

**PROGRAMUL NAȚIONAL DE
DEZVOLTARE A
COMPETENȚELOR DE EVALUARE
ALE CADRELOR DIDACTICE
(DeCeE)**

SUPORT DE CURS

AUTORII TEMELOR TEORETICE

Conf. univ. dr. Virgil Frunză: temele 1, 2, 3
Lect. univ. dr. Rodica Gabriela Enache: temele 1, 2, 3
Lect. univ. dr. Nicoleta Laura Popa: temele 1, 3, 4, 5, 6, 7
Lect. univ. dr. Crenguța Oprea: tema 3
Prof. univ. dr. Stan Panțuru: temele 8, 9
Asist. univ. drd. Cristina Honcz: temele 8, 9
Lect. univ. dr. Letiția Trif: temele 9, 10
Lect. univ. dr. Ramona Petrovan: temele 9, 10
Conf. univ. dr. Liliana Ezechil: tema 10

AUTORII SUPORTULUI ACTIVITĂȚILOR PRACTIC-APLICATIVE

Dr. Dumitru Săvulescu, director CNCEIP
Dr. Roxana Mihail, șef serviciu CNCEIP
Elena Avram, consilier CNCEIP
Marius Avram, consilier CNCEIP
Rozalia Doicescu, consilier CNCEIP
Angela Teșileanu, consilier CNCEIP

CUPRINS

TEMA 1 Componentele Curriculumului Național (planul-cadru, programa școlară, manualul alternativ). Relația dintre curriculum și evaluare. Conceptele fundamentale ale evaluării educaționale. Scopul evaluării educaționale. Standarde și criterii de acordare a notelor.....	6
1. Delimitări conceptuale: curriculum și evaluare	6
2. Complexitatea relației dintre curriculum și evaluare	13
2.1. Etapele principale ale evaluării.....	13
2.2. Funcțiile generale și specifice ale evaluării performanțelor elevilor.....	15
2.3. Strategii/ moduri și tipuri de evaluare	16
2.4. Procesul de evaluare	19
2.5. Standarde educaționale - standarde de performanță pentru elevi	20
2.6. Standarde de performanță în învățământul românesc.....	21
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 1	23
BIBLIOGRAFIE.....	24
TEMA 2 Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale. Obiective/ competențe din programă și obiectivele de evaluare. Analiza competențelor și proiectarea obiectivelor de evaluare	25
1. Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale	25
1.1. Caracteristicile programelor școlare	25
1.2. Tipologia programelor școlare.....	26
1.3. Etape în elaborarea programelor școlare	27
2. Obiective/ competențe din programă și obiectivele de evaluare. Analiza competențelor și proiectarea obiectivelor de evaluare	29
2.1. Specificul obiectivelor/ competențelor curriculumului școlar	29
2.2. Clasificarea obiectivelor educaționale	34
2.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale; avantaje și limite ale operaționalizării.....	39
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 2	47
BIBLIOGRAFIE.....	48
TEMA 3	49
Metode de evaluare a rezultatelor școlare: metode „tradiționale” și metode „complementare”. Relația dintre metoda și instrumentul de evaluare; adecvarea la scopul și obiectivele evaluării. Teste pedagogice / teste docimologice: delimitări și tipologie	49
1. Metode de evaluare a rezultatelor școlare: metode „tradiționale” și metode „complementare”.....	49
1.1. Metode de evaluare tradiționale	49
1.2. Metode de evaluare complementare	54
2. Relația dintre metoda și instrumentul de evaluare; adecvarea la scopul și obiectivele evaluării	63
3. Teste pedagogice / teste docimologice: delimitări și tipologie	63
4. Evaluarea prin metodele cercetării pedagogice.....	65
4.1. Observația sistematică a elevului/ observația de evaluare	65
4.2. Chestionarul de evaluare	66
4.3. Analiza produselor activității elevilor.....	67
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 3	76
BIBLIOGRAFIE.....	77
TEMA 4 Proiectarea testului docimologic. Definiția itemului din perspectiva evaluării moderne. Tipologia itemilor. Itemii obiectivi: avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare	79
1. Proiectarea testului	79
2. Definiția itemului din perspectiva evaluării moderne.....	80
3. Itemii obiectivi. Avantaje și dezavantaje. Exigențe de proiectare.....	82

3.1. Itemii cu răspuns dual	82
3.2. Itemii cu răspuns de tip alegere multiplă	84
3.3. Itemii de asociere	87
ACTIVITĂȚI PRACTIC-APLICATIVE PENTRU TEMA 4	89
BIBLIOGRAFIE.....	90
TEMA 5 Tipologia itemilor (continuare): itemii semiobiectivi. Avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare	92
1. Itemii tip răspuns scurt	92
2. Întrebările structurate	94
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 5	97
BIBLIOGRAFIE.....	98
TEMA 6 Tipologia itemilor (continuare): itemii subiectivi. Avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare	99
1. Itemi de tip rezolvare de probleme	99
2. Itemii de tip eseu.....	101
2.1. Itemii tip eseu cu răspuns restrâns	102
2.2. Itemii eseu cu răspuns extins	103
2.3. Itemii de tip eseu structurat	103
2.4. Itemii de tip eseu liber	103
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 6	105
BIBLIOGRAFIE.....	106
TEMA 7 Matricea de specificație și rolul acesteia în proiectarea instrumentelor de evaluare. Calitățile testului docimologic.....	107
1. Matricea de specificație și rolul acesteia în proiectarea instrumentelor de evaluare.....	107
1.1. Matricea de specificații generală.....	109
1.2. Matricea de specificații detaliată	111
2. Calitățile testului docimologic.....	111
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 7	115
BIBLIOGRAFIE.....	116
TEMA 8 Elaborarea și aplicarea baremului de corectare și notare. Modalități de obiectivare a aplicării baremului și de reducere a diferențelor de notare	118
1. Elaborarea baremului de corectare și notare.....	118
1.1. Accepțiunile conceptului de „barem”	118
1.2. Baremul de corectare și notare – componentă a probei de evaluare	119
1.3. Modalități de proiectare a baremului de corectare și notare.....	120
2. Modalități de obiectivare a aplicării baremului și de reducere a diferențelor de notare	123
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 8	129
BIBLIOGRAFIE.....	129
TEMA 9 Analiza și interpretarea rezultatelor evaluării. Concordanța dintre rezultatele învățării, obiectivele de evaluare formulate, obiectivele/ competențele programei.....	131
1. Notarea școlară și semnificația acesteia	131
2. Evaluarea și notarea prin tehnica standardelor de performanță	138
3. Relația dintre obiectivele educaționale (obiective cadru, obiective de referință) și rolul operaționalizării acestora în proiectarea obiectivelor de evaluare	140
4. Efectele evaluării asupra predării și învățării	144
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 9	146
BIBLIOGRAFIE.....	147
TEMA 10	148
Elemente de deontologie în procesul de evaluare.	148
Factori generativi ai distorsiunilor în procesul evaluării educaționale. Stereotipii în evaluare (relația evaluare curentă/ examene naționale)	148

1. Ce este deontologia evaluării ?	148
2. Obiectiv și subiectiv în evaluare	150
3. Evaluatorul - sursa a variabilității aprecierilor	151
4. Erori în evaluare și notare	152
5. Calitățile evaluatorului	167
6. Principii generale ce stau la baza realizării procesului evaluativ.....	168
CODUL DEONTOLOGIC AL PROFESIUNII DE EDUCATOR (ANEXĂ)	169
ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 10	172
BIBLIOGRAFIE.....	172

TEMA 1
Componentele Curriculumului Național
(planul-cadru, programa școlară, manualul alternativ).
Relația dintre curriculum și evaluare. Conceptele fundamentale ale
evaluării educaționale. Scopul evaluării educaționale.
Standarde și criteriile de acordare a notelor

Obiectivele temei urmăresc:

- *utilizarea adecvată a conceptelor cheie din domeniul curriculumului și evaluării*
- *explicarea relației complexe dintre curriculum și procesul de predare-învățare-evaluare;*
- *elaborarea scopului și funcțiilor evaluării, în cadrul procesului educațional;*
- *analizarea standardelor și a criteriilor de acordare a notelor, în relație cu elementele componente ale programei școlare.*

1. Delimitări conceptuale: curriculum și evaluare

Conceptul de curriculum are o îndelungată tradiție în spațiul educațional internațional, fiind sistematic utilizat de aproape un secol; el este vehiculat în spațiul românesc al școlii de mai puțin de două decenii (deși a fost anterior menționat în lucrări de specialitate traduse în limba română), de unde și inconsecvențele în definirea și utilizarea sa. Chiar în contextele educaționale în care termenul are o tradiție îndelungată, definițiile se suprapun doar parțial, dată fiind evoluția imprevizibilă în sensul extinderii ariei de acoperire semantică a conceptului. Pentru a ilustra această realitate, propunem spre analiză câteva definiții ale conceptului de curriculum, vehiculate și în lucrările pedagogice românești de dată recentă.

Clivajul explicativ este ilustrat și de evoluția istorică a termenului, fie și numai prin raportare la câteva contribuții teoretice fundamentale care au condus la conceptualizarea curriculumului.

- J. Dewey, primul autor care conferă termenului un sens foarte apropiat de cel prezent, nu ridică nici o obiecție înțelesului tradițional al conceptului, dar atrage atenția asupra posibilei erori a interpretării acestuia ca reprezentând două entități diferite: (a) disciplinele și subiectele studiate în școală; sau (b) experiența de învățare a copilului, organizată de școală (în lucrarea Copilul și curriculumul, publicată în 1902). Principala responsabilitate profesională a cadrului didactic constă în armonizarea, conectarea celor două direcții. Această abordare a constituit primul pas în extinderea definiției curriculumului.

Această manieră de definire a conceptului a devenit o preocupare pentru avangarda reformei educaționale americane, în acest context fiind publicată lucrarea lui John Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (1918, citat de Flinders și Thornton, 2004), considerată prima opoziție explicită față de înțelesul tradițional al termenului, care face trimitere doar la conținuturile învățământului. Aria semantică a termenului se extinde, așadar, de la cunoștințe, cursuri sau discipline, la întreaga experiență de învățare a individului, precum și la modul în care aceasta este planificată și aplicată.

Perspectiva este dezvoltată, extinsă ulterior de Ralph W. Tyler (1949, citat de Franklin, 1987) în *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, o lucrare a cărei structură sugerează concepția autorului cu privire la curriculum; acestea se constituie în răspunsuri la următorul set de interogații:

- Ce obiective trebuie să realizeze școala?
- Ce experiențe educaționale trebuie să fie oferite pentru a atinge aceste obiective?
- Cum trebuie să fie organizate aceste experiențe?
- Cum putem determina dacă aceste obiective au fost atinse?

- Termenul de curriculum poate fi definit ca ansamblu de acțiuni planificate pentru a suscita instrucția, incluzând definirea obiectivelor învățământului, conținuturile, metodele (inclusiv cele vizând evaluarea), materialele (inclusând și manualele școlare) și dispozitivele de formare a cadrelor didactice (De Landsheere, 1992).

- Curriculumul poate fi definit prin trimitere directă la componentele sale și interacțiunile dintre acestea: obiectivele specifice unui domeniu (nivel de învățământ, profil, disciplină școlară) sau activitate educativă; conținuturile necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite; condițiile de realizare (metode, mijloace, activități etc.), programarea și organizarea situațiilor de instruire și educare; evaluarea rezultatelor (D'Hainaut, 1981).

Literatura pedagogică românească își asumă și dezvoltă perspectiva structurală asupra curriculumului, accentuând nevoia de centrare pe interacțiunile dintre acestea. Astfel, se apreciază că dacă în urmă cu mai mult de trei secole termenul desemna un plan de învățământ, în prezent poate fi definit ca un întreg program sau parcurs de învățare.

În sens restrâns, termenul desemnează strict conținuturile învățământului (sau doar obiectivarea acestora în documente de tipul planului de învățământ, programei școlare, manualelor școlare, auxiliarelor etc.), în timp ce accepțiunea largă trimite la un întreg program de acțiuni educaționale, cu toate componentele și conexiunile dintre acestea (Crețu, 1999; Cucoș, 2002).

De asemenea, se sugerează faptul că utilizarea termenului în teoria și practica pedagogică se justifică și se impune în contextual abordării sistemice a proceselor educaționale, acordându-se atenție sporită componentelor procesului de învățământ și a relațiilor dintre acestea, abordate în mod tradițional de didactică (Negreț-Dobridor, 2001).

O încercare de conceptualizare comprehensivă a termenului de curriculum (Potolea, 2002) propune ca premise admiterea caracterului multidimensional al acestuia, a faptului că el poate fi definit doar în asociere sau conjuncție cu alți termeni și a caracterului extrem de dinamic (este permanent redefinit și îmbogățit). Discursul se centrează asupra caracterului multidimensional al curriculumului, o perspectivă care facilitează și expunerea ideilor noastre cu privire la evaluare. Potolea analizează două modele structurale ale curriculum-ului: *modelul triunghiular* care include finalitățile educaționale, conținuturile instruirii și timpul de instruire/învățare, și *modelul pentagonal* care conservă componentele modelului triunghiular la care se adaugă strategiile de predare-învățare și strategiile de evaluare. Acest ultim model justifică întreg demersul de cercetare, dar și de reformă curriculară în sistemul educațional românesc. Termenul se legitimează tocmai prin acest tip de abordare, care subliniază deopotrivă extensiunea și nuanțele sale.

De ce sunt importante aceste precizări asupra curriculumului, în contextul unui discurs pedagogic despre evaluare? Răspunsul ține de evidență, dacă analizăm tipologia definițiilor termenului de curriculum, dezbaterile despre structura, componentele acestuia și tipurile de curriculum delimitate. Mai mult de cât atât, unul dintre tipurile de curriculum, curriculum evaluat sau testat (care se referă la acele secvențe de conținuturi actualizate în procesul de evaluare - Crețu, 1999; Cucuș, 2002) conectează cele două concepte și în plan verbal.

Evaluarea trebuie abordată în strânsă legătură cu finalitățile educaționale, conținuturile și strategiile de predare-învățare, la care s-ar putea adăuga – potrivit unor pedagogi – mijloacele de învățământ și timpul școlar.

Orice modificare la nivelul uneia dintre componentele curriculumului, va genera în mod logic, transformări, ajustări la nivelul procesului de predare - învățare - evaluare.

Structura Curriculumului Național românesc ilustrează preocuparea generală pentru descentralizare și adaptare a demersului educațional la nevoile, aptitudinile și aspirațiile diferitelor categorii de elevi, dar și opțiunile comunității pentru o orientare sau alta în procesul de învățământ.

Componentele curriculumului național sunt reprezentate de: planul-cadru de învățământ, programa școlară și manualele școlare.

Planul-cadru de învățământ reprezintă un document reglator esențial. Acesta prevede alocarea timpului școlar pe două direcții fundamentale: activități comune și obligatorii pentru toți elevii (trunchi comun) și activități diferențiate în funcție de interesele, nevoile și aptitudinile specifice ale elevilor (curriculum la decizia școlii). Planurile cadru sunt organizate pe arii curriculare (Limbă și comunicare; Matematică și Științe ale naturii; Om și societate; Arte; Educație fizică și Sport; Tehnologii; Consiliere și orientare), în scopul de a încuraja demersurile interdisciplinare, de a asigura un echilibru între ponderea asociată domeniilor și disciplinelor de studiu, de a sugera continuitatea procesului didactic de-a lungul parcursului școlar al elevului. Ele prevăd bugetul de timp corespunzător ariilor curriculare și disciplinelor de învățământ pe un întreg ciclu școlar.

Curriculumul nucleu reprezintă expresia curriculară a trunchiului comun și constituie unicul sistem de referință pentru toate tipurile de evaluare externă școlii și care va fi consemnat la nivelul standardelor de performanță. Curriculumul nucleu este asociat cu numărul minim de ore pentru fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învățământ.

Curriculumul la decizia școlii derivă din libertatea dată de planurile-cadru de învățământ de a decide asupra unui segment al Curriculumului național, ceea ce are drept urmare stabilirea unor trasee particulare de învățare ale elevilor.

Tipurile de CDS existente în învățământul general includ:

- Curriculumul aprofundat, care urmărește aprofundarea obiectivelor de referință ale curriculumului nucleu prin diversificarea și adaptarea activităților de învățare, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a disciplinei respective; este recomandat în cazul grupurilor de elevi care înregistrează rămâneri în urmă sau care au un ritm mai lent de învățare, prin raportare la obiectivele obligatorii din programa școlară a unei discipline;
- Curriculumul extins, care urmărește extinderea obiectivelor și a conținuturilor din curriculumul nucleu prin noi obiective de referință și unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline; acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc); se poate opta pentru extindere curriculară în cazul elevilor care manifestă interes sau aptitudini pentru anumite discipline sau arii curriculare.
- Opționale:
 - opționalul la nivelul disciplinei reprezintă o ofertă diferită față de cea propusă prin programa școlară; poate fi reprezentat de activități, proiecte

care nu sunt incluse în programa școlară sau de o disciplină care nu apare în planul-cadru sau la o anumită clasă;

- opționalul la nivelul ariei curriculare presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline din aceeași arie curriculară; din perspectiva temei respective se formulează obiective de referință, derivate din obiectivele cadru ale disciplinelor;
- opționalul la nivelul mai multor arii curriculare se proiectează pe baza unui obiectiv interdisciplinar sau transdisciplinar complex, care implică cel puțin două discipline care aparțin unor arii curriculare diferite.

