondență a obiectivelor de evaluat cu tipurile de instrumente de evaluare folosite oferă elevului posibilitatea să manifeste atât cunoștințe cât și capacități mult mai complexe.

Matricea de specificații

Matricea de specificații este instrumentul care certifică faptul că proba construită vizează competențele de evaluat propuse și are validitate de conținut. Matricea de specificații precizează competențele de evaluat prin raportare la conținuturile învățării. O matrice de specificații detaliată este strâns legată de activitatea de predare/ învățare, precizând competențele educaționale formate prin procesul didactic pentru fiecare unitate tematică parcursă într-o anumită perioadă de timp (vezi și *ghidurile de evaluare pe discipline/ specialități*).

„Matricea de specificații constă într-un tabel cu două intrări care servește la proiectarea și organizarea itemilor dintr-un test docimologic, în care sunt precizate, pe de o parte, competențele de evaluat corelate cu nivelurile taxonomice la care se plasează acestea și, pe de altă parte, conținuturile care vor fi vizate” (Mason și Bramble, 1997; Schreerens, Glas și Thomas, 2003; Gall, Gall și Borg, 2007).

Matricea de specificații integrează:

pe linii sunt precizate conținuturile abordate,
coloanele conțin nivelurile cognitive corespunzătoare competențelor de evaluat (de exemplu: achiziția informației, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare).

Profesorul stabilește procentele ce urmează a fi evaluate din fiecare domeniu/conținut/temă raportate la nivelurile cognitive/competențele specificate în matrice. De exemplu, în cadrul unei probe sumative care urmărește evaluarea anumitor competențe la diferite niveluri cognitive (achiziția informației, înțelegere, aplicare, analiză etc.) prin intermediul a patru elemente de conținut, profesorul stabilește ponderea pe care fiecare competență și element de conținut o va avea în cadrul probei.

Astfel, se stabilesc

- pe ultima linie a matricei- ponderile 10%, 30%, 30%, 30%, pentru nivelurile cognitive
- pe ultima coloană a matricei - ponderile 10%, 25%, 35%, 30% pentru elementele de conținut.

Exemplu de matrice de specificații

Niveluri cognitive	Achiziția informației	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Pondere %
Competențe de evaluat/ Conținuturi	c 1	c 2	C 3	c 4	
Element de conținut 1	1	3	3	3	10
Element de conținut 2	2,5	7,5	7,5	7,5	25
Element de conținut 3	3,5	10,5	10,5	10,5	35
Element de conținut 4	3	9	9	9	30
Pondere %	10	30	30	30	100

Completarea celulelor matricei se realizează prin înmulțirea coloanelor cu liniile corespunzătoare. De exemplu, ponderea „Achiziției de informații” raportată la elementul de conținut 1 este: $10\% \times 10\% = 1\%$.

Procentele din interiorul fiecărei celule a matricei sunt determinante pentru calcularea numărului de itemi. Profesorul stabilește numărul total de itemi pe care dorește să îl conțină testul (de exemplu, 20 de itemi), după care completează fiecare celulă a matricei utilizând formula: **procentaj/ 100 x nr.total de itemi**. Astfel, rezultă o a doua matrice care specifică numărul itemilor care trebuie elaborați în funcție de competențele de evaluat stabilite și elementele de conținut abordate.

Niveluri cognitive	Achiziția informației	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Total Itemi
Competențe de evaluat/ Conținuturi	c 1	c 2	C 3	c 4	
Element de conținut 1	0,2	0,6 (1 item)	0,6 (1 item)	0,6	2
Element de conținut 2	0,5	1,5 (1 item)	1,5 (2 itemi)	1,5 (2 itemi)	5
Element de conținut 3	0,7 (1 item)	2,1 (2 itemi)	2,1(2 itemi)	2,1 (2 itemi)	7
Element de conținut 4	0,6 (1 item)	1,8 (2 itemi)	1,8 (1 item)	1,8 (2 itemi)	6
Total itemi	2	6	6	6	20

Odată proba structurată prin intermediul matricei de specificații, profesorul poate trece la etapa următoare și anume elaborarea propriu-zisă a itemilor.

7. 3.4.Grile și bareme de corectare și notare

Sunt instrumente în baza cărora vor fi corectate și notate producțiile solicitate. Elaborarea grilelor și baremelor de corectare și notare solicită expertiza din partea cadrului didactic în sensul diferențierii a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază. Fiecare tip de rezultat școlar reprezentativ, de produs solicitat (portofoliu, proiect, referat etc.) trebuie să beneficieze de instrumente de corectare și apreciere specifice, care să includă, în funcție de situație, punctaje pentru ceea ce se poate măsura, grile uniforme sau grile descriptive de evaluare pentru ceea ce se pretează la aprecieri.

Baremul /Grila de corectare și apreciere reprezintă schema de notare-apreciere. Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. **Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.** Conține indicatori de natură cantitativă și calitativă. Astfel, itemii obiectivi pot fi corecți cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Se pot face însă și descrieri privind calitatea răspunsului. Pe măsură ce se avansează spre itemii semiobiectivi și subiectivi reperele de corectare își diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criterii calitative, mai greu de elaborat. „Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat”. (Evaluarea curentă și examenele, Ghid pentru profesori, coordonator A. Stoica, Editura Prognosis, București, 2001, p.85).

Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor la final de capitol urmărim cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire și învățare în etapa următoare, grila de corectare și apreciere trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care trebuie să le evidențieze elevul în răspunsul său la fiecare item. Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item” (idem, p.85). Spre exemplu, în cazul unui item care vizează caracterizarea unui personaj anume, grila va prevedea un număr de puncte care se acordă integral dacă elevul prezintă un „discurs” adecvat subiectului/cerinței, răspunsul este complet și convingător. În continuare grila va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim.

În componența grilei referitoare la acest item se precizează criterii și pentru nivelurile medii dar mai ales pentru performanța minimă acceptată (**pragul de reușită**). Sunt de semnalat următoarele aspecte:

- în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă (nu lipsesc nici criteriile calitative);
- în cazul itemilor subiectivi predomină criteriile calitative cărora li se asociază însă puncte sau note.

De altfel este firesc să se asocieze cantitatea cu calitatea, având în vedere că două dintre operațiile principale ale evaluării sunt **măsurarea și aprecierea**. Măsurarea se exprimă cantitativ, aprecierea se exprimă calitativ.

7.3.5. Tabelul de corespondențe

Întregul demers de proiectare a evaluării competențelor pe care trebuie să le probeze elevii pe parcursul și la finalul semestrului, al anului sau ciclului de învățământ poate fi integrat într-un **tabel de corespondențe**, care asigură coerența întregului proces, în evoluția sa. **Schema 3** oferă reprezentarea grafică a corelării elementelor demersului. Tabelul de corespondențe/specificații prezintă reprezentarea grafică a relațiilor/corespondențelor dintre obiectivele de evaluare, unitățile de conținut, itemii de evaluare, grila de corectare și apreciere.

Grafic, tabelul de corespondențe se poate prezenta ca în **Schema 3**.