Tipurile de CDȘ existente în învățământul liceal sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tipul de opțional	Caracteristici ale programei
Aprofundare	- Aceleași competențe specifice - Noi conținuturi (cele cu * și altele)
Extindere	- Noi competențe specifice (corelate cu acelea ale programei de TC) - Noi conținuturi (corelate cu acelea ale programei de TC)
Opțional ca disciplină nouă	- Noi competențe specifice (diferite de cele ale programei de TC) - Noi conținuturi (diferite de cele ale programei de TC)
Opțional integrat	- Noi competențe specifice complexe - Noi conținuturi interdisciplinare

Proiectarea CDȘ se realizează în acord cu resursele umane și materiale din școală, interesele și aptitudinile elevilor, opțiunile și necesitățile comunității locale.

Programa școlară este o componentă a Curriculumului național, iar elaborarea sa este orientată în principal de principiul centrării pe elev, prin rolul reglator asociat obiectivelor, respectiv competențelor. Aceasta descrie oferta educațională a unei discipline de învățământ pentru un parcurs școlar determinat. Structura programelor școlare ilustrează preocuparea pentru unitatea și interacțiunea componentelor curriculumului.

Pentru gimnaziu, structura programei școlare are următoarele componente: nota de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturile învățării, standarde curriculare de performanță.

- Nota de prezentare prezintă disciplina respectivă, structura didactică, sintetizează

recomandări ale autorilor programei.

- Obiectivele cadru; se caracterizează printr-un nivel înalt de generalitate și complexitate, vizând formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei; sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.
- Obiectivele de referință vizează progresul în formarea de capacități și achiziția de cunoștințe etc. specifice unei discipline de învățământ, pe parcursul unui an de studiu. Exemplele de activități de învățare propun modalități de organizare și de realizare a demersului didactic cu elevii.

Cele două categorii de obiective definite anterior au fost delimitate în contextul reformei curriculare românești și nu se substituie nici finalităților educaționale cu caracter mai general (scopurile și obiectivele pe cicluri curriculare), nici obiectivelor operaționale, ca expresie a intenționalității didactice într-o lecție.

- Conținuturile reprezintă mijloace prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și a obiectivelor de referință propuse.
- Standardele curriculare de performanță, la sfârșitul ciclului gimnazial reprezintă criterii de evaluare a calității procesului de învățare și sunt prezentate sub forma unor enunțuri sintetice care vizează nivelul de atingere a obiectivelor fiecărei discipline de către elevi. Ele reprezintă fundamentul pentru elaborarea descriptorilor de performanță (în învățământul primar), respectiv a criteriilor de notare (în învățământul secundar).

Pentru liceu, structura programei școlare include: nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice și conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice.

Competențele reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu (Ciolan, 2002; Cucuș, 2002). Utilizarea termenului de competență a suscitat controverse în spațiul pedagogic românesc, sugerându-se că ar orienta prea mult activitatea școlară de nivel liceal către nivelul expertului într-un domeniu. L. Ciolan (2002) argumentează că proiectarea curriculară orientată spre competențe înlocuiește proiectarea pe obiective, deoarece satisface mai bine scopurile educației liceale de tipul focalizării pe achizițiile finale ale învățării, accentuării dimensiunii acționale în formarea personalității elevului, definirii clare a ofertei școlii în raport cu aptitudinile și interesele elevului, dar și cu exigențele impuse de societate. Același autor, sugerează câteva direcții de susținere a proiectării orientate spre competențe în învățământul liceal: din perspectivă socială, crește transparența și posibilitatea de determinare socială a profilului absolventului; din perspectivă psihologică, se valorifică datele psihologiei cognitive, prin mobilizarea unor cunoștințe și a unor

scheme de acțiune validate în activitatea de învățare anterioară, facilitându-se transferul acestora; din perspectiva politicii educaționale, se stimulează reflecția supra valorilor și practicilor sociale care trebuie incluse în profilul de pregătire al absolventului; din perspectiva predării, se stimulează flexibilizarea procesului; din perspectiva învățării, se încurajează raportarea permanentă la contextele reale de utilizare a achizițiilor școlare; în sfârșit, din perspectiva evaluării, se pune accent pe evaluarea formativă, având în vedere faptul că aceste competențe pot fi verificate prin raportare la seturi de criterii și indicatori de performanță.

- Competențele generale se definesc la nivelul unei discipline de studiu și se formează pe întreg parcursul învățământului liceal, având rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare; acestea se caracterizează printr-un nivel ridicat de generalitate și complexitate.
- Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și ghidează activitățile didactice dintr-un an școlar, fiind derivate din competențele generale și asociate cu anumite unități de conținut. Conținuturile se constituie în instrumente de atingere a competențelor generale și specifice, fiind organizate fie monodisciplinar, fie tematic (integrat) în concordanța cu logica internă a domeniului de studiu.
- Valorile și atitudinile sunt prezentate explicit sub forma unei liste; orientează dimensiunile axiologică și afectiv-atitudinală corespunzătoare formării personalității din perspectiva fiecărei discipline.
- Sugestiile metodologice includ recomandări privind metodologia de aplicare a programei școlare.

Manualele alternative sunt elaborate în acord cu aceleași deziderate ale reformei educaționale, promovând diferențierea și personalizarea demersului didactic. Deși au generat controverse în rândul teoreticienilor și practicienilor, în condițiile elaborării responsabile și utilizării eficiente, manualele alternative pot constitui o cale de valorizare a potențialului individual al cadrelor didactice și al elevilor. Manualul nu mai este în prezent un simplu mijloc de informare pentru elev, ci constituie un instrument de lucru care trebuie să orienteze elevul în procesul de învățare (inclusiv independent de coordonarea cadrului didactic), prin inserarea unor sarcini care să determine aplicarea, analiza, sinteza etc. și să încurajeze transferul de deprinderi și capacități. El se elaborează în conformitate cu programa școlară și trebuie să permită atingerea obiectivelor educaționale (și a standardelor de performanță).

Specialiștii accentuează faptul că manualul școlar trebuie să respecte atât principii pedagogice generale (adecvarea la particularitățile de vârstă ale elevilor, respectarea regulilor transpoziției didactice), cât și principii specifice (Negreț-Dobridor, 2001). Acestea din urmă indică

modalitatea în care manualul trebuie să detalieze fiecare temă din programa școlară: specificarea obiectivelor/ competențelor, într-o manieră inteligibilă pentru elevi, precizarea sarcinilor de lucru ce decurg din obiective/ competențe, prezentarea informațiilor necesare realizării sarcinilor de învățare într-o formă clară și sugestivă, descrierea unor sarcini de învățare suplimentare, de aprofundare, indicarea unor surse de informare suplimentare pentru a încuraja extinderea, precum și specificarea unor exemple de probe de evaluare și autoevaluare.

2. Complexitatea relației dintre curriculum și evaluare

Evaluarea reprezintă, cu certitudine, o variabilă foarte importantă a procesului de instruire, iar poziția ei a fost reconsiderată mai ales în ultimele patru, cinci decenii, când au fost elaborate foarte multe lucrări pe această temă și când au fost întreprinse numeroase cercetări care să investigheze o serie de aspecte ale evaluării. Relația dintre curriculum și evaluare este deosebit de complexă, ceea ce implică abordarea procesului de predare-învățare-evaluare în mod unitar. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune reveniri și revizuri permanente.

2.1. Etapele principale ale evaluării

Reprezentând o activitate de mare complexitate, evaluarea subsumează, în fapt, două demersuri, după cum urmează:

- a) mai întâi, o activitate de *măsurare* care trebuie să fie foarte riguroasă și foarte precisă;
- b) în al doilea rând, o activitate de *apreciere* care trebuie să acorde semnificațiile curente vis -a - vis de informațiile recoltate prin intermediul primului demers.

La modul general, măsurarea presupune o descriere cantitativă a comportamentelor formate la elevi în urma realizării instruirii.

Aprecierea presupune dimpotrivă emiterea unor judecăți de valoare în legătură cu aceste comportamente și, cum ușor se poate anticipa, ea este consecutivă măsurării.

În concluzie, evaluarea presupune îmbinarea celor două demersuri și, pentru a deveni relevantă, fiecare dintre acestea trebuie să se realizeze la nivel optim.

Îmbinarea celor două demersuri în cadrul evaluării este foarte bine precizată de N. Lebrun și S. Berthelot (1994, p. 109), care afirmă: „Se identifică în general măsurarea ca un proces al cărui obiectiv principal este să indice cantitativ, la ce nivel (grad) este posedată o trăsătură în timp ce evaluarea, incluzând în același timp măsurarea, vizează un ansamblu mai

larg de caracteristici și performanțe. Evaluarea constă deci, într-o judecată realizată asupra valorii sau a calității unui obiect (persoană, material, organizare etc.) potrivit standardelor și criteriilor precise, cu scopul de a lua decizii”.

Analizând statutul pe care îl are astăzi evaluarea în cadrul didacticii, trebuie făcută precizarea că, în didactica tradițională, această activitate este plasată în afara procesului de instruire, iar explicația este simplă, pentru că ea viza numai performanțele obținute de elevi în activitatea de învățare, în timp ce, în didactica modernă, evaluarea este plasată în rândul celorlalte elemente ale procesului de instruire, iar explicația constă în faptul că la ora actuală ea nu mai este concepută ca o activitate ce vizează în exclusivitate rezultatele instruirii ci una care furnizează informații și date, în legătură cu felul în care s-a desfășurat procesul care a generat aceste rezultate.

Oferind date și informații referitoare la felul cum s-a desfășurat procesul de instruire, există șanse mari să se identifice atât elementele pozitive ale acestuia, cât și lacunele sau disfuncționalitățile care îl perturbă și, în consecință, să se opereze corecții și ameliorări care să determine ulterior optimizarea și eficientizarea sa.

Încercând să-i deceleze specificitatea, foarte mulți autori subliniază faptul că, la ora actuală, se asistă la o extindere a activităților evaluative, aceasta concretizându-se în două direcții, și anume:

1) mai întâi, o extindere în privința elementelor sau a variabilelor care fac obiectul activităților evaluative; tradițional, evaluarea viza numai rezultatele obținute de elevi în activitatea de instruire, dar, la ora actuală, evaluarea s-a extins atât de mult încât se pot evalua nu numai elemente ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, stiluri didactice etc.), ci și unități școlare și chiar sisteme de învățământ pentru care există deja tehnici evaluative și instrumente foarte bine puse la punct;

2) în al doilea rând, extinderea vizează instituțiile care pot realiza activități evaluative; tradițional, evaluarea era realizată aproape în exclusivitate de către școală, putându-se vorbi chiar de un monopol al acesteia asupra acestei activități, dar, acum, pe lângă această instituție s-au adăugat și altele, fie că este vorba de unități economice și sociale care sunt direct interesate de competențele și capacitățile viitorilor lor angajați, fie de unele institute de cercetare care sunt interesate de impactul diverselor științe asupra elevilor sau studenților, fie pur și simplu, de unele comunități (sate, comune, orașe) care sunt interesate să vadă cum au fost valorificate în plan educațional resursele financiare pe care le-au alocat pentru buna funcționare a unităților de învățământ care își desfășoară activitatea în interiorul acestora.

Faptul că la ora actuală activitățile educative sunt realizate și de alte instituții, este un lucru îmbucurător, pentru că, în noul context, unitățile educative, în calitate de instituții de formare, au o șansă în plus să primească confirmarea modalității în care au realizat evaluarea indivizilor care au făcut obiectul diverselor programe de instruire.

2.2. Funcțiile generale și specifice ale evaluării performanțelor elevilor

Evaluarea îndeplinește mai multe funcții care sunt activate prin diverse forme de evaluare și prin diverse metode de examinare a elevilor care se realizează pe întreaga perioadă de desfășurare a instruirii. Ca și în cazul altor probleme de pedagogie, nici în privința funcțiilor evaluării nu există un consens terminologic din partea diverșilor autori care abordează acest subiect și, am putea adăuga, nici un interes major în toate cazurile în a aprofunda tema aceasta care este fundamentală pentru întreaga problematică a evaluării.

Pentru a exemplifica aserțiunile anterioare, vom cita câțiva autori pentru a vedea punctul lor de vedere referitor la funcțiile îndeplinite de evaluare și, eventual, pentru a sublinia diferențele care există între ei în tratarea acestei chestiuni.

De exemplu, I. Radu (1995, pp. 257 - 260) identifică următoarele funcții ale evaluării:

- 1) moment al conexiunii inverse în procesul de instruire;
- 2) măsurare a progresului realizat de elevi;
- 3) valoare motivațională a evaluării;
- 4) moment al autoevaluării, al formării conștiinței de sine;
- 5) factor de reglare.

I. Jinga și Elena Istrate (1998, pp. 322 - 323) consideră că principalele funcții ale evaluării sunt următoarele:

- 1) funcția de control;
- 2) funcția de reglare a sistemului;
- 3) funcția de predicție;
- 4) funcția de clasificare și selecție;
- 5) funcția educativă;
- 6) funcția socială.

Autorii citați concluzionează că aceste funcții se întrepătrund, iar „în practică, în raport de scopul evaluării, unele funcții vor avea o pondere mai mare decât altele sau se vor urmări în exclusivitate” (op. cit., p. 323).

Alți autori reduc numărul funcțiilor evaluării, cum se întâmplă și în cazul lui J. Vogler (2000, p. 31) care consideră că, cel puțin în forma ei tradițională, evaluarea are trei funcții principale, și anume:

- 1) recompensarea sau pedepsirea elevilor în funcție de natura performanțelor obținute de aceștia în activitatea de învățare;
- 2) clasarea și compararea rezultatelor în funcție de probele comune, cu scopul de a provoca emulația;

3) informarea autorităților școlare și a părinților în legătură cu meritele sau deficiențele fiecărui elev.

Într-adevăr, această reducere semnificativă a funcțiilor face ca din rândul acestora să fie omise unele foarte importante, cum ar fi funcția diagnostică sau cea de reglare a instruirii, cu rol fundamental în perfecționarea întregului proces de instruire-învățare.

Continuând incursiunea pentru a surprinde și alte puncte de vedere ale unor autori referitoare la funcțiile evaluării, constatăm că C. Cucuș (2002), I. Cerghit (2002), M. Laurier (2005) identifică mai multe funcții, ceea ce înseamnă că respectivii pedagogi conștientizează complexitatea specifică evaluării și, implicit, importanța pe care o are aceasta în desfășurarea întregului proces de instruire-învățare.

De exemplu, C. Cucuș (2002, p. 373) consideră că principalele funcții ale evaluării sunt următoarele:

- 1) de constatare;
- 2) de informare;
- 3) de diagnosticare;
- 4) de pronosticare;
- 5) de selecție;
- 6) pedagogică.

Tot un număr mai mare de funcții ale evaluării identifică și I. Cerghit (2002, pp. 301 - 303), și anume:

- 1) funcția constatativ-explicativă sau de diagnoză;
- 2) funcția de supraveghere (de control sau monitorizare);
- 3) funcția de feed-back;
- 4) funcția de ameliorare;
- 5) funcția de motivație, de stimulare;
- 6) funcția de prognoză;
- 7) funcția de stimulare a dezvoltării capacității de autoevaluare la elevi.

În ceea ce ne privește, considerăm că, principalele funcții ale evaluării sunt următoarele:

- 1) funcția de diagnosticare;
- 2) funcția de prognosticare;
- 3) funcția de reglare;
- 4) funcția de clasificare;
- 5) funcția de selecție;
- 6) funcția motivațională;
- 7) funcția de certificare;
- 8) funcția socială.

2.3. Strategii/ moduri și tipuri de evaluare

În literatura psihopedagogică sunt identificate mai multe forme de evaluare, astfel încât există un consens în rândul specialiștilor care consideră că cele mai importante dintre acestea sunt evaluarea inițială, evaluarea continuă și evaluarea sumativă sau certificativă. În literatura

psihopedagogică există o serie de comparații între formele evaluării în care se menționează punctele tari și punctele slabe ale fiecărei modalități de evaluare.

Evaluarea sumativă se distinge de celelalte modalități de evaluare prin trei aspecte, și anume:

- 1) momentul când se realizează;
- 2) obiectivele pe care le vizează;
- 3) consecințele pe care le determină.

În legătură cu momentul când se realizează, ea se distinge de alte modalități de evaluare, pentru că operează la sfârșitul unor perioade mai lungi de instruire fie că este vorba de sfârșitul unui trimestru/ semestru, de sfârșitul unui an școlar sau chiar de sfârșitul unui ciclu de școlaritate având menirea să scoată în evidență progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activității de instruire.

În privința obiectivelor pe care le vizează, trebuie făcută precizarea că această modalitate se raportează în mod firesc la obiectivele educaționale ale disciplinelor de învățământ ale căror conținuturi fac obiectul evaluării la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire, dar, la fel, ea se poate raporta și la obiectivele educaționale specifice unui ciclu de învățământ (primar, gimnazial, liceal) și, nu în ultimul rând, la obiectivele unui anumit tip sau profil de școală.

Referitor la ultimul aspect, și anume la consecințele sau urmările pe care le generează evaluarea sumativă, se poate face aprecierea că prima și cea mai importantă dintre acestea se concretizează în validarea sau invalidarea instruirii, lucru relevat și de N. Lebrun și S. Berthelot (1994, pag. 243), care notează: „În cadrul realizării sistemului de instruire, evaluarea formativă vizează ameliorarea instruirii sau a materialului didactic, în timp ce evaluarea sumativă are ca obiectiv să determine eficacitatea instruirii. Datele (sau informațiile) strânse în primul caz vor facilita revizuirea și modificarea instruirii; datele colectate în cel de-al doilea vor permite să se valideze instruirea însăși”.

O paralelă interesantă între evaluarea sumativă și cea formativă face și Y. Abernot (1993, pag. 242), din care rezultă, la fel, unele caracteristici ale celei dintâi.

Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
• funcție de formare	• funcție de certificare și selecție
• intermediară	• terminală unei secvențe pedagogice
• urmată de aprofundarea remedierii (remediarea lacunelor)	• urmată de o schimbare a temei sau a ciclului (perioadei)
• nenotată (sau <i>în alb</i>)	• notată și contând pentru medie și pentru trecere sau promovare
• criterială (relativ numai la elev)	• normativă, deci, comparând elevii între ei

Cu siguranță, evaluarea sumativă posedă și o serie de avantaje pentru că, în lipsa lor, această modalitate nu s-ar mai utiliza în demersurile evaluative, dar și foarte multe neajunsuri pe care multe lucrări de psihopedagogie le semnalează ori de câte ori această modalitate face obiectul unei analize mai detaliate.

În rândul celor care manifestă rezerve serioase față de evaluarea sumativă se află și B. Petit - Jean (apud M. Manolescu, 2002, p. 150-151) care îi identifică aceștia critici de genul:

- 1) tehnicile și instrumentele de evaluare folosite în examene cu miză mare sunt, de cele mai multe ori, puțin valide, nereprezentative și nu sunt totdeauna justificate;
- 2) evaluările sumative rareori au caracter ameliorativ, deoarece, de puține ori se analizează critic rezultatele examenelor, fie din lipsă de timp, fie din lipsă de mijloace;
- 3) este dificil, dacă nu chiar imposibil de precizat cu exactitate cât din ceea ce au învățat elevii pentru un examen important le-a fost util în cariera profesională sau în viață;
- 4) se acordă o valoare absolută unor măsurători relative, ceea ce conduce inevitabil la decizii arbitrare și automate;
- 5) reușita sau eșecul unui elev sunt legate mai degrabă de distribuția unor note decât de capacitatea lui de a opera cu cunoștințele respective;
- 6) anxietatea provocată de orice examen și de evaluări în general este un factor important care diminuează considerabil obiectivitatea rezultatelor;
- 7) evaluările sumative permit identificarea dificultăților de învățare ale elevilor și conținuturile neasimilate la sfârșitul unei perioade de instruire, când este foarte târziu, dacă nu imposibil, să se ia măsuri ameliorative;
- 8) elevul controlat, evaluat la finalul unei perioade de instruire, nu are posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de autoevaluare, nefiind pregătit pentru acest exercițiu.

Totdeauna va fi o mai mare diferență între judecata proprie a elevului examinat și rezultatul obținut la examen. De aici derivă opinia larg răspândită privind arbitrariul examenelor și al sistemului școlar în ansamblul său.

Cu siguranță, multe sunt limitele evaluării sumative, dar, dintre toate, două par a-i mări inferioritatea față de celelalte modalități de evaluare, iar acestea sunt:

- 1) nu asigură evaluarea întregii materii predate elevilor, ci numai o evaluare prin sondaj a acesteia, cu toate consecințele negative care rezultă dintr-o astfel de strategie;
- 2) nu are caracter ameliorativ și nu poate conduce la corecții ale procesului de instruire-învățare, pentru că ea operează după ce acesta deja s-a finalizat.

Analizându-i și avantajele, dar și limitele, concluzia care se poate detașa este aceea că în demersurile evaluative trebuie luate toate măsurile pentru a se minimiza neajunsurile, pe de

o parte, iar pe de altă parte, trebuie concepută evaluarea formativă într-o așa manieră încât aceasta să dea rezultate în finalul instruirii într-o evaluare sumativă.

2.4. Procesul de evaluare

Pornind de la obiective cadru/ competențe generale, relaționate cu obiective de referință/ competențe specifice, în procesul de evaluare se urmăresc următoarele etape:

1. se stabilesc obiectivele/ competențele de evaluare;
2. se stabilesc metodele și instrumentele de evaluare, însoțite de baremele de corectare și de criteriile de notare;
3. se acordă notele.

Criteriile de notare joacă un rol important atât în ceea ce privește evaluarea obiectivă a elevilor, cât și diminuarea diferențelor de notare dintre elevii aceleiași clase, dintre elevii aceluiași an de studiu, la nivel de școală și la nivel național.

Standardele și al criteriile de notare au un rol deosebit în asigurarea comparabilității notelor acordate elevilor din școli diferite, pentru creșterea obiectivității, transparenței și a responsabilității cadrelor didactice, în evaluarea elevilor.

Dacă se dorește într-adevăr ca întregul proces instructiv-educativ să se desfășoare la niveluri mai înalte de eficiență și productivitate, atunci în mod obligatoriu trebuie să se aibă în vedere și îmbunătățiri la nivelul activităților evaluative, indiferent de palierul la care se derulează acestea.

Acest lucru se și întâmplă, de fapt, în cadrul tuturor sistemelor de învățământ, unde se fac demersuri ca toate activitățile evaluative să devină mai riguroase și mai adaptate subiecților care sunt evaluați în diverse contexte educaționale.

Fără, a pretinde o listă exhaustivă a tuturor demersurilor care pot ameliora activitățile evaluative considerăm că pot fi avute în vedere câteva măsuri dintre care mai importante sunt următoarele:

1) utilizarea în activitatea de instruire-învățare, a tuturor formelor de evaluare, ceea ce înseamnă că orice instruire ar trebui să debuteze printr-o evaluare inițială, continuată printr-o evaluare formativă și finalizată printr-o evaluare sumativă, ceea ce înseamnă că pe baza informațiilor furnizate de evaluare se pot lua decizii și se pot aduce corecții modului de desfășurare a procesului instructiv-educativ;

2) utilizarea tuturor metodelor de examinare a elevilor (orale, scrise, practice), plecându-se de la ideea că fiecare tip posedă atât avantaje, cât și limite, ceea ce înseamnă că nici o

categorie nu trebuie favorizată în detrimentul celorlalte, deoarece această atitudine ar altera semnificativ modul de desfășurare a întregului proces evaluativ;

3) promovarea, în mai mare măsură, a unor modalități alternative de evaluare (proiecte, portofolii, autoevaluare etc.) cu scopul de a face evaluarea mai agreabilă și mai adaptată subiecților care fac obiectul evaluării, fără să se pună problema ca prin aceste modalități alternative să se elimine evaluările de tip tradițional;

4) eliminarea, sau măcar diminuarea la maximum, a efectelor factorilor perturbatori ai notării sau, eventual, a altor factori care pot altera desfășurarea procesului evaluativ.

2.5. Standarde educaționale - standarde de performanță pentru elevi

Acordăm un spațiu distinct clarificării unor aspecte privind standardele educaționale, în general, și standardele de performanță, în special, din convingerea că acestea au încă un statut problematic în contextul educațional românesc. Confuziile și erorile în utilizarea acestora provin cel mai adesea din lipsa de informație și de justificare pedagogică a introducerii lor în programele școlare, ca elemente reglatoare pentru procesul de evaluare.

Standardele se referă la „un model, un exemplu de activitate stabilit de către autorități sau de către opinia publică, prin consens general”, la un „criteriu de luare a deciziilor și de elaborare a judecăților de valoare” (Ravitch, 1995a, p.7). Ele desemnează atât modele sau exemple, cât și indicatori care să faciliteze evaluarea unei performanțe în raport cu acestea.

Standardele de conținut, standardele de performanță și standardele privind oportunitățile de învățare (opportunity-to-learn standards) constituie întreaga gamă de *standarde educaționale* abordate în literatura de specialitate (Ravitch, 1995b; Goldstein & Heath, 2000, Betts&Costrell, 2001). Departe de a fi reduționistă, această clasificare contribuie la delimitarea riguroasă a conceptelor.

Standardele de conținut sunt definite ca descrieri ale achizițiilor fiecărui elev, corespunzătoare disciplinelor din fiecare arie curriculară, pe care cadrele didactice trebuie să le aibă în vedere în activitatea de predare și evaluare (Ravitch, 1995b). Ele se aplică tuturor elevilor, indiferent de etnie, de apartenența lingvistică sau culturală, atât a celor fără cât și a celor cu nevoi educaționale speciale.

Standardele de performanță răspund întrebării „la ce nivel trebuie să se situeze aceste achiziții?” (***, 1994)¹. Ele ierarhizează – de regulă – patru nivele de achiziție a cunoștințelor și deprinderilor elevilor: insuficient, suficient, bine și foarte bine. Există state sisteme educaționale în care se prevede un timp mai îndelungat de studiere a unor discipline, pentru elevii cu nevoi educaționale speciale. În cele mai multe cazuri, copiii cu dizabilități severe nu trebuie să

¹ *** (1994) *GOALS 2000: Educate America Act*

îndeplinească standardele naționale de performanță. Recomandările asociațiilor profesionale care contribuie la elaborarea standardelor naționale de performanță oferă soluții mai generoase de aplicare a acestora în cazul copiilor cu dizabilități, cum ar fi evaluarea progresului școlar (Shriner, Ysseldyke & Thurlow, 1994).

Standardele privind oportunitățile de învățare (sau standarde privind contextul educațional) se referă la calitatea programelor educaționale, la nivelul de pregătire a cadrelor didactice, la resursele materiale etc.

Cele trei tipuri de standarde educaționale se intercondiționează: elaborarea și implementarea standardelor de conținut nu ar avea sens, câtă vreme nivelul de performanță al elevului nu ar fi clar specificat; de asemenea, standardele privind oportunitățile de învățare nu ar fi utile, în absența celor de conținut și a celor de performanță.

Standardele educaționale pot fi impuse prin lege, opțional (de regulă elaborate de organizații profesionale de renume) sau *de facto* (unanim acceptate de către comunitatea educațională). În sistemul educațional românesc standardele sunt obligatorii și trebuie să regleze, să orienteze toate demersurile didactice ale profesorilor, atât în contextul evaluării interne, cât și în cazul evaluării externe.

Procesul de elaborare și implementare a stârnit aprinse controverse cu privire la standardele de performanță. Cei mai mulți cercetători par a fi preocupați de incorectitudinea testelor docimologice care certifică nivelul achizițiilor elevului în raport cu standardele de performanță (Finn & Kanstroom, 2001). Ele pot genera erori în evaluarea achizițiilor a numeroase categorii de elevi și eludează aspecte care țin de creativitatea acestora (Lockwood, 1998).

Sușținătorii standardelor educaționale (inclusiv a celor de performanță) își argumentează poziția apelând la analize sociologice și pedagogice care demonstrează importanța evaluărilor sumative, la absolvirea studiilor liceale și universitare. Acestea raportează achizițiile elevilor la standarde naționale și chiar internaționale (Little&Wolf, 1996; Dore, 1996). În plus, guvernele din întreaga lume sunt mai interesate ca niciodată de starea sistemelor educaționale naționale, pentru că numeroase studii au relevat contribuția acestora la susținerea creșterii economice; de asemenea, diplomele de absolvire sunt vitale în determinarea șanselor de dezvoltare profesională a indivizilor (Wolf, 2000).

2.6. Standarde de performanță în învățământul românesc

În sistemul educațional românesc, drumul standardelor educaționale este mai mult decât sinuos, ele apărând izolat unele de altele și nefiind nici în prezent prea bine interconectate în procesul de control și asigurare a calității, așa cum este acesta conceput și realizat (în conformitate cu prevederile legale în vigoare).

Fără a avea pretenția unei cronologii exacte, menționăm că standardele profesionale pentru cadrele didactice din învățământul primar și cele pentru profesorii de matematică au fost printre primele elaborate și lansate, ca rezultat al unor procese decizionale relativ îndelungate (Gliga, 2002). În aceeași perioadă, au fost elaborate și atașate programelor școlare (inițial, doar pentru învățământul primar, în prezent și pentru învățământul gimnazial) standardele de performanță pentru elevi.

Deși standardele de performanță pentru elevi în învățământul primar sunt lansate de câțiva ani, utilizarea lor în evaluare este încă deficitară și nu este întotdeauna asociată cu utilizarea indicatorilor de evaluare și elaborarea descriptorilor de performanță corespunzători. Este și situația standardelor de performanță pentru învățământul secundar, care ar trebui asociate unor indicatori și apoi cu criteriile de notare elaborate de profesori. Credem că situația poate fi explicată prin relaționarea standardelor de performanță cu finalul unui ciclu de învățământ și cu evaluarea externă: cadrele didactice consideră că aceste standarde orientează activitatea didactică curentă, fără a exista obligativitatea raportării la acestea în evaluarea formativă (continuă, de parcurs). Este adevărat că standardele de performanță sunt susceptibile de utilizare directă mai ales în situațiile de evaluare și examene naționale, situații de evaluare externă. Nu e mai puțin adevărat că obiectivele de evaluare după parcurgerea unei unități de învățare, de exemplu, trebuie proiectate în perspectiva standardelor de performanță. Standardele de performanță trebuie să se regăsească în toate documentele care orientează activitatea de evaluare. În ceea ce privește forma de exprimare a standardelor de performanță, considerăm că trebuie să devină unitară, iar cea mai potrivită în opinia noastră este elaborarea lor mai aproape de obiectivele de referință; astfel, ele ar sugera mai evident comportamentele care ar trebuie să constituie obiectul evaluării.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 1

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *elaborarea unui proiect didactic prin care să fie pusă în evidență relația dintre curriculum și evaluare;*
- *analiza diferitelor tipuri de standarde și a utilizării acestora în practică;*
- *realizarea unor exerciții practice de optimizare a evaluării curente, prin utilizarea criteriilor de notare raportate la obiective/ competențe.*

A. 1 – Se va realiza o activitate pe grupe pentru elaborarea unui proiect didactic. Se pornește de la programa școlară, se elaborează proiectul unei unități de învățare, prin intermediul căruia se detaliază și se urmărește parcursul realizat de cadrul didactic de la obiective de referință/ competențe specifice, prin conținuturi și activități de învățare, la evaluare. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin prezentarea, pe grupe, a proiectelor didactice și prin discuții, care au drept concluzie evidențierea evaluării ca parte integrantă a curriculumului și necesitatea abordării procesului de predare-învățare-evaluare în mod unitar.

A. 2 – Se va realiza un *brainstorming* pe tema „Rolul standardelor curriculare de performanță pentru activitatea concretă a cadrelor didactice”. În urma activității realizate, se va accentua rolul reglator al standardelor curriculare de performanță pentru activitatea desfășurată de profesor la clasă.

A. 3 – Se va desfășura o activitate pe perechi prin care se va realiza o analiză comparativă a relației dintre obiective cadru/ competențe generale - obiective de referință/ competențe specifice - criterii de notare. Activitatea pe perechi se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea rezultatelor obținute; după finalizarea activității se vor purta discuții care au drept concluzie evidențierea relației dintre obiective cadru/ competențe generale - obiective de referință/ competențe specifice - criterii de notare, precum și necesitatea raportării criteriilor de notare la obiective/ competențe.

BIBLIOGRAFIE

1. Crețu, C., (1999), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Iași, Editura Universității „Al.I.Cuza”
2. Cuceș C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
3. Frunza V., (2007), *Evaluare și comunicare în procesul de învățământ*, Constanța, Ovidius University Press
4. Lisievici, P., (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, București, Editura Aramis,
5. Manolescu, M., (2002), *Evaluarea școlară-un contract pedagogic*, București, Editura Fundației Culturale, „D. Bolintineanu”
6. Meyer G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom
7. Radu, I. T., (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, E.D.P
8. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P
9. Stoica, A., coord., (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, București, Editura Sigma
10. Vogler, J., (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași, Editura Polirom
11. Consiliul Național pentru Curriculum – M.E.N., (1998), *Curriculumul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București
12. M.E.N.-C.N.C., (2001-2002), *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare/ Ghiduri pe discipline*, București, Editura Aramis
13. SNEE (2003), *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, a VIII-a și a XII-a*, București (www.edu.ro)
14. XXX, *Programele școlare pe discipline, în vigoare* (www.edu.ro)

TEMA 2

Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale.

Obiective/ competențe din programă și obiectivele de evaluare. Analiza competențelor și proiectarea obiectivelor de evaluare

Obiectivele temei urmăresc:

- *analiza comparativă a relației dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale;*
- *analizarea relației dintre obiective/ competențe ale curriculumului școlar și obiectivele/ competențele de evaluare;*
- *elaborarea obiectivelor de evaluare din perspectiva taxonomiilor relevante în literatura de specialitate.*

1. Relația dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale

1.1. Caracteristicile programelor școlare

Ca instrumente de lucru ale cadrelor didactice, programele școlare posedă o serie de caracteristici și în același timp trebuie să onoreze o serie de exigențe care sunt analizate atât de autori români, cât și de autori străini.