În proba de evaluare nu este obligatoriu să fie formulați tot atâția itemi câte obiective de evaluare s-au stabilit inițial. Corespondența itemi-obiective nu trebuie neapărat să fie 1 la 1 întrucât itemii mai dificili, îndeosebi cei subiectivi, pot viza mai multe obiective. Spre exemplu, un item care cere elevilor „să compună probleme de un anumit tip” vizează și obiective simple (calcul elementar, terminologie matematică etc.)

dar și obiective complexe care fac apel la capacitatea elevului de a construi, de a-și imagina, de a crea etc.

7. 3.6. Aplicarea probelor

În procesul evaluativ, un rol foarte important îl au **aplicarea** probei de evaluare precum și **prelucrarea** rezultatelor obținute de elevi.

În ceea ce privește **aplicarea**, având în vedere faptul că suntem într-un context de evaluare cu **funcții predominant formative**, aceasta trebuie să se facă într-o atmosferă lipsită de stres, bazată pe o relație de parteneriat, un „contract pedagogic între cei doi parteneri: cadru didactic și elevi” (M. Manolescu, *Evaluarea școlară - un contract pedagogic*, București, Editura Dimitrie Bolintineanu, 2002).

7. 3.7. Prelucrarea probelor

Se realizează folosind, de regulă, matrici diverse de prezentare a rezultatelor. Cel mai frecvent folosite sunt matricea itemi/elev, centrată pe conținut și matricea obiective/elev, centrată, așa cum solicită pedagogia modernă, pe competențe și performanțe (Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 2000, Yvan Abernot, *Les methodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996, De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, 1987).

7. 3.8. Interpretarea și valorificarea rezultatelor

Procesul interpretării informațiilor primite prin prelucrarea probelor de evaluare este important atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. „Evaluarea trebuie să meargă mai departe, pentru că acest cuvânt are ca rădăcină „valoarea”: este vorba de a determina calitatea învățării realizate situând performanța constatată (prin prelucrarea probelor) în raport cu obiectivele de referință stabilite la începutul demersului” (Jean Cardinet, *Pour apprecier le travail des l'élèves*, De Boeck, 1988, p.57; Ioan Cerghit, *Sisteme de instruire alternativă și complementare*, Polirom, Iași, 2008).

De asemenea este foarte important cum utilizăm informația (Jean Cardinet, op. Cit. p.63). În cazul **evaluării formative**, informația poate fi utilizată în diverse scopuri:

pentru a individualiza învățarea;

pentru a o ajusta la cerințele procesului instructiv-educativ;

pentru a adapta strategiile didactice etc.

Într-o **evaluare sumativă** scopurile ar putea fi:

informarea părinților;

atribuirea de diplome sau certificate:

pentru factorii de decizie etc.

Rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea probelor de evaluare trebuie raportate la obiectivele de evaluat stabilite. Reperele care dau măsura eficienței activității în clasă sunt reprezentate de ceea ce s-a anticipat că trebuie realizat. Prin compararea rezultatelor obținute de elevi la aceste evaluări reprezentative cu obiectivele de evaluat stabilite anterior constatăm corespondența/lipsa de corespondență între ceea ce am realizat și ceea ce ne-am propus. Demersul didactic va continua în funcție de rezultatele obținute.

Schema 1

Dispozitivul de evaluare

Matrice

Competențele evaluate	Dispozitive de evaluare						
	Proiecte	Referate	Discuție colectivă	Muncă indep.	Muncă în echipă	Examinare orală	Etc.
C1	X						
C2		X		X			
• • • • • •						x	
Cn		X			X		

Schema 3

Tabel de corespondențe / specificații

Competențe	Unități de conținut	Situații - problemă	Dispozitivul de evaluare	Grile și bareme de evaluare
C1	Tema 1	Sp1	Instrumentul 1	Pentru fiecare instrument în parte
C2		Sp2		
.	Tema 2	.	Instrumentul 2	
.		.		
.		.		
.		.		
.		.		
Cn-k	Tema X	Sp3	Instrumentul Z	
.		.		
.		.		
.		.		
.		.		
Cn-1	Cn			
Cn		Spn		

CAP. III CALITATE ȘI VALORI ETICE ÎN EVALUAREA DIGITALĂ

1. Cadrul general

Calitatea și ethosul ca valori atașate proceselor de evaluare în format digital repun în discuție și complicata dispută între ceea ce numim „orientare cantitativă” și „orientare calitativă”.

Cele mai adecvate răspunsuri sunt cele care vorbesc de o conciliere pragmatică de soluții, care îmbină metodologiile evaluative cantitative cu cele calitative. Astfel de combinatorici evidențiază mai degrabă avantajele decât disputele între ceea ce tradițional unii autori le inventariau ca fiind în opoziție: „obiectiv vs. subiectiv; general vs. particular și individual; cauzalitate vs. influențare; extern vs. intern; reprezentativitate vs. diversitate; factualitate vs. valoare/ valori; explicație vs. argumentare; realitate multiplă vs. realitate unică; stabilitate și evoluție vs. emergență creativă” (vezi St. Cojocaru, p.135).

Din punctul de vedere al temei examinate – evaluarea computerizată pe baza digitalizării conținuturilor/ curriculumului – întemeiate pe valorizarea metodelor alternative de evaluare a rezultatelor elevilor, se recunoaște importanța și relevanța competenței și experienței aduse de evaluatorii externi în asigurarea consistenței probelor de evaluare calitativă raportate la calitatea proceselor de instruire și învățare, propuse de specialiștii în curriculum. O astfel de concepție reduce parțial din limitele delicatei probleme a credibilității datelor/ informațiilor obținute. Explicit, avem în vedere cuplarea puterii argumentelor promotorilor evaluării orientate spre cognitiv - rigurozitate, verificabilitate, testabilitate și credibilitate - cu puterea inferențelor derivate din legitimitatea evaluărilor calitative. Din seria acestora sunt de reținut (vezi St. Cojocaru, p.139):

- pertinența deciziilor finale formulate pe temeiul rafinării concluziilor și a recurenței permanente a sistemului de evaluare ;
- analiza cazurilor negative provenite fie din examinarea limitelor evaluării stricte, exacte și presupus obiective, fie a celor influențate de „subiectivitate”;
- verificabilitatea umană a acurateței datelor și a unora dintre concluziile formulate cu alte prilejuri sau în alte momente premergătoare unor evaluări finale (pot fi

evidențiate conflicte, clivaje între rezultatele unor evaluări de progres și cele sumative, de final);

- adecvarea referențială, datorată asigurării coerenței datelor prin exploatarea/valorificarea tuturor surselor curriculare (programe, manuale, ghiduri ș.a.) într-un mod echilibrat;

- consultarea colegială și triangularea metodelor, cu accent pe confruntarea concepțiilor epistemologice privind curriculumul școlar, modurile de construcție a probelor (variate), modurile de culegere a datelor, de formulare a aprecierilor și sintezelor/ concluziilor din rapoartele de evaluare;

- calitatea angajamentului și stabilitatea statutului evaluatorilor în dezvoltarea programelor de ameliorare a evaluării în sistemul educațional, în cadrul echipelor care interacționează constructiv în realizarea proiectului în care se află integrați fie și temporar (cât durează proiectul evaluării digitalizate);