În lucrările lor, autori precum V. Popescu (1991), G. Mialaret (1991), I. Jinga și E. Istrate (1988), S. Cristea (2000), C. Postelnicu (2000), enumeră o serie de caracteristici ale programelor școlare referitoare la rigurozitatea științifică, la coerența internă și la cea externă, la reflectarea nevoilor de natură socio-umană etc.

De exemplu, G. Mialaret (1991, pp.195-220) consideră că programele școlare trebuie să respecte următoarele cerințe:

a) să reflecte nevoile societății și solicitările de pe piața muncii, ceea ce înseamnă că prin conținutul lor programele trebuie să fie corelate cu ceea ce se întâmplă la nivelul societății și să răspundă unor nevoi provenite din lumea muncii, mai ales în legătură cu domeniile care cunosc o dinamică deosebită.

b) să realizeze un echilibru între disciplinele care intră în structura planului-cadru de învățământ și care se parcurg la un anumit nivel de școlaritate (la o anumită clasă).

Această exigență este într-adevăr foarte importantă, deoarece există tendința de a supraîncărca programele la unele discipline, ceea ce se soldează cu efecte negative în

activitatea de instruire-învățare deoarece conduce la suprasolicitarea elevilor, la apariția oboselii și ca o consecință firească, la scăderea dramatică a randamentului școlar.

c) să posede coerență internă, la nivelul componentelor sale. Dacă programei îi lipsește coerența internă apar confuzii, neclarități etc., cu toate consecințele rezultate dintr-o astfel de situație.

d) să posede coerență externă, exigență potrivit căreia o programă trebuie concepută în așa fel încât, să faciliteze elevilor parcurgerea și înțelegerea altor discipline care intră în structura planului-cadru de învățământ.

De exemplu, există competențe și conținuturi ale Matematicii care facilitează învățarea unor teme predate la disciplina Fizică, după cum, de asemenea, unele teme de Biologie nu pot fi înțelese de către elevi dacă ei nu și-au format deja o serie de noțiuni specifice disciplinei Chimie, iar exemplele ar putea continua și cu alte obiecte de învățământ.

e) să favorizeze interdisciplinaritatea, ceea ce înseamnă că în componența programelor trebuie incluse și teme care pot fi abordate din mai multe perspective; se creează astfel posibilitatea ca elevii să-și formeze mai ușor o imagine globală asupra unei teme sau subiect care pot fi tratate prin implicarea mai multor discipline.

1.2. Tipologia programelor școlare

Pentru a flexibiliza conținuturile procesului de învățământ, în scopul ca acestea să fie cât mai adaptate elevilor cărora li se adresează, în ultimele decenii au apărut mai multe tipuri de programe care sunt menționate în lucrări de didactică sau de pedagogie generală.

De exemplu G. Mialaret (1991) face distincția între programele cu un conținut fix și programele – cadru, acestea din urmă mărginindu-se să ofere marile obiective de atins.

În ceea ce privește programele – cadru acestea oferă libertate totală profesorului, deoarece ele indică sau specifică numai conținuturile care trebuie transmise elevilor, rămânând la latitudinea acestuia momentul când ele vor fi predate în funcție de anumite contexte de instruire, de interesele și disponibilitățile acestora etc. Chiar și în aceste condiții de libertate totală, cadrul didactic are obligația să parcurgă toate temele incluse în programă până la sfârșitul ciclului sau nivelului de școlaritate.

Neîndoielnic, existența mai multor tipuri de programe are menirea să flexibilizeze în mai mare măsură conținuturile învățământului și să mărească atractivitatea acestora pentru asimilarea lor.

Programa școlară în vigoare reprezintă un document reglator și are următoarele caracteristici:

- caracterul coercitiv, la nivelul obiectivelor cadru și de referință;

- caracterul indicativ, la nivelul conținuturilor;
- caracterul orientativ, la nivelul activităților de învățare, al sarcinilor de lucru.

1.3. Etape în elaborarea programelor școlare

Pentru a se constitui în instrumente care reglementează desfășurarea procesului de predare-învățare, programele școlare trebuie să parcurgă mai multe etape sau faze, iar acest lucru este necesar deoarece, în fiecare etapă, pot fi aduse anumite corecții care ameliorează indicii de calitate ale acestora.

În legătură cu aceste etape, mai mulți autori cum sunt Gilbert De Landsheere, Gaston Mialaret consideră că succesiunea lor ar fi următoarea:

- 1) faza elaborării;
- 2) faza experimentării;
- 3) faza extinderii;
- 4) faza generalizării.

1) Prima etapă sau fază denumită elaborarea programei are drept scop delimitarea temelor și subtemelor care vor intra în componenta acesteia; selecția conținuturilor se face cu respectarea diverselor criterii care să-i asigure un nivel ridicat de relevanță.

De asemenea, tot în cadrul acestei etape se va căuta ca programa să corespundă mai multor cerințe:

- asigurarea coerenței interne;
- asigurarea coerenței externe;
- asigurarea promovării principiului interdisciplinarității.

2) După ce programa a fost elaborată, se intră în etapa a doua, adică în faza experimentării, când ea se aplică la un grup restrâns de elevi. Ar fi de dorit ca acest grup experimental să fie constituit după exigențele metodologiei de cercetare, să se constituie într-un eșantion stratificat în cadrul căruia elevii să fie selecționați după mai multe criterii, iar ca mărime să cuprindă 1200-1500 persoane.

Cu ocazia acestei aplicări limitate la un grup experimental programa poate să-și etaleze atât calitățile cât și minusurile, lacunele, incoerențele, motiv pentru care se impun și o serie de corecții care generează în final o versiune ameliorată a acesteia.

Toate demersurile întreprinse în faza experimentării sunt realizate de către practicieni și de către psihopedagogi, deci de persoane care sunt extrem de familiarizate cu problemele și cu dificultățile învățării de tip școlar.

3) După ce în faza de experimentare programa a fost îmbunătățită, găsindu-se soluții pentru neajunsurile identificate, se intră în etapa a treia, cea de extindere, când versiunea

ameliorată se aplică unui număr mai mare de elevi. Și cu această ocazie este posibil ca programei să i se mai identifice unele minusuri și de aceea este indicat ca programa să fie din nou îmbunătățită.

4) După faza de extindere se intră în ultima etapă, cea de generalizare când programa se aplică tuturor elevilor care parcurg o disciplină la un anumit nivel al școlarității.

Deși parcurgerea acestor etape impune eforturi susținute din partea tuturor persoanelor implicate în această activitate, acest demers trebuie dus până la capăt dacă se dorește într-adevăr elaborarea unor programe care să-și îndeplinească și rolul ce li se cuvine, dar să fie și adaptate posibilităților.

Din perspectiva evaluării și examinării, standardele de performanță sunt formulări care reflectă următoarele principii:

- au în vedere performanța realizată, demonstrată, „activată” în și prin situația reală de evaluare și de examinare;
- reflectă acea parte a curriculumului care a fost atinsă „cu adevărat” și într-un mod relevant, capabil „să lase urme” în mentalul elevului/educabilului, pe parcursul procesului său de formare;
- reflectă ceea ce elevul știe și poate să facă sau este capabil să comunice despre ceea ce poate să facă;
- echilibrul dintre nivelul de generalitate și cel de specificitate al formulării acestor standarde de performanță este dat de relația specifică dintre standarde și obiectivele de evaluare, fiecare sistem educațional impunând propria sa viziune în această privință.

În ceea ce privește standardele examenelor, în special cele ale examenelor naționale externe, proiectate și administrate de o agenție sau de către un serviciu specializat, una dintre cele mai importante mize pentru acestea este recunoașterea valorii sau a creditelor reflectate la nivel internațional.

Programa pentru evaluări/ examene naționale, aflată în uz, pentru anul școlar 2007-2008 este o programă cu rol de instrument cu caracter reglator, care orientează atât activitatea didactică, desfășurată de profesori, cât și pregătirea elevilor, în vederea participării la evaluări/ examene naționale.

Între programa școlară specifică fiecărei discipline și programa pentru evaluări/ examene naționale, aflată în uz, pentru anul școlar 2007-2008 există legătura nemijlocită, cele două tipuri de programe asigurând caracterul reglator și unitar al întregului proces de învățământ.

2. Obiective/ competențe din programă și obiectivele de evaluare. Analiza competențelor și proiectarea obiectivelor de evaluare

În procesul de învățământ evaluarea se raportează, așa cum este firesc, la obiectivele – cadru/ competențele generale și la obiectivele de referință/ competențele specifice ale programei școlare pe care trebuie să le realizeze elevii,

2.1. Specificul obiectivelor/ competențelor curriculumului școlar

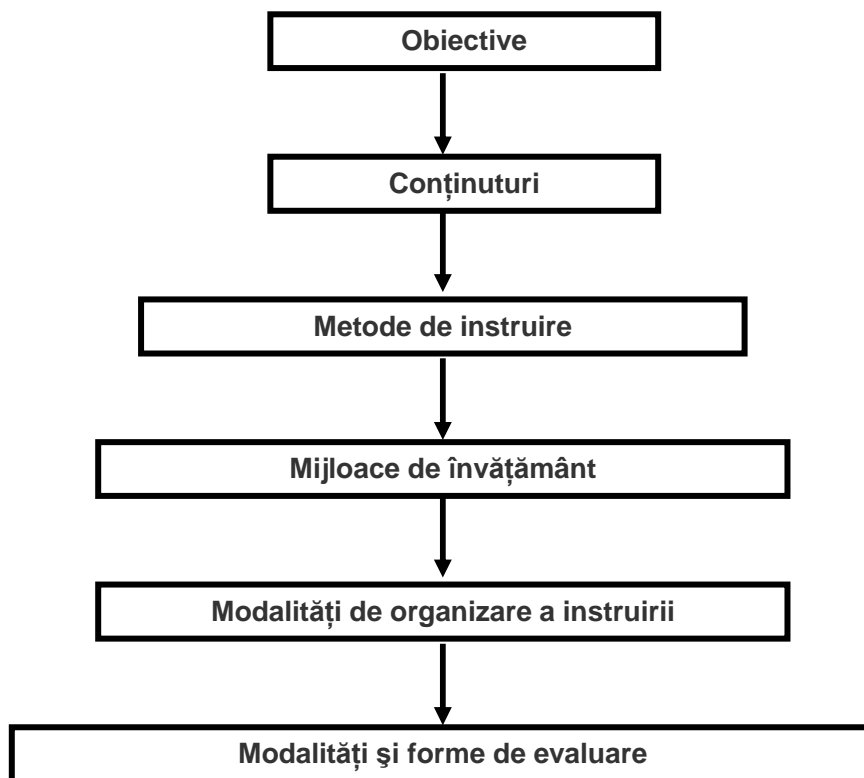
Obiectivele educaționale reprezintă, neîndoielnic, o variabilă fundamentală a procesului de învățământ, concretizând intențiile care se au în vedere în organizarea activității instructiv-educative, fie că este vorba de luarea în considerare a întregului sistem de învățământ, fie de anumite segmente ale acestuia, fie de activitatea directă, nemijlocită, pe care o desfășoară cadrele didactice cu diferitele categorii de elevi.

În legătură cu importanța obiectivelor educaționale în cadrul procesului de învățământ se admite faptul că ele reprezintă o variabilă de primă mărime deoarece, în funcție de natura acestora, se configurează toate celelalte elemente, fie că este vorba de conținuturile procesului de învățământ, de metodele de instruire folosite, de modalitățile de organizare a instruirii etc. Lucrul acesta este de domeniul evidenței și se poate demonstra foarte ușor. De exemplu, dacă într-un anumit moment al instruirii, obiectivele educaționale sunt predominant cognitive, acest lucru va influența distinct conținuturile, în sensul că ele pot fi mai voluminoase în privința cantității și pot avea un grad mai mare de conceptualizare. Apoi, aceleași obiective vor avea un impact distinct și asupra metodelor de instruire, deoarece și în corelație cu specificul conținuturilor vor trebui selectate anumite metode care sunt adecvate celor două variabile, iar în cazul de față cele mai indicate, cele mai potrivite sunt metodele expositive care, pe de o parte, facilitează transmiterea unui volum mare de cunoștințe și informații pe unitatea de timp, iar pe de altă parte, facilitează transmiterea unor conținuturi cu grad mare de abstractizare care nu ar putea fi asimilate de elevi printr-un efort personal. Aceleași obiective se vor repercuta și asupra modalităților de organizare a instruirii în cazul în care în ecuație intră, pe lângă obiectivele și conținuturile procesului de învățământ, și metodele de instruire, ceea ce înseamnă că formele cele mai adecvate de organizare a instruirii ar trebui să fie cele de tip frontal deoarece, în cazul acestora, un emițător sau o sursă poate transmite, prin intermediul unor metode expositive spre beneficiari un volum mare de cunoștințe pe unitatea de timp. Determinarea în lanț ar putea fi continuată cu formele de comunicare didactică, ceea ce înseamnă că, în cazul de față, forma de comunicare cea mai potrivită este cea de tip unidirecțional în cadrul căreia fluxurile de informație sunt predominant venite dinspre emițător (sau sursa care transmite) existând riscul ca procesul de comunicare să se lateralizeze dacă feedback-ul este absent în totalitate.

Dacă în alt moment al instruirii obiectivele educaționale sunt preponderent afective sau afectiv-atitudinale, situația va fi total diferită față de cea descrisă anterior deoarece, în noua situație nu trebuie să se mai facă apel la conținuturi care, din punct de vedere cantitativ, sunt mai voluminoase și se situează la un nivel mai înalt de conceptualizare, ci la conținuturi care trezesc în rândul elevilor un ecou afectiv deosebit, care au menirea să îi sensibilizeze în mai mare măsură și, în final, ca o rezultată, să determine formarea unor atitudini, convingeri, sentimente etc. Impactul acestor obiective se resimte și la nivelul metodelor de instruire deoarece, în noua situație, metodele expositive devin inoperante și ineficiente pentru că nu se pot forma la elevi convingeri și atitudini prin intermediul expunerilor sau prelegerilor, motiv pentru care va trebui să se opteze pentru alte metode cum ar fi: convorbirea, studiul de caz, brainstormingul care, prin specificul lor, stimulează inițiativele elevilor, spiritul creator, motivația pe care o investesc în desfășurarea activității de predare-învățare.

Continuând analiza se poate constata că vor trebui operate schimbări și în legătură cu modalitățile de organizare a instruirii în sensul că de această dată activitatea predominantă nu va mai fi cea de tip frontal, ci activitățile organizate pe grupe sau chiar individual, urmând ca acest lucru să se repercuteze și asupra procesului de comunicare a cărei configurație va trebui schimbată trecându-se de la o comunicare predominant unidirecțională la una multidirecțională în care schimburile dintre elevi și profesor se fac cu mai multă ușurință, facilitând astfel procesul de cunoaștere care stă la baza formării unor atitudini, convingeri și sentimente.

Aceste două exemple au fost, credem, suficiente pentru a demonstra cum, în funcție de natura și specificul obiectivelor educaționale, trebuie selectate toate celelalte elemente sau variabile ale procesului de învățământ, afirmație care poate fi vizualizată prin intermediul schemei următoare:



Acest argument, invocat în sublinierea importanței pe care o au obiectivele educaționale în desfășurarea activității instructive-educative, are drept urmare faptul că, întotdeauna când se pune problema renovării sistemelor de învățământ, primul element care este luat în considerare îl constituie obiectivele educaționale care sunt regândite, reanalizate, redimensionate în funcție de o serie de determinări, fie că este vorba despre evoluțiile de natură socio-economică, de noile inovații survenite în perimetrul științei și tehnologiei, fie că este vorba despre mutațiile înregistrate în psihologia celor care urmează să le atingă prin intermediul diverselor programe de instruire. În consecință, de foarte multe ori când reformele educaționale eșuează, acest lucru poate fi datorat și felului în care au fost concepute și elaborate obiectivele educaționale, după cum și reversul este adevărat, în sensul că o reformă poate determina rezultatele scontate atunci când obiectivele educaționale au un nivel de relevanță ridicat.

Același consens există între specialiști și în legătură cu funcțiile pe care le îndeplinesc obiectivele deși, de multe ori, formulările verbale pot fi destul de diferite. De exemplu, în perimetrul pedagogiei românești există un consens total în legătură cu această chestiune iar unii

autori precum D. Potolea (1988), F. Iuliu și V. Preda (1995), S. Cristea (2000), C. Cucuș (2002) consideră că principalele funcții îndeplinite de obiective sunt următoarele:

- 1) funcția axiologică sau valorică;
- 2) funcția de anticipare a rezultatelor educației;
- 3) funcția evaluativă;
- 4) funcția de organizare și de reglare a întregului proces instructiv-educativ.

1) Prima funcție, cea de orientare valorică sau axiologică se explică prin faptul că întotdeauna, prin natura și specificul lor, obiectivele exprimă, inevitabil, și opțiunea pentru anumite valori pe care școala dorește să le interiorizeze generațiilor tinere implicate în diverse programe de instruire și formare.