- atitudini și practici holiste, integratoare, specifice structurilor deschise ale modelelor conceptuale, ale metodologiilor de culegere, înțelegere și interpretare orientate atât spre valori cognitive, cât și spre skillsuri, valori și atitudini față de cunoaștere;

- adoptarea unor metode evaluative alternative cu valențe transformative/ formative, cu focalizare pe recunoașterea importanței valorilor învățării interdisciplinare (prin portofolii, microcercetări, eseuri reflective etc.) care conduc la performanțe. Rezultă de aici că se pot învăța multe **din** și **prin evaluare**, se pot satisface interese diverse, se conferă substanță pluralismului motivațional, se induce rezonanță pozitivă varietății metodelor de evaluare;

- conceptualizarea și înțelegerea rolului jucat de circumstanțele contextuale și de concentrare psihică în producerea unor rezultate școlare de calitate, avându-se în vedere: detalii privind intensiunea efortului; optimul motivațional; caracteristicile mediului de învățare (ne)stresant; limitele experiențiale ale evaluatorului: cultura evaluării ; asigurarea validității interne și externe a rezultatelor evaluării; controlul/ monitorizarea cauzalității ; efectele retoricii decidenților; profunzimea și extensia fenomenelor evaluate; rafinamentul intervențiilor evaluative; calitatea generalizabilității concluziilor; complementaritatea funcțiilor evaluării; validitatea interpretabilității și plauzibilității limitelor evaluării realizate cu instrumente electronice.

În practică avem în vedere și alte componente ale conduitei evaluative (v. și Vogler, cap.4):

- efortul de investire a evaluatorilor externi;
- preferința elevilor de a fi evaluați calitativ de proprii profesori, unele efecte ale rigidității și competenței disciplinare fiind datorate relațiilor empatice (nu total afective) cu elevii;
- reducerea entuziasmului administrației că transparența în evaluare ar fi compensatorie față de stresul provocat de aceasta;
- absența proceselor de autoanaliză și a motivației de impulsionalitate a spiritului de autoanaliză în evaluările făcute;
- „creșterea numărului de precauții luate împotriva exploatării superficiale a rezultatelor socotite uneori creatoare de incertitudine pentru elevi, dar și pentru profesori, ... mimarea indiferenței unor profesori ca urmare a credinței că tehnica le-ar putea reduce din efectele empatiei (ușoara subiectivitate); în final, putem vorbi de o rezistență pasivă, chiar de respingerea conduitei care le-ar putea permite să vadă ce câștiguri putem avea ca urmare a unei schimbări pozitive în sistemul de evaluare a elevilor, dar și a propriei conduite profesional-didactice, încărcate uneori de „mister”;
- reducerea iluziei unor elevi, părinți, cadre didactice, administratori de sistem și decidenți că noile „practici de evaluare digitale” ar fi infailibile, că prin ele identitatea dimensiunii evaluative electronice ar fi mai utilă evaluării instituțiilor școlare, că ar permite în mod real să omogenizăm grupurile evaluate prin criteriul aparent neutral, cel al „obiectivității” măsurării..

Să recunoaștem, încă de la început, că, în ciuda „unor eforturi de transparență” se impune armonizarea tehnicilor noi cu cele tradiționale în „ansambluri de bune practici care tind spre complexitate”. Și aceasta, în măsura în care dorim să surprindem progresul în stăpânirea unui domeniu disciplinar prin atribute interdisciplinare, absente uneori din conținutul probelor de evaluare sau al baremelor construite grăbit, necreativ.

O altă idee care nu satisface decât parțial condițiile asigurării calității noului sistem de evaluare digitală este convingerea că noul model/sistem ar permite **armonizarea** evaluării cu calitatea proceselor și stilurilor de învățare, corespondența și coerența între probele de evaluare prezente în platforma evaluativă digitală și probele existente în manuale.

În condiții disfuncționale evidente, practica ne arată existența a nu puține nepotriviri între ceea ce se evaluează profesional prin metode clasice orale, prin exercițiile la tablă și controlul direct oral și „rezultatele obiective” obținute prin evaluări scrise și

bareme ale conținuturilor digitalizate. De aici, lipsa de acceptare sau de rezistență, înmulțirea surselor de contestații, evident mai ecranate de aceste noi achiziții metodologice.

Reluăm aici și o altă posibilă limită în calea unui standard al calității evaluării computerizate. Aceasta ține de psihologia elevilor, mult mai reactivi astăzi, dar și mai adaptabili la ceea ce noi socotim a fi „obiectivitate, transparență și etos în evaluarea modernă”. Avem în vedere un fapt exprimat simplu de Vogler (p.219) astfel: „Elevii par să se acomodeze foarte bine diversității de probe care sunt puse în aplicare pentru a-i evalua. Ele îi incită să elaboreze numeroase tactici. Mentalitatea elevilor evoluează ... înspre o tendință de a investi în ceea ce este util, adică a căuta un efect maxim cu un efort minim”. Lipsește aici complementaritatea dintre controlul regulat și identificarea reușitelor vs. a dificultăților întâmpinate (adesea formate prin învățare negativă – n.a.) de anumiți elevi, urmare a rupturii dintre evaluarea formativă, continuă, adaptată uneori „ad-hoc”, fără grile criteriale și evaluarea sumativă, derulată prin practici și tehnici pedagogice de tip “ e-evaluation.”

Unde se situează corelativ evaluarea procesuală, spre exemplu la matematică, dacă se vor considera numai „rezultatele” la probele de control? Unde , cât și cum este evaluată la științele socio-umane investiția în competența de tip argumentativ sau în formarea competenței lectorale prin studiu reflectiv și atitudinal vs. performanța conceptuală? Cum sunt evaluate eforturile profesorului de istorie în a face cuvenitele transformări – transpoziții sau transinformații didactice ale manualelor în moduri de a înțelege și utiliza filosofia lecției de istorie? Cum va putea evalua profesorul micile progrese ale elevului în înțelegerea efectelor geopolitice în istoria lumii moderne? Să ne mai întrebăm: ce semnifică modernizarea tehnicilor de învățare eficientă comparativ cu ce s-ar putea defini drept „transformarea profundă a învățării și a modului de evaluare a progresului realizat de elev/ elevi pentru a fi consemnat în fișele personale” la literatură (în măsura în care acestea vor deveni obiect al responsabilității profesorului la clasă?).

Nu oitem din analiza calității și etosului evaluării și două alte „probleme critice”, cunoscute în retorica publică și declarate nereale de către funcționarii administrației.

În literatura de specialitate (vezi Vogler, p.220, 221) acestea iau următoarea formă:

- a) „Evaluarea elevilor nu înseamnă ... doar notarea unui exercițiu în raport cu o anumită programă. Evaluarea, afirmă un expert al problemei, G. Vincent (1994), pune în discuție, configurația istorică particulară care este forma didactică, școlară, care are printre alte caracteristici pe aceea de a multiplica

și repeta exercițiile, neavând altă funcție decât pe aceea de a învăța, de a învăța după reguli sau având drept scop, scopul acestora”.

b) Rezultatele evaluării pot leza unele interese ideologice. De aici, prudența administrației școlare, a unor directori de școli sau inspectori, în prezentarea integrală a rapoartelor corectate și a prestigiului unor profesori. Și, spun unii autori, „voința de rigoare și fiabilitate a rezultatelor școlare în metodele de evaluare se poate opune unor exigențe de alt ordin, de exemplu procentul acceptabil de eșecuri la evaluările naționale”, cu efecte asupra finanțării școlii, salarizării personalului, evaluării anuale și promovării cadrelor didactice, directorilor, inspectorilor.

O bună parte din aceste limite ale calității evaluării pot fi sensibil ameliorate de ceea ce concepatorii programului de față ar putea numi și înscrie printre valorile paradigmatiche, anume „promovarea activității personale de formare pentru *autoevaluare*” (vezi și Vogler, p.221). Marcată prin accesul, desigur codat, al elevului la baza de date, la itemii evaluativi, la grilele de autoanaliză, la indicatorii de reluare a lecturilor, la exercițiile de sprijin prezente în manuale, sau la ghidurile metodologice mult mai elaborate etc., acest instrument de evaluare digitală cu funcții și complementare poate integra intențiile experților curriculari sau decidenților din politica educațională. Avem în vedere explicit: a) formarea de competențe interdisciplinare (vezi matematica, fizica, științele naturii, tehnologiile); b) introducerea progresivă, în proiectele de dezvoltare profesională sau personală, a unor noi coduri de referință și repertorii curriculare exprimate prin noi competențe - valori, cunoștințe, abilități, evaluate însă prin noi grile perfecționate în materie de conține și scrie matrici de specificație sau bareme de corectură, de a corela criterii fără a mări supraîncărcarea elevilor.

Pentru aceasta este nevoie de timp, de dialog, de o semnificativă cultură a evaluării, asigurată prin stagii de formare (training) continuă, de o nouă viziune, de confruntări cu soluții la dificultățile de învățare sau de punere în practică a celor studiate pentru a deveni operaționale, sub forma unor evidențe sau documente, care cad sub incidența creației/ inovației pedagogice.

Calitatea instrumentelor electronice de evaluare utilizate, scalele de valori construite pe populații atent și bine definite (eșalonate), practicile psihotehnice și informațiile legate de acestea sunt definibile prin caracteristici acceptate de experți ca reprezentative repere calitative. Astfel, se pot invoca:

- **sensibilitatea** la noile experiențe și instrumente tehnologice văzute ca noi achiziții în domeniul evaluării, apte să sesizeze excelența, să diferențieze sau ierarhizeze subiecții evaluați;
- **fidelitatea**, ca o calitate exprimând stabilitatea și constanța rezultatelor evaluărilor repetate, în condiții similare (fără schimbări semnificative);
- **omogenitatea**, ca o caracteristică a calității evaluării de a putea măsura corect aceeași dimensiune supusă evaluării;
- **validitatea**, calitate specifică atât criteriilor, cât și conținutului probelor sau itemilor din baremele de evaluare. Explicit, această caracteristică semnifică, la nivelul criteriilor, valoarea lor prognostică, în sensul anticipării reușitei, al performanței școlare. La nivelul conținutului, validitatea trimite la valorile de relevanță și reprezentativitate a semnificației sarcinilor propuse în instrumentul evaluativ. Pe fond, această calitate este considerată ca un argument pentru stăpânirea curriculumului, precum și pentru anumite contexte și condiții de aplicare a proceselor evaluative;
- **interpretarea**, înțeleasă drept acea calitate care exprimă atât calificarea evaluatorului care interpretează, dar și adecvația probelor evaluative la anumite eșantioane de elevi (corespondența între nivelul grupului evaluat și gradul de dificultate a testelor administrate).
- **adecvația, relevanța și echilibrul** ponderilor între cunoștințe, abilități, valori și atitudini în conformitate cu obiectivele pentru care sunt organizate și administrate testele de evaluare.
- **absența** oricăror cunoștințe, valori și atitudini/ opinii cu caracter discriminativ politic, religios, rasial, de gen etc., în afara unui acord scris al celor evaluați (dacă sunt majori) sau ale responsabilului legal al minorului, acceptând că informațiile de acest gen sunt susceptibile de a aduce prejudicii vieții intime, private sau altor valori consacrate constituțional ;
- **prudența psihologică** în comunicarea bilanțului rezultatelor aplicării testelor, mai ales criticarea acestora drept eșecuri școlare, acceptând ideea că există posibilitatea generării unor reacții personale, familiare, instituționale, sociale, comunitare. Astfel de riscuri vor fi supuse controlului, asumând obligația morală de a examina și suporta consecințele, de a propune seturi de acțiuni de remediere a rezultatelor obținute. Invocăm, de asemenea, înțelegerea psihologică a rezervelor metodologice și chiar

rezistența la evaluarea alternativă, numite în cercetările americane (vezi D. Wiener, 2002) **evaluarea supleant**, destinată în special persoanelor cu dizabilități complexe și care nu pot fi evaluate strict cu teste standardizate, văzute drept singur suport pentru atingerea unor niveluri ale competențelor.

Calibrarea metodelor tradiționale cu cele moderne, alternative, conduce în mod limpede, poate uneori mai greu de evaluat direct, la satisfacerea standardelor de calitate, a dovezilor performanței academice, inclusiv realizarea satisfacției actorilor evaluării.

Deontologia transparenței rezultatelor evaluării trimite și la riscul utilizării inadecvate, forțate, părtinitoare, parțiale, tendențioase, deturnate fie de unii actori ai evaluării, fie de mijloacele mass-media. Semnalăm tendința acestora de a decupa informații destinate publicului larg cu statut de rezultate negative, potrivit unei politici și ideologii partizane, a orientării publicației sau posturilor de radio, tv, în numele imperativelor democrației, atât de necesare și atât de greu gestionabile social.

Efectele sunt vizibile, reacțiile celor interesați la astfel de demersuri nu sunt chiar neutre, ci, dimpotrivă comportă riscuri (v. Vogler, p.109) și măsuri, „interpretări eronate (voluntare sau nu), efecte de normatizare abuzivă (voluntare sau nu), provocări la adresa factorului de decizie, nevoit să remedieze disfuncțiile constatate”.

Precizăm că mizele importante pentru toți cei implicați în evaluare sunt: a) conștientizarea riscurilor; b) calitatea controlului; c) adoptarea strategiilor de ameliorare; d) deconcentrarea controlului gestiunii rezultatelor evaluării mergând până la participare și autoanaliză a elevilor; e) intrarea globală în normalitate a reglării dispozitivelor sistemului evaluativ al unui sistem pentru a fi/ deveni calitativ eficace și eficient; f) mobilizarea energiilor și motivațiilor participative la realizarea calității triadei învățare, predare și evaluare, de a asigura reușita reformei în învățământul preuniversitar din România.

2. Valori și repere calitative în deontologia evaluării

Precizăm de la început că evaluarea școlară trebuie analizată și din perspectiva calității deontologiei profesionale a evaluatorilor și evaluaților. Nu intenționăm să creăm un nou cod al valorilor etice – cunoscut sub denumirea de cod deontologic al celor care sunt angajați în complicatul proces al schimbării paradigmatică în subsistemul evaluării în învățământul liceal din România. Explicit, dorim să introducem în metodologia de față a unor reflecții cu specific psihopedagogic și cultural – etic utile în construcția și formarea

unei culturi a evaluării în școala liceală, precum și în întregul sistem de învățământ din România deceniului II al secolului XXI.