Cum tipologia valorilor este foarte variată și diversificată, în sensul că există valori ale culturii și artei, ale științei și tehnologiei, valori ale moralei, valori juridice etc. este imperios ca și obiectivele, la rândul lor, să acopere o paletă cât mai largă a acestora pentru ca interiorizarea lor în diverse contexte de instruire să contribuie la dezvoltarea plenară a personalității elevilor. Dimpotrivă, dacă obiectivele vor fi restrictive în sensul că favorizează anumite categorii de valori, în timp ce altele sunt ignorate într-o măsură mai mare sau mai mică, apare riscul ca însuși procesul de dezvoltare a personalității elevilor să fie afectat negativ deoarece unele trăsături de personalitate sunt avute în vedere și, în consecință, stimulate prin programele educative în timp ce altele, poate la fel de importante, să nu facă obiectul unei atenții speciale și, în consecință, să fie lăsate la latitudinea influențelor educative nonformale sau informale.

De altfel, acest neajuns este reperabil în multe sisteme de învățământ (nici cel românesc nu a fost scutit), iar consecințele negative sunt evaluabile mai ales pe termen lung și concretizate în comportamente mai puțin dezirabile, întâlnite la o parte din indivizii care compun societatea. De exemplu, la nivelul societății românești este vizibil faptul că într-o anumită perioadă istorică obiectivele educaționale nu au vizat în mai mare măsură valorile aparținând moralei, religiei, justiției etc.

2) Funcția de anticipare a rezultatelor educației este, de asemenea importantă deoarece cadrele didactice își pot reprezenta în mai mare măsură progresele pe care le vor face elevii pe care îi instruiesc, dar în același timp și unele dificultăți asupra cărora va trebui să se insiste pentru a putea fi depășite într-un timp mai scurt și cu resurse mai puține.

Tot în virtutea acestei funcții, cadrele didactice pot oferi predicții mai exacte în legătură cu traseul profesional al elevilor, fapt ce contribuie semnificativ la îmbunătățirea activității de orientare școlară și profesională.

3) Funcția evaluativă rezidă în faptul că obiectivele educaționale se constituie într-un referențial important pentru activitățile evaluative desfășurate ulterior. Funcția evaluativă a obiectivelor educaționale reprezintă o notă distinctă pentru didactica modernă, în comparație cu cea tradițională pentru că, după cum se știe, în cadrul acesteia, activitatea de evaluare era plasată în afara procesului de învățământ, deci după ce instruirea s-a derulat, ceea ce înseamnă că nu erau cunoscute criteriile avute în vedere și, implicit, tipurile de exigențe care trebuiau vizate la subiecții care făceau obiectul evaluării.

Grație funcției evaluative a obiectivelor, activitatea de evaluare în general poate fi integrată în cadrul procesului de învățământ, iar prin standardele de performanță circumscrise obiectivelor, se pot evalua mai ușor progresele elevilor iar când nereușitele depășesc un anumit nivel se pot face corecțiile reclamate de ameliorarea activității desfășurate.

Rezumativ, se poate face aprecierea, că prin intermediul acestei funcții a obiectivelor, exigențele impuse de evaluare sunt cunoscute înainte de începerea efectivă a instruirii ceea ce contribuie semnificativ și la amplificarea motivației elevilor pentru acest gen de activitate, deoarece ei interiorizează exigențele pe care trebuie să le onoreze atât pe parcursul instruirii (în cadrul evaluării continue, formative), cât și la sfârșitul acesteia, prin intermediul evaluării sumative sau cumulative.

De asemenea, nu trebuie omis faptul că luarea în considerare a standardelor de performanță corelate obiectivelor se constituie într-o premisă majoră în elaborarea și conceperea testelor de cunoștințe ca instrumente menite să sporească fidelitatea și rigoarea activităților educative.)

4) Funcția de organizare a întregului proces pedagogic este, cu siguranță, cea mai importantă dintre ele deoarece, așa cum aminteam, obiectivele educaționale reprezintă variabila forte în cadrul procesului de învățământ pentru că, în funcție de natura și nivelul acestora se selectează toate celelalte elemente ale procesului, în speță:

- conținuturile;
- metodele, și mijloacele de învățământ;
- strategiile didactice;
- modalitățile de organizare a instruirii;
- formele de evaluare;
- modalitățile de comunicare.

Rolul reglator al obiectivelor educaționale poate fi identificat și în cadrul proiectării didactice deoarece, așa cum se știe, orice proiect didactic începe cu enumerarea obiectivelor ori claritatea și, concretitudinea acestora se constituie într-o premisă majoră pentru calitatea proiectării, deoarece nu poate fi conceput un proiect pedagogic corect elaborat dacă obiectivele nu au fost corect identificate și formulate.

De asemenea, rolul reglator al obiectivelor poate fi demonstrat și prin valoarea diagnostică a acestora în desfășurarea procesului de predare-învățare; dacă, de exemplu, în anumite momente ale instruirii apar disfuncționalități, apar perturbări ale procesului, atunci prima variabilă care trebuie reanalizată și eventual reconsiderată o reprezintă tocmai obiectivele, iar dacă la nivelul acestora nu se înregistrează lacune semnificative, atunci analiza poate continua la nivelul conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățământ, al strategiilor didactice etc.

Concluzionând, se poate aprecia că rolul reglator al obiectivelor poate fi identificat la nivelul tuturor etapelor instruirii, adică la începutul acesteia, pe parcursul desfășurării ei și, bineînțeles, la sfârșit când, plecându-se tot de la obiective se pot aprecia progresele elevilor și corelația existentă între nivelul lor de pregătire și standardele vizate prin intermediul obiectivelor.

2.2. Clasificarea obiectivelor educaționale

Clasificarea obiectivelor educaționale se poate realiza după mai multe criterii dar, în esență, lucrările de psihopedagogie fac referire la următoarele:

- a) nivelul de generalitate la care se situează obiectivele;
- b) domeniul comportamental în care este încadrabil obiectivul;
- c) perioada de timp afectată pentru atingerea obiectivului.

a) Clasificarea obiectivelor în funcție de nivelul de generalitate

În funcție de acest criteriu obiectivele educaționale pot fi clasificate în trei categorii și anume:

a₁) Obiective educaționale de generalitate maximă sau finalitățile educației care sunt valabile pentru întreg sistemul de învățământ și care, fiind în corelație directă cu idealul educațional, fac referire directă atât la tipul de valori pe care sistemul educațional le vizează urmând, ca ele să fie atinse de generațiile care se instruiesc, cât și la tipul de competențe pe care elevii trebuie să și le formeze ca urmare a integrării lor în activitatea instructiv-educativă.

Ca particularități fundamentale ale acestei categorii de obiective ar putea fi amintite următoarele aspecte:

- redau și configurează filozofia educațională promovată de un sistem de învățământ într-o perioadă istorică determinată, fiind într-o corelație directă cu idealul educațional;
- ghidează și orientează întreaga activitate instructiv-educativă desfășurată la nivelul întregului sistem de învățământ;
- se realizează prin contribuția tuturor ciclurilor de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar), a tuturor disciplinelor de învățământ și a tuturor cadrelor didactice care lucrează în acest sistem;
- apar enunțate în documentele de politică educațională și în special în Legea Învățământului.

a₂) Obiectivele educaționale de generalitate medie sunt, la rândul lor, dissociabile în mai multe categorii și anume :

- obiective educaționale specifice fiecărui ciclu de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar);
- obiective educaționale specifice tipurilor și profilurilor de școli care intră în structura sistemului de învățământ;
- obiective educaționale specifice disciplinelor de învățământ care intră în structura curriculumului școlar.

Obiectivele educaționale specifice ciclurilor de învățământ sunt concepute în așa fel încât atingerea unor obiective la un ciclu inferior să se constituie în premise care susțin realizarea unor obiective complexe aparținând ciclului următor de învățământ. De exemplu, la nivelul învățământului preșcolar, obiectivele fundamentale ale ciclului vizează socializarea progresivă a copiilor, dezvoltarea unor capacități cognitive, formarea unor abilități practice, iar toate acestea se constituie în premise favorabile pentru atingerea unor obiective educaționale specifice învățământului primar, dintre care cel mai semnificativ este formarea culturii instrumentale de bază (învățarea lexiei și grafiei, respectiv, asimilarea calculului matematic elementar) care, la rândul său, odată atins, se va constitui într-un factor favorizant pentru realizarea unui obiectiv major al ciclului gimnazial și anume formarea unei culturi generale solide și coerente, care să faciliteze profesionalizarea tinerilor, după parcurgerea școlarității obligatorii, ori continuarea studiilor în ciclul liceal.

În legătură cu obiectivele specifice diverselor tipuri și profiluri de școli se poate afirma că, prin intermediul acestora se face referire la tipurile de competențe pe care și le vor forma elevii în cazul accederii și parcurgerii unui anumit tip de școală. De exemplu, în cazul sistemului nostru de învățământ există diferite tipuri de licee: teoretice, industriale, agricole, pedagogice etc. și toate partajează o serie de obiective educaționale care le sunt comune, dar în același timp, au obiective care le particularizează și le diferențiază deoarece prin intermediul lor elevii își formează competențe și abilități vizate de fiecare profil în parte.

Toate aceste obiective de generalitate medie, cum ușor se poate anticipa, sunt menționate în regulamentele de funcționare ale diferitelor tipuri și profiluri de școli și cunoașterea lor de către personalul didactic care lucrează în aceste unități, devine obligatorie din mai multe considerente și anume:

- cunoașterea aprofundată a obiectivelor unui tip sau profil de școală va ghida în mai mare măsură activitatea nemijlocită a cadrelor didactice cu elevii, oferindu-le sugestii în legătură cu procedurile utilizate în diverse contexte de instruire;

- cunoașterea aprofundată a obiectivelor determină reflecții în legătură cu calitatea acestora, cu gradul lor de adecvare, creându-se astfel condițiile ca unele obiective să fie regândite sau eventual înlocuite cu altele care au un nivel de relevanță mai ridicat.

În ceea ce privește obiectivele educaționale specifice diverselor discipline care intră în structura curriculumului școlar trebuie făcută mențiunea că, prin intermediul acestora, se face referire la tipurile de competențe și abilități pe care și le vor forma elevii ca urmare a parcurgerii fiecărei discipline inclusă în planul de învățământ. Spre exemplificare redăm în continuare câteva obiective educaționale specifice limbii și literaturii române, istoriei, matematicii, așa cum apar ele în programele școlare incluse în Curriculum Național (1999):

- Obiective educaționale specifice Limbii și literaturii române:
 - 1) dezvoltarea capacităților de a recepta și de a produce texte scrise și orale de diverse tipuri;
 - 2) dezvoltarea capacității de utilizare corectă și eficientă a limbii române în diferite situații de comunicare;
 - 3) dezvoltarea competențelor de argumentare și gândire critică;
 - 4) cultivarea gustului estetic în domeniul literaturii și formarea unor reprezentări culturale care să contribuie la dezvoltarea conștiinței identitare.
- Obiective educaționale specifice disciplinei Istorie:
 - 1) înțelegerea limbajului de specialitate și utilizarea lui adecvată;
 - 2) cunoașterea și interpretarea surselor istorice;
 - 3) înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului în istorie;
 - 4) investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice;
 - 5) stimularea curiozității pentru studiul istoriei și dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sine și față de ceilalți.
- Obiective educaționale specifice disciplinei Matematică:
 - 1) cunoașterea și înțelegerea conceptelor, a terminologiei și a procedurilor de calcul;
 - 2) dezvoltarea capacităților de explorare /investigare și de rezolvare de probleme;
 - 3) dezvoltarea capacității de a comunica, utilizând limbajul matematic;
 - 4) dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea matematicii în contexte variate.

Obiectivele educaționale specifice disciplinei apar enumerate în cadrul fiecărei programe școlare și se înțelege de la sine că ele trebuie cunoscute foarte bine pentru a putea fi corelate, pe de o parte, cu unitățile de conținut care sunt prezentate iar, pe de altă parte, cu posibilitățile elevilor care urmează să atingă aceste obiective. De asemenea, nu trebuie uitat nici faptul că obiectivele sunt perfectibile în timp, ceea ce înseamnă că unele pot deveni inactuale sau perimate, și trebuie să fie înlocuite cu altele care sunt determinate fie de evoluția științei în timp,

fie de apariția unor noi tehnologii didactice, fie de solicitări venite din perimetrul pieței muncii, fie de exigențe impuse de societate sau de colectivitatea în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă. Mai concret spus, nu se poate concepe o modernizare continuă a învățământului dacă obiectivele educaționale ale disciplinelor nu se înnoiesc, nu se regîndesc și nu sunt analizate din perspectiva mai multor exigențe.

a₃) A treia categorie de obiective educaționale, după nivelul de generalitate la care se situează, o reprezintă obiectivele concrete sau operaționale, care au ca notă definitorie faptul că se convertesc la nivelul elevilor în comportamente observabile, oferindu-i profesorului posibilitatea să constate ce achiziții au dobândit elevii în cadrul unei secvențe de instruire sau al unei lecții. În consecință, aceste obiective trebuie elaborate pentru fiecare lecție iar, odată identificate, se impune cu necesitate comunicarea lor elevilor, cu scopul evident de a-i preveni în legătură cu demersurile în care vor fi implicați și pentru a-i motiva în mai mare măsură pentru activitatea de instruire-învățare. Există însă și o excepție de la regulă, în sensul că aceste obiective nu se comunică elevilor la începutul lecției, când aceasta se desfășoară utilizând preponderent ca metodă de instruire învățarea prin descoperire; explicația este simplă deoarece, comunicându-li-se ce vor descoperi, aceștia vor deveni mai puțin interesați și mai puțin motivați pentru activitatea care li se propune.

În activitatea cotidiană de instruire trebuie să se aibă în vedere ca, prin atingerea obiectivelor concrete, să se realizeze și obiectivele de generalitate medie iar acestea, la rândul lor, să contribuie la atingerea finalităților.

b) Clasificarea obiectivelor educaționale în funcție de marile domenii comportamentale

Obiectivele educaționale se pot clasifica și în funcție de domeniile comportamentale, ceea ce înseamnă că se pot stabili obiective pentru domeniul cognitiv, pentru domeniul afectiv și pentru domeniul psihomotor.

Obiectivele educaționale specifice domeniului cognitiv vizează în esență asimilarea de cunoștințe, formarea unor noțiuni specifice diverselor domenii de cunoaștere, formarea unor capacități și deprinderi intelectuale etc. Cele care se stabilesc pentru domeniul afectiv se referă în esență la formarea convingerilor, atitudinilor, sentimentelor, achiziții foarte importante în dezvoltarea personalității elevilor, iar cele care aparțin domeniului psihomotor au în vedere anumite deprinderi motrice, operații manuale, mișcări specifice desfășurării unor activități.

O privire mai atentă asupra specificității celor trei categorii de obiective educaționale conduc la detașarea a două concluzii și anume:

1) domeniul cognitiv și, în mod implicit, obiectivele specifice acestuia se corelează în mai mare măsură cu educația intelectuală, aducându-și un aport considerabil în realizarea acesteia,

domeniul afectiv și obiectivele specifice acestuia sunt într-o relație mai apropiată cu alte două laturi ale educației și anume cu educația morală și cea estetică, în timp ce domeniul psihomotor, respectiv obiectivele acestuia sunt mai apropiate de educația fizică și de educația tehnologică;

2) clasificarea obiectivelor educaționale pe domenii comportamentale este întemeiată, în primul rând, pe argumente de natură didactică pentru că, după cum subliniază mulți specialiști, D. Hameline (1985), J. Pocztar (1982), Jean-Marie De Ketele (1993) ș.a., sunt rare cazurile când obiectivele sunt numai cognitive, numai efective sau numai psihomotorii. Practica educațională a demonstrat că, în marea majoritate a cazurilor, un obiectiv educațional poate fi predominant cognitiv, predominant afectiv sau predominant psihomotor, ceea ce înseamnă că, în același timp, un obiectiv specific unui domeniu comportamental include și dimensiuni care îi transgresează perimetrul. De exemplu, un obiectiv cum ar fi „construirea unei case” este predominant psihomotor dar, în același timp, el include o componentă cognitivă deoarece o casă nu se poate înălța fără o schiță sau un plan mai detaliat și, de asemenea, o componentă afectivă deoarece după ridicarea casei cel implicat resimte o mare bucurie pentru că eforturile sale se văd concretizate. Această concluzie are o mare valoare practică pentru cadrele didactice care ar trebui să elaboreze obiectivele educaționale ale lecției nu din perspectiva unei singure dimensiuni (cognitive, afective, psihomotorii), ci plecând de la ideea că dacă un obiectiv este predominant de un anumit fel el include și conotații care aparțin celorlalte domenii comportamentale.

Pentru fiecare din cele trei domenii comportamentale s-au elaborat în ultimele decenii o serie de taxonomii care, în linii mari, sunt concepute după principiul complexității crescânde, ceea ce înseamnă că la baza taxonomiei sunt plasate categoriile taxonomice cu un grad mai redus de complexitate, în timp ce spre vârful acesteia sunt poziționate categoriile cu gradul cel mai mare de complexitate, ținându-se cont, de asemenea, de respectarea unor legități specifice învățării.