Construcția deontologiei profesionale în evaluare este una deschisă, globală și modulară în același timp, esențial interdisciplinară. Repere principale pot fi socotite:

a) bazele introductive și reflective asupra obligațiilor morale ce se produc în evaluarea nou concepută și aplicată;

b) stabilirea unui set de principii care fundamentează posibilele standarde de calitate în domeniul examinat;

c) enunțul sintetic al tablei de valori apreciate drept esențiale pentru:

- i. conduita evaluatorilor; spre exemplu, diferențierea diferitelor tipuri de învățare, procese și rezultate ale învățării, asocierea rezultatelor cu un set de indicatori calitativi și cantitativi.
- ii. conduita evaluărilor (aprecierea efortului investit în studii, evaluarea decalajelor între rezultatele obiective și expectațiile sau aspirațiile elevilor, profesorilor).
- iii. conduita de așteptare a socialului, instituțional sau comunitar (stakeholders, părinți); explicit, vom avea în vedere cum sunt valorificate investițiile, cum se selectează optimal elevii pentru un nivel superior de clasificare și de învățământ, de inserție și integrare pe piața forței de muncă;
- iv. cum sunt formate cadrele didactice pentru acest domeniu, în special:
 - În ce concepție îi formăm/ pregătim;
 - Ce practici pot fi socotite bune, recomandate și care nu;
 - Ce responsabilități și ce drepturi au cei incluși în echipele de evaluare;
 - Cum definim procesele, procedurile și criteriile valorice specifice asigurării calității progresive ale evaluării însăși (obiectivitate, acuratețe, valoare adăugată – vezi C. Biolan, Online, accesat 09.04.2010).

Din punctul de vedere al calității, evaluarea interesează toți actorii umani interesați. Este de reținut că indicii și caracteristicile evaluării conținuturilor digitalizate pot deriva din valori interne și specifice proceselor de predare, învățare, din prestigiul și competențele profesorilor, din relevanța valorilor curriculei școlare, dar și din puterea de influențare a unor factori externi, precum legislație, metodologii, priorități, practici administrative, precum și a unor elemente contextuale.

Sunt demne de reținut și anumite repere care țin de cultura evaluării existente în sistemul de învățământ românesc, precum și de corelațiile cu celelalte componente ale

sistemului de evaluare, supus unor reforme de schimbare, cu zone de discontinuitate, dar și de continuitate pozitivă.

Mai întâi, cu privire la ce înțelegem prin calitate, definițiile date în disciplina numită calitologie sunt frecvent formulate prin încorporarea de termeni diverși. Reținem: atribut, caracteristici, însușiri, criterii, proprietăți, exigențe, cerințe, modele, specificații, stări, ș.a. ale unui proces, acțiune, activități care satisfac anumite necesități exprimate, percepute ale unui (unor) utilizator (i), potrivit unor norme, așteptări, observații, proiectate interpretate gradual, în raport cu anumite dimensiuni predefinite.

De aici, nevoia ca în evaluarea școlară să planificăm, producem, conducem, controla, măsura (calimetrie), coordona, monitoriza, asigura evalua și îmbunătăți.

În sens restrâns, se vorbește de trilogia calității – planificare, control și îmbunătățire a calității – potrivit Institutului Juran, și noului domeniu constituit Managementul calității totale.

3. Principii în evaluarea generală și digitală

Relativ la ce semnifică aceste principii pentru noi vom face afirmația că ele trebuie văzute și examinate în perspectiva unui corp relativ de valori coerente, de norme generale care definesc drepturile, obligațiile și responsabilitățile actorilor evaluatori și, deopotrivă, evaluați, decidenți, directori, inspecitori în validarea rezultatelor învățării formale și nonformale.

- 1.1. Principiul onestității, clarității, consistenței și obiectivității în cadrul tuturor acțiunilor, cadrului reglementativ, comunicării și judecăților în domeniu.
- 1.2. Principiul respectului simplității, acurateței și validității evidenței probelor și rezultatelor așteptate.
- 1.3. Principiul confidențialității în utilizarea tuturor informațiilor prezente în procesele de evaluare.
- 1.4. Principiul politeții și corectitudinii în relațiile cu toți actorii evaluării sau cu grupurile interesate de arhitectura construcției, de realizarea evaluării potrivit cu logica proiectului propus.
- 1.5. Principiul sensibilității la valorile contextului școlii din România, al tuturor actorilor și grupurilor conectați la subsistemul evaluării digitale, integrat evaluării tradiționale.

- 1.6. Principiul respectului pentru integritatea profesorilor, elevilor, părinților, decidenților.
- 1.7. Principiul recunoașterii drepturilor, intereselor și bunăstării elevilor ca priorități corelative intereselor instituțiilor școlare și ale comunităților sociale.
- 1.8. Principiul sensibilității la impactul rezultatelor și judecăților evaluative asupra celorlalți, asupra socialului și celorlalte componente ale sistemului de învățământ.
- 1.9. Principiul selectării calitative a evaluatorilor pe baza unor criterii precum: competența evaluativă probată; credibilitate în comunitatea profesională a celor ce lucrează în domeniu; aderența la confidențialitatea totalității proceselor și acțiunilor incluse în evaluare; utilizabilitate restrictivă a unor informații interne legate de procesul evaluativ, numai pentru misiunile pentru care există abilitare, delegare, dar cu protejarea informațiilor cu caracter individual ș.a.
- 1.10. Principiul credibilității și responsabilității față de formularea unor judecăți de valoare post evaluare, potrivit unei scări/ repere valorice personale explicite, în temeiul unei profesionalități și axiologii implicite. O poziție atitudinală specială și atent filtrată se va lua față de răspunsurile la întrebări precum (vezi A. Panait, 2003): Cine a stabilit criteriile de evaluare?; Ce s-a evaluat și de ce?; Cine evaluează, pentru ce și în numele a ce se evaluează? Astfel, se vor evita trimerile la: riscurile, erorile, greșelile și motivațiile extrinseci; ecuația personală a evaluatorului; corelația obligatorie între a fi un bun profesor = a fi și un bun evaluator; presiunea timpului în evaluarea normată; corelația între sistemul de remunerație a evaluatorului și superficialitatea evaluării; calitatea instrucțiunilor privind aplicarea baremului de corectare; reticența/ rezistența la nou; atitudinea, conduita și responsabilitatea socială a celor care au asigurat asistența la probele scrise colective; conduita așa-zis „experimentală” a unor evaluatori, în interpretarea și aplicarea scalei docimologice prestabilite.

4. Specificitatea codului de conduită deontologică în evaluare

Preocupările pentru elaborarea unui cod al conduitei profesional-morale a cadrelor didactice nu sunt noi și necunoscute.

Argumentele de susținere sunt regăsimile în variate științe conexe docimologiei, ca ramură a științelor educației, și anume în științele comportamentului uman, psihologia personalității omului și grupurilor umane, sociologie, etică, axiologie și, desigur, științele tehnologic-informaționale. Sintetizând, putem vorbi de științele constitutive ale moralității “societății informaționale” conectată moralității domeniilor politicilor publice.