Pentru fiecare domeniu comportamental s-au elaborat mai multe taxonomii dar cel mai acoperit este domeniul cognitiv și, în mai mică măsură, cel afectiv și cel psihomotor. Totuși, nu toate taxonomiile au același nivel de relevanță și funcționalitate, motiv pentru care se consideră că cele mai reprezentative sunt:

- Taxonomia elaborată de B. Bloom pentru domeniul cognitiv;
- Taxonomia elaborată de D. Krathwohl pentru domeniul afectiv;
- Taxonomia elaborată de A. Harrow pentru domeniul psihomotor.

2.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale; avantaje și limite ale operaționalizării

Așa cum aminteam, obiectivele concrete au ca notă distinctă convertirea lor în comportamente observabile la nivelul elevilor, ceea ce constituie un avantaj considerabil deoarece profesorul poate surprinde cu mai mare ușurință ce tipuri de achiziții au dobândit elevii ca urmare a implicării lor într-un program de instruire.

Convertirea obiectivelor în comportamente observabile se realizează prin tehnica operaționalizării care, la rândul său, se poate face prin mai multe proceduri, cum sunt cele concepute de R. F. Mager (1972) sau Gilbert De Landsheere (1979).

Procedura elaborată de R. F. Mager (1972) este cea mai cunoscută și cea mai utilizată acest lucru găsindu-și explicația și în faptul că este mai simplă și mai accesibilă celor care o utilizează. În conformitate cu exigențele impuse de procedura lui R. F. Mager, a operaționaliza un obiectiv presupune respectarea a trei condiții și anume:

- a) specificarea sau menționarea comportamentului pe care îl va etala elevul probându-se astfel faptul că obiectivul a fost atins;
- b) specificarea condițiilor în care va avea loc etalarea comportamentului;
- c) specificarea criteriului utilizat în evaluarea performanței elevilor, în funcție de care se poate vedea dacă obiectivul a fost sau nu atins.

1) Prima condiție sau cerință a operaționalizării se respectă prin utilizarea unor verbe concrete, de acțiune, care indică cu fidelitate ce tipuri de achiziții au dobândit elevii pe parcursul respectivei secvențe de instruire. În consecință, trebuie selecționate verbe care nu induc nici un fel de ambiguitate de genul *a rezolva*, *a descrie*, *a analiza*, *a generaliza*, *a măsura*, *a localiza*, *a extrapola*,, evitându-se în același timp verbe de genul *a ști*, *a cunoaște*, *a înțelege* deoarece, în acest caz, nu se poate circumscrie riguros tipul de performanță realizată de către elevi.

În selecționarea acestor verbe de acțiune este evident faptul că natura acestora va depinde în mod esențial de specificul disciplinei de învățământ la care se operaționalizează obiectivele. De exemplu, verbe de genul *a descrie*, *a nara*, *a concluziona*, *a analiza* sunt prin specific mai apropiate de domeniul socio-uman, în timp ce altele precum *a calcula*, *a rezolva*, *a măsura*, *a extrage* pot fi vizate, atunci când operaționalizarea se face la disciplinele științifice (Matematică, Fizică, Chimie).

Pentru a veni în sprijinul utilizatorilor, unii autori (de ex. N. S. Metfessel, 1972) au elaborat liste sau ghiduri cu verbe care sunt indicate pentru operaționalizare atât pentru taxonomia elaborată de Bloom, cât și pentru cea concepută de Krathwohl, lucru care este lăudabil mai ales când se au în vedere cadrele didactice care se află la început de carieră și

care nu au suficientă experiență în activitatea de operaționalizare. De exemplu, în cazul Taxonomiei lui Bloom, cele mai indicate verbe pentru operaționalizare valabile pentru fiecare categorie taxonomică ar fi:

- cunoașterea - a reda, a recunoaște, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
- înțelegerea - a reformula, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
- aplicarea - a utiliza, a aplica, a generaliza;
- analiza - a diferenția, a compara, a distinge;
- sinteza - a produce, a proiecta, a reuni, a crea;
- evaluarea – a argumenta, a valida, a decide.

Deși cadrele didactice găsesc în aceste ghiduri operaționale un instrument util în activitatea didactică, în situația în care profesorii și învățătorii se mărginesc să folosească numai verbele enumerate în aceste liste, fără a căuta și altele care, eventual, ar fi mai potrivite și mai indicate pentru anumite teme (subiecte) care fac obiectul activității de instruire, rezultatele sunt limitate.

2) A doua cerință a operaționalizării o reprezintă specificarea condițiilor, a contextului în care va fi etalat comportamentul vizat și în esență ele enumeră facilitățile acordate elevilor sau, dimpotrivă, restricțiile la care ei sunt supuși.

Respectarea acestei cerințe este foarte importantă deoarece același obiectiv poate fi vizat în condiții uneori diferite. De exemplu, enumerarea organelor interne ale corpului uman poate fi făcută atât în cazul în care elevilor li se creează anumite facilități (au în față un mulaj, o planșă etc.), dar și în cazul în care li se impun o serie de restricții.

Așadar, condițiile în care va apărea comportamentul vizat rămân destul de diferite, ele fiind determinate de o serie de variabile precum:

- experiențele de învățare deja avute de elevi;
- disponibilitățile lor cognitive;
- gradul de motivare pentru o anumită disciplină de învățământ etc.

Formal, această cerință este redată prin enunțuri de genul: „*având acces la...*”, „*putând să utilizeze...*”, „*oferindu-li-se ...*”, „*cu ajutorul...*”, „*neputând să...*”, „*neavând acces la...*”, „*interzicându-li-se...*”, „*fără a utiliza...*” etc.

3) În sfârșit, a treia cerință a operaționalizării o reprezintă specificarea criteriului de evaluare deoarece în funcție de natura acestuia se poate aprecia în ce măsură obiectivul vizat a fost sau nu a fost atins.

Criteriile, la rândul lor, pot fi foarte diferite obiectivându-se într-o varietate de standarde de genul:

- a) numărul minim de răspunsuri corecte pretinse: „să rezolve corect trei exerciții din patru”; „să identifice patru cauze ale fenomenului din șase”;
- b) proporția de reușită pretinsă: „să traducă corect 80% din cuvintele noului text”; „să rezolve corect 80% din exercițiile propuse”;
- c) limite de timp: „să rezolve 3 exerciții într-un interval de ½ h”.

Cum ușor se poate anticipa, operaționalizarea unui obiectiv presupune cu necesitate respectarea tuturor condițiilor și nu numai a uneia dintre ele (de exemplu, specificarea comportamentului final) așa cum se întâmplă nu de puține ori în practica educativă cotidiană. De exemplu, la o lecție de Istorie care are drept temă „Războaiele dintre daci și romani” unul dintre obiective vizează enumerarea cauzelor care au determinat aceste războaie. O operaționalizare corectă s-ar configura în felul următor:

- a) cerința nr.1: *la sfârșitul lecției elevii trebuie să identifice (să enumere) cauzele care au generat războaiele dintre daci și romani;*
- b) cerința nr.2: *neavând acces la manual, monografii sau alte surse bibliografice;*
- c) cerința nr.3: *fiind obligatorie enumerarea a trei cauze din patru, într-un interval de 10 minute.*

Cum ușor se poate anticipa, nivelul standardelor se află în corelație directă cu posibilitățile elevilor care urmează să atingă obiectivul propus, cu motivația pentru disciplina respectivă, cu ritmurile lor de lucru etc. Astfel, aceleași obiective ar putea fi atinse la standarde diferite în condițiile în care există diferențe accentuate între clasele aceluiași nivel de școlaritate.

Pentru a verifica calitatea și claritatea obiectivelor formulate, unii autori (N. Lebrun, S. Berthelot, 1994) sugerează apelul la o serie de întrebări de genul:

- obiectivul corespunde sarcinii pe care el o reprezintă?
- este prezent enunțul de bază (specificarea comportamentului)?
- sunt prezente condițiile în care trebuie să se deruleze evaluarea?
- este prezent criteriul de performanță în formularea obiectivului?
- formularea obiectivului va fi interpretată într-o manieră identică de către toți utilizatorii?
- limbajul este suficient de precis și de concis?

Aceiași autori consideră că se impune ca după verificarea calității și clarității obiectivelor să se verifice și coeziunea ansamblului de obiective și, evident, dacă este nevoie să se aducă corecțiile ce se impun.

Verificarea coeziunii ansamblului de obiective formulate poate fi făcută de asemenea prin utilizarea unor întrebări de genul:

- lista obiectivelor cuprinde ansamblul sarcinilor delimitate (circumscrise)?
- este necesar fiecare dintre obiective pentru a ajunge la achizițiile fixate?
- există obiective formulate în mod diferit, dar având aceeași semnificație?
- există obiective care sunt confundate cu premisele?
- există obiective inutile pentru că ele nu conduc la achizițiile fixate ?(op. cit. pag.107)

Mișcarea pedagogică actuală, favorabilă operaționalizării, își întemeiază demersurile pe o serie de avantaje ale acesteia, din rândul cărora mai importante sunt următoarele:

- 1) prin operaționalizare se monitorizează mai ușor progresul elevilor în activitatea de instruire, iar acest lucru este ușor explicabil deoarece profesorul poate să vadă care dintre obiective au fost atinse, care au creat dificultăți majore, care au fost incompatibile cu posibilitățile reale ale elevilor;
- 2) prin operaționalizare se asigură premise favorabile ca activitatea de proiectare didactică să se realizeze mai eficient deoarece, în algoritmul proiectării didactice, una dintre etape este chiar delimitarea obiectivelor lecției; altfel spus, o operaționalizare corectă va reprezenta garanția unui proiect didactic bine elaborat;
- 3) prin operaționalizare elevii vor deveni mai motivați pentru activitatea de instruire-învățare deoarece vor conștientiza cerințele pe care trebuie să le realizeze la sfârșitul lecției și în consecință, vor adopta comportamentele care sunt cele mai adecvate;
- 4) operaționalizarea facilitează activitatea ulterioară de evaluare pentru că aceasta din urmă, trebuie să aibă în vedere criteriile și standardele care au fost asociate obiectivelor luate în considerare pentru a fi atinse de către elevi;
- 5) operaționalizarea reduce posibilitatea unei ambiguități procedurale din partea utilizatorilor care, în lipsa operaționalizării, pot fi tentați să acorde semnificații diferite finalităților educației; altfel spus, prin operaționalizare, cadrele didactice pot ajunge mai repede la un consens în privința a ceea ce trebuie făcut în legătură cu o anumită temă sau subiect propus spre învățare elevilor.

Dincolo de aceste avantaje, care sunt indubitabile și recunoscute de toți specialiștii domeniului, există și unele inconveniente care trebuie cunoscute de utilizatori tocmai pentru a diminua la maxim efectele negative. Dintre acestea, cele mai semnificative sunt:

a) nu toate disciplinele de învățământ sunt în aceeași măsură pretabile la activitatea de operaționalizare, iar acest lucru se datorează specificului și caracteristicilor fiecărui obiect de învățământ; D. Potolea (1988) subliniază că disciplinele puternic formalizate cum sunt:

Matematica, Fizica, Chimia facilitează în mai mare măsură operaționalizarea pentru că în cazul acestora achizițiile elevilor se obiectivează mai ușor în comportamente observabile la nivelul elevilor, în timp ce discipline precum Limba și literatura română, Filozofia ș.a., care vizează în mai mare măsură formarea unor atitudini, convingeri, sentimente, fac mai dificilă operaționalizarea, pentru că aceste tipuri de achiziții se exteriorizează cu mai mare dificultate. În consecință, operaționalizarea, în cazul acestor discipline trebuie să se realizeze cu mai multă prudență și cu respectarea mai multor constrângeri impuse de specificul fiecărui domeniu în parte;

b) operaționalizarea poate limita într-o anumită măsură creativitatea didactică deoarece „elaborarea obiectivelor conduce la raționalizarea pedagogică, lăsând puțin loc faptelor neprevăzute, incitării celor care învață” (N. Lebrun; S. Berthelot, 1994).

Cu siguranță, această lacună este mai pregnantă în cazul în care pentru o anumită temă (subiect) cadrul didactic a elaborat un set de obiective pe care le-a considerat cele mai relevante, dar constată ulterior că posibilitățile elevilor, motivația elevilor pentru temă, un context favorabil instruirii puteau să ocazioneze și alte obiective care, din păcate, nu au fost avute în vedere;

c) un alt dezavantaj al operaționalizării pe care îl subliniază mulți specialiști (J. Pocztar, 1979; G. De Landsheere, 1980, L. D’Hainaut 1983; J. M. De Ketele, 1993) îl reprezintă fragmentarea excesivă a instruirii în micro-obiective evaluate separat, ceea ce înseamnă că există un risc real ca obiectivele pentru fiecare lecție să fie atinse de către majoritatea elevilor, dar această performanță să nu se constituie într-o premisă favorabilă pentru atingerea unor obiective cu grad mai mare de generalitate. Remediul la această lacună ar fi faptul ca, atunci când se elaborează obiectivele lecției, să se verifice în ce măsură acestea contribuie la atingerea unor obiective cu grad mai mare de generalitate;

d) efortul considerabil pe care trebuie să-l facă utilizatorii pentru o operaționalizare corectă, deoarece în multe cazuri, după cum menționează N. Lebrun și S. Berthelot (1994), „formularea obiectivelor este dificilă, obositoare și câteodată plictisitoare”, motiv pentru care multe cadre didactice manifestă inapetență pentru acest gen de activitate.

Curriculum-ul național românesc operează în prezent cu câteva categorii de obiective:

- obiectivele ciclurilor curriculare;
- obiectivele cadru;
- obiectivele de referință.

Dacă prima categorie funcționează, din perspectiva conectorilor de curriculum, după cum am văzut, ca standarde curriculare de performanță, celelalte două categorii reflectă două niveluri de generalitate diferite în cadrul aceleiași discipline de studiu, pe parcursul mai multor ani de studiu (obiectivele cadru), și de la un an la altul, (obiectivele de referință). Toate vizează „formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei”, precum și „progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul” (Curriculum Național, op. cit., p. 39). În acest context, obiectivele de evaluare sunt obiectivele având acel grad de specificitate care permite o măsurare educațională caracterizată printr-un grad suficient de obiectivitate pentru a fi validă și fidelă, deoarece acest lucru se face pe baza aprecierii, cu ajutorul unui instrument de evaluare, a comportamentului observabil al celui evaluat, aflat în situația de evaluare sau de examinare. La rândul lor, instrumentele de evaluare sunt create pe baza unor obiective cu un grad de specificitate mai ridicat (sunt obiective operaționalizate, răspunzând celor trei întrebări clasice: *ce se evaluează?*; *cum se evaluează?* și *cât se evaluează?*), facilitând „măsurarea” performanțelor.

Formularea obiectivului de evaluare trebuie să satisfacă toate etapele următoare:

- să identifice, comportamentul vizat, pe care elevul trebuie să-l demonstreze;
- să identifice cu claritate condițiile importante în care comportamentul se poate produce sau poate deveni vizibil, măsurabil;
- să precizeze un nivel al performanței acceptabile, prin enunțarea unui criteriu de reușită direct măsurabil.

Din perspectiva evaluării și examinării educaționale, există o diferență de esență între formularea (și eventual operaționalizarea obiectivelor procesului de predare-învățare, realizată de cele mai multe ori de către profesor, în cadrul planificărilor anuale, semestriale și zilnice) și operaționalizarea obiectivelor ca etapă esențială în crearea unui instrument de evaluare — acțiune specifică activității de evaluare sau de examinare.

Obiectivele care stau la baza creării unui instrument de evaluare, indiferent de natura acestuia (standardizat sau creat de profesor; folosit la evaluarea formativă sau sumativă etc.), trebuie să fie clar formulate în termeni operaționali, astfel încât să fie evident faptul că sunt măsurabile cu eficiența dorită. Obiectivele sunt un element-chete în construirea instrumentului de evaluare, astfel încât calitatea și acuratețea operaționalizării lor sunt esențiale.

În continuare, oferim un exemplu de operaționalizare la disciplina Limba și literatura română. Primele două obiective (obiectivul cadru și obiectivul de referință) sunt preluate din documentul oficial în uz la clasa a IX-a și au fost alese pentru a ilustra succesiunea normală în care trebuie să se situeze cele trei categorii de obiective. Obiectivul de evaluare formulat

precizează ce, cum și cât trebuie să fie capabil să realizeze sau să performeze elevul. El poate funcționa, ca atare, atât la finalul clasei a IX-a, cât și ca obiectiv al probei scrise pentru examenul de Bacalaureat

Obiectivul cadru:

1. „Dezvoltarea capacităților de a recepta și de a produce teste scrise și orale de diverse tipuri”.

Obiectivul de referință:

1.5. „Să combine elemente ficționale și nonficționale producând texte de graniță”.

Obiectivul de evaluare:

„Elevul/candidatul trebuie să fie capabil să redacteze, în 1-2 pagini, o compunere de tip scrisoare familială, respectând toate categoriile de norme cunoscute (de redactare, de ortografie, de punctuație etc.)”.