Implicațiile unui astfel de domeniu cunoaște noi evoluții de natură să modifice trinomul responsabilității profesorului evaluator – rețelei/platformei digitale – elevului/elevilor. Vor fi reconsiderate, de asemenea, atitudinile privind calitatea spațio-temporalității evenimentelor, calitatea combinatoricii metodelor tradiționale de evaluare, corespondența între elementele curriculare ale manualelor și cele (re) inventate în itemii probelor de evaluare, ai baremelor, calitatea resursele tehnologice de acces la documente etc.

Utilizarea variabilelor și strategiilor psihoeducaționale cu profil etic se integrează termenilor anglosaxoni de Computer Assisted Testing (CAT), Computer Assisted Assesment (CAA), sitezei acestora în sintagmele Evaluarea asistată de calculator (EAC) sau Evaluarea computerizată a competențelor școlare (ECCS).

De aici, nevoia unui logici specifice prezentării elementelor unui posibil cod deontologic al evaluării pe bază de suporturi digitale, aflat în conexiune intimă cu standardele de calitate ale sistemului de evaluare practicate în învățământul liceal din Romania.

4.1. Principii generale: norme, valori, acțiuni

Principiile care urmează conțin valori pe care orice evaluator și evaluat le pot percepe, înțelege, interpreta și exprima comportamental, acceptate ca norme și repere de bază ale încrederii reciproce în misiunile și responsabilității publice și, desigur, și personale.

Important pentru întregul sistem al evaluării este ca responsabili acestor importante acțiuni să se asigure că aceste principii – valori normative vor fi difuzate, înțelese, respectate, corelate, armonizate și monitorizate permanent.

Fără a introduce ierarhii artificiale și rigide propunem o listă cadru a elementelor constitutive și acționale ale codului de care aminteam.

Mai întâi, listăm valorile psihologic-acționale ale conduitei actorilor evaluării:

- vor depune toate eforturile pentru a reduce, pe cât posibil, stările de stres emoțional puternice generate de evaluare la cei implicați în evaluare;
- vor menține un dialog comunicativ deschis, practic și constructiv cu toți actorii implicați în evaluare, asigurând în același timp confidențialitatea datelor referitoare la personalul implicat, la subiecte, la bareme, la rezultate etc.;
- vor prezenta rapoarte scrise sau verbale asupra rezultatelor evaluării pentru a cunoaște opiniile și comentariile experților, comunității cadrelor didactice, părinților și elevilor, înainte de a se finaliza redactarea Raportului final. Acest Raport va cuprinde, în

esență, elemente nu foarte specializate, scrise într-un limbaj pedagogic normal, fără ambiguități, fără echivoci;

- practicile și procedurile evaluative, dincolo de vigoarea științifică a concepției și elaborării, vor fi caracterizate prin **complementaritate și flexibilitate** pentru a răspunde adaptativ la situațiile contextuale concrete întâlnite, fără a încălca aplicarea criteriilor stabilite la nivel național, calitatea datelor colectate sau ierarhiile stabilite în regulamentele de funcționare;

- asumarea unor obligații de rezervă atunci când se examinează public valorile și limitele acționale ale principiilor de consimțire explicită a accesului la probele/documentele evaluării, fără o motivare explicită și fără a se încălca valorile libertății de acces ; de aici cerința de a se formulează explicit când, unde, cum și cine se poate bucura de astfel de drepturi.

Principalele valori și expresii lingvistice conținute de principiile evaluării sunt:

- integritatea;
- onestitatea;
- corectitudinea;
- confidențialitatea;
- transparența;
- credibilitatea internă și externă.

Câteva considerații individualizatoare sunt utile prezentului ghid. Astfel:

- (1) Principiul integrității – exprimă cerința de a se acționa corect, transparent, având conștiința responsabilității în aprecierea și protecția evaluărilor făcute, în afirmarea și implementarea de atitudini pozitive cu privire la faptele și deciziile luate.
- (2) Principiul onestității – exprimă cerința unor preocupări sistematice în a respecta, susține și aplica reglementările în vigoare (interne și externe, în special codurile de procedură).
- (3) Principiul corectitudinii – conform cerințelor acestuia toate deciziile luate vor fi în armonie cu logica probelor administrate, cu interesul declarat al instituțiilor evaluatoare, prevenind astfel conflictele de interese personale, familiale și care pot afecta independența acțiunilor în judecățile formulate în și față de domeniul evaluării.
- (4) Principiul confidențialității – potrivit căruia orice informație obținută cunoscută despre rezultatele obținute de evaluați să fie considerată confidențială, difuzarea

fiind permisă potrivit responsabilităților profesionale, în corelație cu transparența în comunicarea externă, realizată sub un control funcțional.

(5) Principiul transparenței – în conformitate cu care procesele evaluării ar trebui să aibă completitudinea înțelegerii și acurateței informațiilor, al clarității logice date de circumstanțierea contextului în care se lucrează.

(6) Principiul protejării identității evaluatorului – potrivit căruia se vor proteja nu numai valorile competiției, ci și ale celor implicați direct în elaborarea probelor de examen, evitându-se conflictele, presiunile.

(7) Principiul dreptului de contestare – potrivit căruia elevul, părintele, tutorele sau chiar instituții interesate pot cere managerilor/responsabililor explicații profesionale sau reverificarea, pentru unele cazuri, a probelor de examen, de a cere cu decență și documentat explicații de la evaluatori cu privire la obiectivitatea evaluării, fără presiuni de altă natură decât cele pe care le incumbă conștiința proprie statutului de evaluator extern.

NOTĂ: este de reținut complementaritatea valorilor și cerințelor formulate în cadrul acestor principii.

4.2. Valori etice în managementul subsistemului evaluării digitale

4.2.1. Valori etice în managementul evaluării digitale

Valorile conduitei etice în managementul conduitei și al deciziilor specifice evaluării digitale afectează viața instituțională și personală a celor implicați.

Orice încercare a încălcării a acestor valori și principii este de natură a crea dificultăți în păstrarea echidistanței la confruntarea cu problemele apărute sau devenite subiect al interpretărilor.

De aici, preocuparea managerilor și a decidenților de a răspunde la întrebări precum:

- a) Sunt deciziile evaluării luate în conformitate cu legislația și metodologia în vigoare ?
- b) În ce măsură o decizie luată i-ar putea afecta pe participanții direcți sau colaterali ai evaluării ?
- c) Cum percep (ce opinii au) evaluații și celelalte persoane interesate cu privire la deciziile luate?
- d) Ce consecințe are cunoașterea unor decizii ce urmează a fi luate înainte de a

deveni totale și publice?

e) În ce măsură au fost luate în calcul cât mai multe consecințe/implicații posibile ale deciziei (de ex. calitate, costuri, timp, reacții de psihologie socială etc.) sau reveniri la deciziile deja anunțate ?

f) În ce măsură sunt fezabile acceptările ulterioare a unor precizări, detalieri, discriminări sau penalizări ale încălcării valorilor de confidențialitate sau nerespectării drepturilor evaluaților?

g) În ce măsură a fost creat un climat tonic sau o atmosferă stimulativă, de încredere în practicile propuse, de reducere a dependenței de factorul managerial sau politic?

h) În ce măsură stilul evaluării este inspirat de eficacitatea și eficiența acțiunilor de cooperare cu responsabilii administrării testelor evaluative digitale?