Exemplul anterior subliniază necesitatea corelării permanente a obiectivelor de evaluare formulate de către profesori în activitatea lor curentă, sau de către cei care proiectează instrumentele de evaluare, cu celelalte categorii de obiective aflate în documentele oficiale.

Evaluarea educațională este concepută ca o parte activă, integrantă a curriculumului. Standardele de performanță reprezintă, din perspectiva evaluării și examinării, acele elemente „realizate”, „atinse”, „demonstrate” de către educabili prin intermediul performanței realizate. Din perspectiva evaluării, operaționalizarea obiectivelor reprezintă un element esențial al proiectării instrumentelor de evaluare/examinare.

Obiectivele și competențele de evaluare au caracter derivat în raport cu obiectivele/competențele curriculumului școlar, în vigoare.

Dacă se dorește într-adevăr ca întregul proces instructiv-educativ să se desfășoare la niveluri mai înalte de eficiență, atunci în mod obligatoriu trebuie să se aibă în vedere și îmbunătățiri la nivelul activităților evaluative, indiferent de palierul la care se derulează acestea. Acest lucru se și întâmplă, de fapt, în cadrul tuturor sistemelor de învățământ, unde se fac demersuri ca toate activitățile evaluative să devină mai riguroase și mai adaptate subiecților care sunt evaluați în diverse contexte educaționale.

Fără, a pretinde o listă exhaustivă a tuturor demersurilor care pot ameliora activitățile evaluative considerăm că pot fi avute în vedere câteva măsuri dintre care mai importante sunt următoarele:

1) utilizarea tuturor formelor de evaluare în activitatea de instruire-învățare, ceea ce înseamnă că orice instruire trebuie să debuteze printr-o evaluare inițială, continuată printr-o

evaluare formativă și finalizată printr-o evaluare sumativă, ceea ce înseamnă că pe baza informațiilor furnizate de evaluare se pot lua decizii și se pot aduce corecții modului de desfășurare a procesului instructiv-educativ;

2) utilizarea tuturor metodelor de examinare a elevilor (orale, scrise, practice), plecându-se de la ideea că fiecare tip posedă atât avantaje, cât și limite, ceea ce înseamnă că nici o categorie nu trebuie favorizată în detrimentul celorlalte, deoarece această atitudine ar influența negativ modul de desfășurare a întregului proces evaluativ;

3) promovarea, în mai mare măsură, a unor modalități alternative de evaluare (proiecte, portofolii, autoevaluare etc) cu scopul de a face evaluarea mai agreabilă și mai adaptată subiecților evaluați, fără să se pună problema ca prin aceste modalități alternative să se elimine evaluările de tip tradițional;

4) eliminarea, sau măcar diminuarea efectelor factorilor perturbatori ai notării sau, eventual, a altor factori care pot influența negativ desfășurarea procesului evaluativ.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 2

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *ilustrarea asemănărilor și a deosebirilor dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale;*
- *exemplificarea relației dintre obiective/ competențe - obiective/ competențe de evaluat;*
- *elaborarea unor obiective de evaluare pornind de la programa școlară.*

A. 1 – Se va realiza o activitate pe grupe pentru analiza comparativă programă școlară - programă pentru evaluări/ examene naționale. Se utilizează metoda *Turul galeriei* pentru tema „Asemănări - deosebiri între programa școlară - programa pentru evaluări/ examene naționale”. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe și prin discuții care au drept concluzie evidențierea relației complexe dintre programa școlară și programa pentru evaluări/ examene naționale, în sensul că programa școlară are rol generativ, iar programa pentru evaluări/ examene naționale este elaborată pe baza celei dintâi. Se va insista asupra relației dintre programa școlară și programa pentru tezele cu subiect unic/ programa pentru examenul de bacalaureat, valabile în anul școlar 2007-2008.

A. 2 - Se va desfășura o activitate pe perechi prin care se realizează o analiză comparativă a relației dintre obiective/ competențe - obiective/ competențe de evaluat. Activitatea pe perechi se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea rezultatelor obținute; după finalizarea activității se vor purta discuții care au drept concluzie evidențierea relației complexe dintre obiective/ competențe - obiective/ competențe de evaluat, în sensul că obiectivele/ competențele de evaluat sunt elaborate pornind de la cele precizate de programa școlară.

A. 3 – Se va desfășura o activitate individuală de proiectare concretă a trei obiective de evaluare pentru obiective de referință/ competențe specifice din programa școlară. Se va insista asupra relației dintre obiectivele/ competențele de evaluat înscrise în programa pentru tezele cu subiect unic/ programa pentru examenul de bacalaureat, valabile în anul școlar 2007-2008 și obiectivele de referință/ competențele specifice din programa școlară, care determină activitatea cadrului didactic, pe parcursul anului școlar.

BIBLIOGRAFIE

1. Crețu, C., (1999), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Iași, Editura Universității „Al.I.Cuza”
2. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom
3. Cucuș C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
4. Frunza V., (2007), *Evaluare și comunicare în procesul de învățământ*, Constanța, Ovidius University Press
5. Lisievici, P., (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, București, Editura Aramis
6. Manolescu, M., (2002), *Evaluarea școlară-un contract pedagogic*, București, Editura Fundației Culturale „D. Bolintineanu”
7. Meyer G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom
8. Potolea, D., Neacșu, I., Radu, I.T., (1996), *Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii*, București
9. Radu, I. T., (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, E.D.P
10. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P
11. Stoica, A., coord., (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, București, Editura Sigma
12. Stoica, A., Musteață, S., (1997), *Evaluarea rezultatelor școlare*, Chișinău, Editura Liceum
13. Vogler, J., (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași, Editura Polirom
14. Consiliul Național pentru Curriculum – M.E.N., (1998), *Curriculumul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București.
15. MEN-CNC (2001-2002), *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare* Ghiduri pe discipline, București, Editura Aramis
16. SNEE (2003), *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, a VIII-a și a XII-a*, București (www.edu.ro)
17. XXX, *Programele școlare pe discipline*, (www.edu.ro)

TEMA 3

Metode de evaluare a rezultatelor școlare: metode „tradiționale” și metode „complementare”. Relația dintre metoda și instrumentul de evaluare; adecvarea la scopul și obiectivele evaluării. Teste pedagogice / teste docimologice: delimitări și tipologie

Obiectivele temei urmăresc:

- *explicarea relației dintre metodă, instrumentul de evaluare, scopul și obiectivele evaluării;*
- *analiză comparativă între metodele tradiționale de evaluare și cele complementare;*
- *analizarea scopului evaluării în stabilirea tipologiei instrumentelor de evaluare și a testelor scrise.*

1. Metode de evaluare a rezultatelor școlare: metode „tradiționale” și metode „complementare”

Încă de la începutul acestei unități tematice se impune mențiunea că fiecare categorie de metode de evaluare prezintă atât avantaje, cât și limite, astfel încât nici una dintre ele nu trebuie utilizată exclusiv, deoarece, în acest caz, aprecierea rezultatelor obținute de elevi ar fi afectată. Utilizarea metodelor de evaluare trebuie să se fundamenteze pe o serie de premise precum:

- metodele de evaluare sunt complementare, fără a se putea afirma că metodele tradiționale sunt „depășite”, iar cele alternative reprezintă unicul reper metodologic;
- ele trebuie utilizate în strânsă legătură cu obiectivele educaționale vizate și în acord cu tipul de rezultate ale învățării/ natura achizițiilor ce se doresc a fi surprinse (competențe și cunoștințe);
- metodele de evaluare trebuie să ofere atât cadrului didactic, cât și elevilor informații relevante cu privire la nivelul de pregătire a elevilor, și, implicit la calitatea procesului de învățământ.

1.1. Metode de evaluare tradiționale

Tipologia metodelor tradiționale de evaluare este bine-cunoscută în spațiul educațional și include probe de evaluare orale, scrise și practice (Radu, 2000; Lițoiu, 2001; Cucuș, 2008).

A. Probele orale sunt utilizate la clasă cel mai frecvent și se concretizează în examinări ale elevilor din lecția de zi și, eventual, din lecțiile anterioare pe care elevii le-au parcurs și ale căror conținuturi pot avea corelații cu ale lecției curente. Dacă aceste examinări orale sunt realizate corect de către cadrul didactic, ele pot oferi informații relevante referitoare la nivelul de pregătire a elevilor, lucru datorat avantajelor specifice ale acestei metode dintre care mai importante sunt următoarele:

1) Evaluatorul are posibilitatea să surprindă volumul sau cantitatea de cunoștințe asimilate de către elev în urma instruirii și, implicit, să depisteze unele lacune, unele minusuri care trebuie completate prin activități de recuperare;

2) În cadrul acestor evaluări, examinatorul are posibilitatea să surprindă profunzimea cunoștințelor asimilate de către elevi sau, altfel spus, nivelul de semnificare a respectivelor cunoștințe.

3) Aceste evaluări orale permit cadrului didactic să aprecieze capacitatea de argumentare a elevului, de a construi o serie de raționamente și de a le susține în mod cât mai convingător.

4) Aceste evaluări orale permit cadrului didactic să constate nu numai ce cunoștințe au dobândit elevii, dar și ce capacități, abilități și atitudini și-au format ca urmare a achizițiilor dobândite în cadrul procesului de instruire-învățare.

5) În evaluările orale, cadrul didactic poate oferi un suport elevului în elaborarea răspunsurilor prin adresarea unor întrebări suplimentare, ceea ce constituie un mare ajutor pentru elevii aflați în dificultate în fața examinătorului.

În concluzie, probele orale prezintă îndeosebi următoarele avantaje:

- flexibilitatea;
- posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica și de a corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- formularea răspunsurilor potrivit logicii și dinamicii unui discurs oral;
- interacțiunea directă între evaluator și evaluat (profesor și elev).

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

1) Utilizând aceste metode, se examinează mai puțini elevi pe unitatea de timp, iar acest impediment este mai vizibil în cazul disciplinelor de învățământ cărora le sunt alocate ore puține în planul de învățământ (de exemplu, discipline cu o singură oră pe săptămână).

2) Prin utilizarea acestor metode, se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie s-o asimileze în întregime. Altfel spus, prin intermediul acestor metode materia se verifică prin sondaj, existând posibilitatea ca unii elevi să înregistreze lacune în cunoștințe, care cu dificultate vor fi eliminate în etapele ulterioare ale instruirii.

3) În cadrul examinărilor orale, factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor școlare pot avea un impact semnificativ mai ales în cazul în care examinatorii nu depun eforturi pentru eliminarea efectelor negative ale acestora.

4) În cadrul evaluărilor orale este greu să se păstreze același nivel de exigență pe durata întregii examinări, existând dovezi certe că evaluatorul este mai exigent la începutul acestei activități și mult mai indulgent spre sfârșitul ei, acest lucru datorându-se stării de oboseală, plictiselii, unor constrângeri de natură temporală etc.

5) Alt dezavantaj al acestor metode se concretizează în imposibilitatea de a echilibra, sub aspectul dificultății, conținuturile care fac obiectul activității de evaluare. În acest sens, este arhicunoscut faptul că unele conținuturi, prin natura și specificul lor, sunt mai dificile, putând crea probleme și dificultăți elevilor care trebuie să demonstreze că le-au asimilat, în timp ce altele sunt mai facile, cu grad mai mic de complexitate, favorizându-i pe elevii puși să le reproducă în fața profesorului evaluator.

6) Metodele de examinare orală creează dificultăți elevilor (subiecților) introverți și celor care au un echilibru emoțional precar. Toți acești elevi, dar și alții, cărora le lipsește inițiativa în comunicare, pot să se blocheze în fața examinatorului și, implicit, să nu poată demonstra ce achiziții au dobândit în cadrul procesului de instruire. Pentru a elimina urmările acestui dezavantaj, evaluatorul trebuie să manifeste precauție în examinarea acestor elevi, să creeze un climat de destindere, să-i motiveze în elaborarea răspunsurilor, să-i ajute să depășească unele momente delicate, să-i facă încrezători că ei pot să onoreze exigențele actului de evaluare în care sunt implicați.

Pentru a diminua dezavantajele examinării orale și pentru a-i conferi mai multă rigoare, evaluatorul poate să utilizeze o fișă de evaluare orală care să conțină o serie de repere care ghidează întregul demers evaluativ, eliminându-se astfel posibilitatea ca această metodă de examinare să fie alterată de multă subiectivitate.

Fișa de evaluare orală pe care o preluăm de la I. Jinga și colab. (1996, pp. 46-47) cuprinde următoarele repere:

a) conținutul răspunsului (evaluatorul va trebui să aprecieze corectitudinea acestuia și completitudinea lui prin raportare la obiectivele pedagogice vizate și la conținuturile predate);

b) organizarea conținutului (evaluatorul va ține seama de modul cum este structurat conținutul și de coerența existentă între elementele acestuia);

c) prezentarea conținutului (evaluatorul va ține seama de claritatea, siguranța și acuratețea modului de prezentare a cunoștințelor).

Aici, evident, pot fi avute în vedere și elementele de originalitate pe care examenul le poate etala și care trebuie cotate de către examinatori.

În concluzie, dintre dezavantajele majore ale metodelor de evaluare orală menționăm:

- influența în obiectivitatea evaluării;
- nivelul scăzut de validitate și fidelitate;
- consumul mare de timp (în evaluarea orală individuală).

B. Probele scrise se pot concretiza în mai multe tipuri de lucrări, pe care M. Manolescu (2002, p. 172) le clasifică în felul următor:

- probe scrise de control curent (extemporale) care cuprind câteva întrebări din lecția curentă și cărora li se afectează 10 – 15 minute;
- lucrări de control la sfârșitul unui capitol, prin intermediul cărora elevii sunt puși să probeze ce achiziții au dobândit ca urmare a parcurgerii respectivului capitol; deoarece obiectivul vizat este mai complex și timpul alocat acestei forme este mai extins, în majoritatea cazurilor, aceste lucrări de control se efectuează pe parcursul unei ore de curs;
- lucrări scrise semestriale pregătite, de obicei, prin lecții de recapitulare, care pot releva la ce nivel se situează achizițiile elevului la o anumită disciplină la sfârșitul semestrului reprezentând o modalitate de realizare a evaluării sumative.

Ca și metodele de examinare orală, și cele de examinare scrisă prezintă atât avantaje, cât și limite, ceea ce înseamnă că și unele și celelalte trebuie foarte bine cunoscute și dozate de către evaluatori/ cadre didactice.

Dintre avantaje, cele cu relevanță maximă sunt următoarele:

1) Înlătură sau diminuează subiectivitatea notării, pentru că lucrările pot fi secretizate, asigurându-se astfel anonimatul celor care le-au elaborat.

2) Se evaluează un număr mare de elevi și o cantitate mare din materia care a fost parcursă.

3) Subiectele pot fi echilibrate în privința gradului de dificultate, ceea ce înseamnă că unii elevi nu mai pot fi favorizați pentru că primesc la examinare subiecte cu grad mai mic de dificultate.

4) Metodele de examinare scrisă respectă în mai mare măsură ritmurile individuale de lucru ale elevilor, ceea ce înseamnă că fiecare elev își elaborează răspunsurile în timpul care îl caracterizează.

5) Ajută elevii introvertiți și pe cei timizi să probeze cu mai mare ușurință calitatea cunoștințelor dobândite.

În concluzie, accentuăm următoarele avantaje ale probelor scrise:

- eficientizarea procesului de instruire și creșterea gradului de obiectivitate în apreciere;
- economia de timp în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare;
- evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;
- acoperirea unitară, ca volum și profunzime, la nivelul conținutului evaluat.

Dincolo de aceste avantaje trebuie avute în vedere și unele limite, dintre care mai semnificative sunt următoarele:

1) Elevii nu pot primi sprijin din partea examinatorului pentru a-și elabora răspunsurile, existând și riscul ca unele lacune în cunoștințe, unele neînțelegeri ale elevilor să nu poată fi remediate pe loc (*feed-back* mai slab).

2) Exprimarea în scris este mai contrângătoare pentru că este reglementată de respectarea unor reguli gramaticale, ceea ce înseamnă că elevii vor trebui să depună eforturi atât în redarea cunoștințelor, cât și în realizarea unei forme de prezentare cât mai convingătoare.

3) În unele cazuri, elevii nu pot proba profunzimea cunoștințelor dobândite, și nici corelarea acestora cu alte tipuri de cunoștințe asimilate, eventual, în alte contexte de instruire.

4) Examinările scrise sunt mai costisitoare, pentru că, de multe ori, implică 2 - 3 examinatori, cum se întâmplă în cazul unor examene de o importanță deosebită. (Testele naționale sau Examenul de Bacalaureat).

C. Probele practice sunt modalități prin intermediul cărora elevii trebuie să demonstreze că pot transpune în practică anumite cunoștințe, că le pot obiectiva în diverse obiecte, instrumente, unelte etc.

În privința frecvenței, examinările practice sunt mai des întâlnite la educație-fizică, la lucrările de laborator, în lucrările din ateliere.

Pentru probele practice accentuăm îndeosebi, avantajul referitor la posibilitatea oferită elevului de a demonstra gradul de stăpânire a priceperilor și a deprinderilor de ordin practic, iar dezavantajele acestor probe sunt generate de necesitatea asigurării unor condiții specifice, dar și de modul de aplicare a baremului de notare.