4.2.2.Valori etice în managementul administrării testelor evaluative

Orice campanie de realizare a implementării documentelor conținând probele de evaluare și administrarea aplicării acestora se va baza pe respectarea integrală a regulilor prestabilite, asigurându-se de maxima colaborare a tuturor factorilor implicați (inclusiv instituționali) sau cu responsabilități în toate etapele/ procesele evaluative.

Valori etice importante sunt legate de preocupările privind evitarea omisiunilor, a lipsei de acuratețe a instrucțiunilor, a erorilor în lectura sau aplicarea documentelor sau suporturilor documentare de tip curricular.

4.2.3.Valori etice în operarea cu documente managerial-administrative având conexiuni cu evaluarea

Importante pentru conduita etică a celor care lucrează cu documente interne conexe proceselor de evaluare sunt valori precum:

- garantarea confidențialității în păstrarea datelor;
- raportarea cu acuratețe a rezultatelor evaluării, evitându-se omisiunile, alterările sau lipsa de acuratețe;
- prezentarea publică în timpul stabilit, a datelor evaluării pe baza dovezilor de autorizare necesare realizării acestui mandat.

4.2.4. Valori etice în relațiile cu actorii evaluării

Avem în vedere întregul comportament al evaluatorilor – din instituțiile publice autorizate, persoane direct responsabile, grupuri cu roluri definite prin rolurile de reprezentare – asociațiile de părinți, asociații ale elevilor, asociații profesionale ale cadrelor didactice ș.a.

Contactele și relațiile cu toți aceștia se vor stabili și manifesta în spiritul unor valori precum:

- loialitate;
- transparență;
- colaborare consultativă;
- cooperare potrivit unor modele constructive;
- reducerea sau diminuarea oricăror intervenții sau presiuni ilicite, directe

sau indirecte, venite din partea unor instituții, persoane private, oficiali, responsabili sau manageri, constând în oferte de daruri și tratamente preferențiale care exced relațiile normale sau alte valori în exces față de nevoile individuale. Avem în vedere contribuții de natură să afecteze calitatea evaluării, promovarea intereselor extraevaluative sub formă de sponsorizări, comisioane, reclame etc.

Inițiativele și propunerile în acest domeniu, dacă sunt, se vor face cu scop nonprofit, în acord cu reglementările în vigoare și pot avea drept scop:

- elaborarea de cercetări și studii în domeniu;
- desfășurarea unor ateliere de lucru, dezbateri, conferințe, simpozioane în domeniu;
- elaborarea și pretestarea unor strategii de prevenție și/sau rezolvare a unor posibile conflicte de interese.

O categorie aparte o reprezintă colaboratorii echipei de evaluare, potențiali cauzatori de conflicte de interese. Valori de reținut în acest caz vizează asigurarea că orice decizie luată va fi păstrată sub asumarea protecției și confidențialității, evitând în același timp posibile intervenții sau conflicte de interes ale actorilor implicați.

4.2.5. Valori etice în comunicarea internă dintre evaluatori

Principalele valori ce definesc activitățile destinate comunicării sau care presupun (inter)comunicare internă sunt:

- difuzarea, clarificarea și împărtășirea valorilor și principiilor care guvernează eficiența evaluărilor;
- consolidarea conduitei etice în sfera activităților de participare la

schimbările care vor avea loc în pregătirea și derularea evaluărilor continue și sumative prin utilizarea strategiilor evaluării digitale;

- promovarea și protecția evaluatorilor prin asigurarea unui climat tonic de organizare a fluxurilor comunicării, astfel încât să fie favorizate interacțiunile funcționale, bazate pe încrederea, pe integritatea realizării fiecărui rol cu eficacitate și în limitele competențelor și responsabilităților definite.

4.2.6. Valori etice în recrutarea și selectarea evaluatorilor

Recrutarea și selectarea cadrelor didactice pentru a deveni formatori și evaluatori se vor baza pe înțelegerea rațiunii noilor mecanisme și dispozitive specifice evaluării digitale.

Criteriile pe baza cărora vor fi selectați evaluatorii sunt:

- specialiști în domeniul curricular supus evaluării;
- absolvenți ai unor cursuri speciale de inițiere/ specializate în evaluare sau înscriși la astfel de cursuri de evaluare în curriculum organizat digital; competența în evaluarea competențelor va avea ca reper prioritar rezultatele învățării, inclusiv a proceselor care generează performanțe școlare;
- obiectivitate științifică și conduită transparentă probate în timp, precum și abținerea de la orice faptă sau conduită discriminativă în materie de caracteristici ale personalității elevilor sau profesorilor, de statut-roluri, gen, rasă, religie etc. ;
- satisfac standardele calitative ce definesc explicit competența științifică în domeniul evaluat;
- probează conștiința apartenenței la comunitatea educatorilor apreciați ca fiind buni evaluatori sau cu un simț aparte al evaluării obiective;
- probează sensibilitate și abilități în operarea cu acuratețe în zona procedurilor evaluării digitale, respectă procedurile de securizare a acestora, conștientizează riscul deteriorării sau reducerii eficacității conținuturilor, manifestă deschidere la mecanismele noi de concepere, producere, administrare, procesare și interpretare a probelor de evaluare.

4.2.7. Valori etice în activitatea de formare (training) a evaluatorilor

Etica drepturilor, obligațiilor și responsabilității celor aflați într-un proces de formare a competențelor evaluative reprezintă o componentă a strategiei resurselor umane din învățământ.

Cultura și practica evaluării reprezintă o misiune, un scop, un mijloc, dar și un rezultat al muncii organizațiilor educaționale, de natură să stimuleze energia și potențialul formativ al evaluatorilor și evaluaților.

În contextele evaluărilor finale, mai ales de certificare, recunoaștem și acceptăm apariția, adesea accelerată a stărilor de stres, de frustrare, de emoționalitate negativă care se asociază cu nerespectarea valorilor de igienă, de utilizare optimală a eforturilor intelectuale și a energiilor emoțional-motivaționale, a căror gestiune inteligentă ar putea maximiza raționalitatea acțiunilor de învățare și de valorizare a potențialului evaluatorilor.

Să recunoaștem că apar și erori și riscuri în organizarea și desfășurarea acțiunilor de evaluare propuse în prezența metodologiei, a căror conștientizare este de natură să amelioreze din limitele sistemul de evaluare experimentat.

4.2.8.Valori etice în rezolvarea conflictelor de interese

Evaluatorii pot preveni sau anticipa orice conflict de interese apărut între activitățile personale, cele familiale și cele ale instituției pentru care lucrează, în conformitate cu procedurile/reglementările în vigoare.

În acest sens, se vor informa de la sau vor informa persoanele abilitate – în speciale managerii responsabili din instituțiile interesate pentru a putea defini situația și calea de intervenția necesară.

În prezent, se utilizează **Declarația de evitare a conflictului de interese**, în care se precizează expres că sunt înțelese cerințele cu privire la conflictul de interese, înțeles drept situația în care imparțialitatea și obiectivitatea îndeplinirii funcției de membru sau participant în comisia de evaluare sunt compromise din rațiuni familiale, emoționale, politice, etnice, interese economice sau orice alte interese împărtășite cu un candidat.

Conflictele de interese pot apare în situații precum:

- includerea în comisiile de evaluare a unor persoane interesate sau situate în sfera competitorilor, în ciuda declarațiilor de neutralitate;
- acceptarea sau oferta de promisiuni, bani, poziții, daruri și favoruri venite din partea celor aflați în afara evaluării, inclusiv intenții ascunse de promovare profesională și/sau managerială;
- utilizarea pozițiilor derivate din statut-rolul de evaluator pentru a tranzacționa și/sau obține avantaje profesionale proprii, ca profesor, director, inspector ș.a.

4.2.9. Valori etice în relațiile cu mass-media și ONG-uri cu misiuni în evaluare

Aceste valori vor fi examinate și realizate exclusiv în oferta de informații (date ordonate, coordonate și orientate spre a-i pregăti în materie de cultură a evaluării pe cei interesați de acest domeniu).

Datele și informațiile relevante despre evaluare vor fi oferite/transmise/comunicate necondiționat, cu satisfacerea prevederilor/ reglementărilor în vigoare și cu prezențe următoarelor valori pozitive: acuratețe; corectitudine; transparență; claritate; consistență; corelativitatea informațiilor oferite; asumarea responsabilităților în difuzare, manipulare, interpretare.

Rezultă de aici că introducerea, aplicarea și dezvoltarea unui sistem de evaluare eficient necesită pregătire/formare sistematică și stăruitoare, analize nepărtinitoare, investiție în asigurarea de formate clare a testelor, grilelor, matricilor și scopurilor potrivit unor grade diferite de dificultate, acoperind o gamă largă de competențe, siguranță în planificarea și realizarea de costuri care nu încarcă suplimentar sistemul de învățământ.

Vom fi de acord cu dr. Sana Leone (Universitatea Cleveland, Ohio, SUA), conform căreia în etica evaluării se pot elabora metafore pentru reprezentarea etică a evaluării, în paralel cu planificarea, implicarea și menținerea implicării eticii, precum și suportul etic al comunității actorilor implicați

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

Abernot, Y. (1998). Les méthodes d'évaluation scolaire. Nouvelle edition.Paris : DUNOD

Abrecht, R. (1991).L 'evaluation formative. Une analyse critique,. Bruxelles : De Boeck

Barlow M. (1992). L'évaluation scolaire. Decoder son langage. Lyon : Chronique sociale

Belair, L. M.(1999). L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques.Paris: ESF editeur

Bosman Ch., Gerard Fr-M, Roegiers Xavier.(2000). Quel avenir pour les competences? Bruxelles : De Boeck Université

Cardinet, J. (1998). Pour apprecier le travail des élèves. De Boeck Universite

Cerghit, I. (2008). Sisteme de instruire alternative și complementare. Iasi: Editura Polirom

Cojocaru, St. (2010). Evaluarea programelor de asistență socială. Iași: Polirom.

Cucos, C. (2008). Teoria si metodologia evaluarii: Iasi: Editura Polirom

De Lansheere, G. (1975). Evaluarea continuă a elevilor și examenele. București: EDP

1. **Exarcu, M. (2002).** Evaluarea computerizată a cunoștințelor. București: Matrix Rom.

Figari, G; Achouche, M. (2001). L'activité évaluative reinterrogée. Bruxelles : De Boeck Université

Hadji, Ch.(1992). L'evaluation des actions éducatives. Paris : PUF

Hadji, Ch. (1989). L'évaluation, regles du jeu. Paris, : ESF éditeur

Jinga, I., Petrescu, A. (1996). Evaluarea performanței școlare, București: Editura Delfin

Joița, E. (2002). Educația cognitivă.. Iași: Editura Polirom

Ketele, J. M. de.(1986). L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles : De Boeck

Landsheere, Vivianne de. (1992). L'éducation et la formation. Paris : PUF

Lisievi, P. (2002). Evaluarea in invatamant. Teorie, practica, instrumente, Bucuresti: Editura ARAMIS

Manolescu, M. (2004). Activitatea evaluativa intre cognitie si metacognitie Bucuresti: Editura Meteor

Manolescu, M. (2004). Evaluarea scolara. Metode, tehnici, instrumente. Bucuresti: Editura Meteor

MEN .(1998). Reforma sistemului de evaluare și examinare. București: Editura Școala Românească

Meyer G.(2000). De ce și cum evaluăm. Iasi :Polirom

Neacșu, I. (). Calitatea în educație și în învățământ. În vol.Pregătirea psihopedagogica (coord. D. Potolea ; I. Neacsu ; O. Panisoara ; R. Iucu . (2008). Iasi : Polirom

Neacșu, I.; Stoica, A. (coord).(1998) Ghid general de evaluare și examinare. M.I., CNEE. București :Aramis

OCDE. (1999). Mesurer les connaissances et competences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation

Peretti, A. de.(1996). Educația în schimbare. Iași: Editura Spiru Haret

Perrenoud, Ph.(1998). L'évaluation des eleves. De la fabrication de l'excellence a la régulation des apprentisages. Entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck

Potolea D., Manolescu, M.(2006). Teoria si practica evaluarii educationale, Proiectul pentru Invatamantul Rural. Bucuresti

Potolea, D, Neacșu, I; Radu, I.T.(1996) Reforma evaluării în învățământ. București: EDP

Potolea, D, Paun E. Coord.(2002). Pedagogie. Iasi: Editura Polirom

Radu, I. T.(2000). Evaluarea în procesul didactic. București: EDP

Rogiers Xavier(1997) Analyser une action d'éducation ou de formation.Bruxelles : De Boeck Université

Scallon G. (2000). L'evaluation formative. Bruxelles :De Boeck Universite

SNEE.(2001). Ghid de evaluare. Limba și literatura română. București: Aramis

Stan, C. 2001. Evaluarea și autoevaluarea în procesul didactic. **Ionescu M, Chiș V. (coord),** in Pedagogie. Cluj-Napoca:Editura Presa Universitară Clujeană

Stoica, A. (coord).(2001). Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori. Bucuresti: Prognosis

Strungă, C. (1999). Evaluarea școlară. Timișoara : Editura Universitatii de Vest

Toma, S. (1994). Profesorul, factor de decizie. București: Editura Tehnică

Vogler J(coord.).(2000). Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom

Voiculescu E.(2001). Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. Bucuresti: Aramis

Wiener, D. (2002). O abordare de stat la stabilirea nivelurilor de performanță prin evaluarea alternativă. Massachusetts. Raport de Sinteză ([http : //education.www.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis4&.html](http://education.www.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis4&.html), accesat 09.04.2010).

***** CNCEIP. (2008). Programul National de Dezvoltare a Competentelor de Evaluare ale Cadrelor Didactice (DeCeE)**

xxx (1993). Framework for the Inspection of Schools. OFSED. London: OFSED Publication Center.

xxx (s.a.). The Values of Gruppo Galbani. Etics in Business and Relationship Management. Code of Behaviour. Italia (online)

xxx (2010) Code of ethics for educators.