1.2. Metode de evaluare complementare

Alături de modalitățile de evaluare tradiționale pe care le-am analizat în paginile anterioare, la ora actuală se utilizează și modalități alternative sau complementare de evaluare a căror pondere devine tot mai semnificativă în paleta activităților evaluative desfășurate la nivelul întregului sistem de învățământ.

Cum ușor se poate anticipa, aceste modalități nu au fost concepute în ideea de a le înlocui pe cele clasice, ci în dorința de a face evaluarea mai flexibilă și, de ce nu, mai atractivă, atât pentru evaluatori, cât și pentru cei care fac obiectul evaluării: elevi, studenți, persoane care participă la diverse programe de instruire.

Preocuparea psihopedagogilor pentru aceste modalități alternative de evaluare este în creștere, iar lucrările mai recente de specialitate rezervă deja spații pentru tratarea acestui subiect de maximă actualitate, iar exemplele sunt ușor de găsit, deoarece autori precum D. Ungureanu (2001), C. Cucuș (2002), M. Manolescu (2002), X. Roegiers (2004) identifică atât avantajele cât și limitele specifice acestor modalități.

Metodele complementare/ alternative de evaluare care vor fi sistematic abordate în această unitate tematică sunt:

- referatul;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

1.2.1. Referatul. Acest instrument de evaluare alternativă conferă o serie de avantaje care pot fi valorificate de cadrele didactice în măsura în care există o apetență apreciabilă a elevilor care sunt puși în situația să le elaboreze.

Dintre avantajele specifice acestei modalități de evaluare, mai importante sunt următoarele:

a) Oferă indicii referitoare la motivația pe care o au elevii pentru o disciplină sau alta din curriculum-ul școlar, iar acest aspect este important, deoarece elevii nu se raportează la fel față de toate disciplinele pe care le parcurg la un anumit nivel de școlaritate.

b) Oferă elevilor posibilitatea de a demonstra bogăția, varietatea și profunzimea cunoștințelor pe care le posedă pe o anumită temă sau subiect care sunt abordate prin intermediul referatului, lucru care nu este posibil în cazul altor modalități de evaluare.

c) Referatul oferă elevilor posibilitatea de a stabili o serie de corelații între cunoștințele diverselor discipline școlare și de a exersa interdisciplinaritatea ca modalitate de abordare a unor teme sau subiecte de maximă importanță și de mare actualitate.

d) Referatul oferă elevilor ocazia de a-și demonstra capacitățile creative și imaginative și, implicit de a-și proiecta subiectivitatea în tratarea temelor care fac obiectul referatelor elaborate, iar acest lucru este benefic pentru evoluția și dezvoltarea personalității elevilor.

e) Referatul are o pronunțată dimensiune formativă, deoarece îi familiarizează pe elevi cu anumite tehnici de investigare, îi obișnuiește să caute informațiile acolo unde trebuie, îi abilitază să realizeze analize, comparații, generalizări, să utilizeze diverse tipuri de raționamente, să tragă concluzii pertinente în urma desfășurării unui demers cognitiv etc.

f) Referatul generează o formă de învățare activă, motivantă pentru elev, cu consecințe benefice pe termen lung, deoarece cunoștințele asimilate și exersate se fixează mai bine în memoria de lungă durată, au o valoare funcțională mai mare și se reactivează mai ușor când este vorba ca ele să fie utilizate în rezolvarea unor sarcini sau în desfășurarea unor activități.

g) Referatul poate familiariza și apropia elevii de teme sau subiecte cărora nu li s-a acordat un spațiu suficient în documentele de proiectare curriculară și, în special, în programele analitice, respectiv în manualele școlare, astfel încât elevii să-și lărgesc sfera de cunoaștere și să diminueze unele lacune generate de proiectarea curriculară.

Dincolo de aceste calități ale referatului, care-i conferă o serie de avantaje în comparație cu alte metode de evaluare, trebuie avute în vedere și o serie de neajunsuri care trebuie să fie cunoscute de cadrele didactice și din rândul cărora le menționăm pe următoarele:

- Referatul nu este pretabil la toate nivelurile de școlaritate, fiind de la sine înțeles că el poate fi utilizat cu rezultate bune la elevii claselor mari care au suficiente cunoștințe și informații și variate experiențe de învățare care le permit elaborarea acestor referate, dar nu același lucru este valabil în cazul elevilor din clasele mici, care sunt încă în faza de acumulare cognitivă și care nu au încă stiluri de învățare bine structurate.
- Referatul nu este compatibil tuturor elevilor, ci numai acelor care sunt bine motivați pentru diversele discipline care intră în structura curriculum-ului școlar. Elevii care nu sunt suficient motivați evită în general să elaboreze referate, iar dacă sunt obligați, percep această sarcină ca pe o corvoadă și, în consecință, o tratează cu superficialitate.
- Referatul este mai dificil de evaluat, nefiind un instrument standardizat, motiv pentru care cadrele didactice trebuie să reflecteze bine anterior elaborării acestora în legătură cu criteriile în funcție de care se va face aprecierea lor.

Evident, există multe criterii care pot fi avute în vedere, dar dintre toate, mai relevante ni se par următoarele:

- 1) noutatea temei luate în discuție;
- 2) rigurozitatea științifică demonstrată în tratarea temei;
- 3) calitatea surselor de informare;
- 4) calitatea corelațiilor interdisciplinare;
- 5) existența elementelor de originalitate și creativitate;
- 6) relevanța concluziilor detașate de autor.

1.2.2. Investigația reprezintă un instrument în cadrul căruia elevii pot aplica în mod creator cunoștințele și experiențele de învățare pe care le-au dobândit în instruirile anterioare, putându-se realiza pe o temă propusă de profesor sau de elevii înșiși, în cazul în care aceștia nutresc anumite interese față de diversele aspecte ale realității.

Putându-se realiza și individual, dar și în colectiv, investigația se poate desfășura pe o perioadă de timp care diferă în funcție de specificul subiectului abordat și, implicit, de dificultățile care decurg din realizarea sarcinilor pe care trebuie să le întreprindă elevii.

Ca orice modalitate de evaluare alternativă, investigația se distinge printr-o serie de caracteristici, din rândul cărora C. Cucuș (2002, p. 386) menționează:

- a) are un pronunțat caracter formativ;
- b) 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;
- c) are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- d) se pot exercita în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

După ce investigația s-a finalizat, în evaluarea acesteia pot fi avute în vedere mai multe criterii din rândul cărora menționăm:

- noutatea temei sau a subiectului care a făcut obiectul investigației;
- originalitatea strategiei utilizate în demersul investigativ;
- modul de aplicare a cunoștințelor necesare în realizarea investigației;
- calitatea prelucrării datelor obținute;
- modul de prezentare și argumentare a rezultatelor obținute în desfășurarea investigației;
- atitudinea elevilor pe perioada desfășurării investigației.

1.2.3. Proiectul reprezintă o metodă mai complexă de evaluare care poate furniza informații mai bogate în legătură cu competențele elevilor și, în general, cu progresele pe care ei le-au făcut de-a lungul unei perioade mai îndelungate de timp.

Temele pe care se realizează proiectele pot fi oferite de către profesor, dar, în anumite cazuri, ele pot fi propuse și de către elevii care elaborează aceste proiecte.

Informațiile pe care le poate obține evaluatorul sunt variate și, în esență, fac referire la următoarele aspecte:

- a) motivația pe care o are elevul față de domeniul din perimetrul căruia a selectat tema;
- b) capacitatea elevului de a se informa și de a utiliza o bibliografie centrată pe nevoile de tratare a subiectului luat în discuție;
- c) capacitatea elevului de a concepe un parcurs investigativ și de a utiliza o serie de metode care să-l ajute să atingă obiectivele pe care și le-a propus;
- d) modalitatea de organizare, prelucrare și prezentare a informațiilor dobândite ca urmare a utilizării diverselor metode de cercetare;
- e) calitatea produsului (produselor) obținute în urma finalizării proiectului, care se pot distinge prin originalitate, funcționalitate, calități estetice deosebite.

Ca și în cazul altor metode alternative de evaluare, și în cazul proiectului trebuie avuți în vedere o serie de determinanți, precum: vârsta elevilor, motivația acestora pentru un anumit domeniu de cunoaștere, varietatea experiențelor de învățare pe care elevii le-au acumulat în timp, rezistența acestora la efort etc.

1.2.4. Portofoliul, definit de către X. Roegiers (2004, p. 65) ca „dosar elaborat de către elev [...], cuprinde în mod esențial un ansamblu de documente elaborate de către el, cu alte cuvinte, produse personale: probleme, eseuri, contribuții mai mult sau mai puțin reușite. În mod secundar, dosarul poate să cuprindă documente care nu sunt produse personale, dar pe care elevul le-a selecționat în funcție de utilitatea lor în învățările sale (o grilă de autoevaluare, o schemă, o sinteză). Aceste documente sunt prezentate într-o manieră structurată și organizată”.

Funcțiile portofoliului pot fi abordate astfel: 1) portofoliul ca suport în învățare și 2) sursă de informație pentru validarea achizițiilor dobândite de către elev.

Portofoliul ca suport al învățării. Această funcție se explică prin faptul că, prin elementele (produsele) pe care le conține, portofoliul susține învățarea, devenind un autentic suport al acesteia.

Această susținere a învățării este evidențiată și de J. M. De Ketele (1993), care identifică direcțiile în care se concretizează progresele determinate de portofoliu, după cum urmează:

- a) mobilizarea cognitivă este susținută de o serie de produse realizate de elev, cum sunt exercițiile și problemele rezolvate de acesta, compunerile și sintezele pe care le elaborează, planurile de învățare pe care și le structurează;
- b) mobilizarea metacognitivă este susținută de produse cum sunt grilele de autoevaluare pe care le-a elaborat elevul sau pe care le-a completat, de comentarii personale asupra metodei sale de lucru, de reflecții asupra unor procedee și tehnici de lucru pe care le utilizează în învățare;
- c) mobilizarea afectivă este susținută prin referirea la progresele pe care le-a făcut elevul, la unele exemple care îi sunt deosebit de evidente, la unele creații originale pe care el le-a realizat, la unele produse referitoare la trecutul său personal;
- d) mobilizarea conativă este susținută de indicii referitoare la unele proiecte personale, de contracte de activitate pentru a elimina sau diminua o anumită lacună, o anumită carență.

Portofoliul ca instrument pentru validarea achizițiilor. În perspectiva celei de-a doua funcții, portofoliul este un instrument care validează achizițiile dobândite de către elevi ca urmare a implicării lor în activitatea de instruire și învățare.

În consecință, producțiile realizate de către elevi nu mai sunt considerate ca suporturi ale învățării, ci ca probe sau dovezi ale acesteia, iar în această privință se poate afirma că portofoliul este un instrument foarte important pentru strângerea informațiilor referitoare la certificarea achizițiilor dobândite de către elevi.

Avantajele și limitele portofoliului

Ca oricare alt instrument de evaluare alternativă, și portofoliul prezintă atât avantaje, cât și limite, iar toate acestea trebuie cunoscute de cadrele didactice pentru a le maximiza pe primele și a le diminua substanțial pe ultimele.

Dintre avantaje, X. Roegiers (2004, p. 68) le enumeră pe următoarele:

- a) individualizează demersul învățării, pe care îl susține, iar acest atu este determinat în special de prima funcție pe care o îndeplinește portofoliul, și anume aceea de suport al învățării;
- b) facilitează legătura dintre învățare și punerea în proiect, adică facilitează considerabil o punte majoră între teorie și practică;
- c) determină învățarea organizării, a clarității și a rigorii și, într-o măsură semnificativă, familiarizează elevii cu tehnicile de muncă intelectuală;
- d) vehiculează o importantă dimensiune metacognitivă.

Referitor la dezavantaje, X. Roegiers consideră că acestea sunt reperabile la nivelul fiecărei funcții pe care o îndeplinește portofoliul, iar, la nivelul primei funcții, mai importante sunt următoarele:

- a) necesitatea de a crea, de a concepe un context de responsabilizare a elevului, misiune care nu este întotdeauna ușoară, motiv pentru care autorul menționat consideră că „portofoliul este mai mult o stare de spirit decât un instrument de evaluare”;
- b) în cazul elevului neexersat (cu puțină experiență), partea de autoevaluare rămâne redusă, iar profesorului îi va fi dificil să deducă reglările (corecțiile) necesare care ar trebui operate;
- c) timpul care trebuie alocat pentru o elaborare riguroasă a portofoliului, cerință care nu întotdeauna poate fi onorată în mod corespunzător.

În privința celei de-a doua funcții, limitele mai importante sunt următoarele:

- a) dificultatea privitoare la originea probelor, pentru că, de multe ori, nu se știe dacă este vorba de o producție personală, de o producție a unui părinte, a unui frate sau a unui prieten;
- b) durata necesară pentru analiza și evaluarea portofoliului, datorată dificultăților de standardizare a procedurilor de corectare și apreciere a producțiilor (realizărilor) elevilor; portofoliile necesită un timp mult mai mare de evaluare în comparație cu lucrările obișnuite (extemporale, teze, teste de cunoștințe) sau cu cele de sinteză, de genul compunerilor sau referatelor;
- c) dificultatea de a acoperi ansamblul obiectivelor învățării, pentru că oricât de voluminos și de consistent ar fi portofoliul, acesta nu poate atinge toate obiectivele și, deci, nu poate asigura o învățare complinită.

Avantajele și limitele portofoliului ca instrument de evaluare sunt scoase în evidență și de alți autori, astfel încât utilizatorii pot să facă toate demersurile pentru a le maximiza pe primele și pentru a le diminua, în limita posibilului, pe ultimele.

De exemplu, M. Laurier (2005, pp. 141 - 143) enumeră cinci avantaje ale portofoliului după cum urmează:

- a) Ameliorează validitatea. Câștigul în validitate ține mai ales de faptul că portofoliul privilegiază realizarea sarcinilor complexe și contextualizate al căror produs este susceptibil de a fi integrat în portofoliu (evaluare autentică).
- b) Informează pe diverșii interesați. Examinarea portofoliului permite persoanei care îl consultă să vadă direct (concret) ceea ce poate să facă sau să realizeze un elev fără a trebui să interpreteze un scor.
- c) Portofoliul poate fi arătat părinților, unui profesor din ciclul superior de învățământ, unui eventual patron, fiecare examinându-l din punctul său de vedere.
- d) Evidențiază progresul elevilor în învățare. Cum portofoliul este un instrument care însoțește elevul pe parcursul învățărilor sale, este posibil să se adopte o perspectivă longitudinală și să se urmărească elevul în evoluția sa în instruire.

e) Motivează elevii pentru activitatea de învățare. Majoritatea profesorilor care utilizează portofoliul pot mărturisi interesul pe care-l suscită elaborarea acestuia în rândul elevilor comparativ cu alte activități mai tradiționale care îi motivează în mai mică măsură.

f) Dezvoltă metacunoașterea, iar acest lucru se explică prin faptul că elaborarea portofoliului implică exercitarea unei judecăți critice a elevului asupra realizărilor sale pe care dorește să le includă în acest document.

În privința limitelor portofoliului, autorul menționat enumeră următoarele aspecte, după cum urmează:

a) Nu toate competențele sunt evaluabile prin intermediul portofoliului. La modul general se admite că portofoliul favorizează scoaterea în evidență a competențelor redate prin intermediul scrisului, prin intermediul exprimării scrise, dar sunt și competențe care nu sunt favorizate de această modalitate.

b) Portofoliul pune un accent deosebit pe abilitățile de prezentare, ceea ce înseamnă că de multe ori forma de prezentare poate crea o impresie mai bună decât conținutul portofoliului sau, mai bine zis, forma de prezentare bună a portofoliului să distragă atenția asupra calităților materialelor prezentate.

În concluzie, portofoliul păcătuiește prin faptul că, de foarte multe ori, favorizează aspectele de prezentare în detrimentul calităților de conținut.

c) Alocarea unui timp mai mare elevilor de către profesor atât în elaborarea portofoliilor, cât și în evaluarea acestora, pentru că aceștia trebuie îndrumați în permanență asupra modului de selectare a materialelor care intră în componența portofoliului și, implicit, asupra calității și relevanței acestora.

În pofida acestor neajunsuri, portofoliul este și rămâne un instrument alternativ de evaluare pe care cadrele didactice trebuie să-l utilizeze ori de câte ori contextele de instruire facilitează evaluarea printr-o astfel de modalitate.

1.2.5. Autoevaluarea este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare și, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează.

În privința definirii sale, R. Legendre (1993, p. 118) o consideră „a fi procesul prin care un subiect este determinat să realizeze o judecată asupra calității parcursului său, a activității și achizițiilor sale, vis--vis de obiective predefinite, acest demers făcându-se după criterii precise de apreciere”.

Analizându-se definiția anterioară, rezultă cu claritate că autoevaluarea conține două caracteristici fundamentale care, în fond, condiționează și realizarea ei, și anume:

- a) necesitatea ca elevul să cunoască în mod evident obiectul evaluării, care poate fi un obiectiv, o competență sau un element specific;
- b) necesitatea ca aceste criterii distincte să-i fi fost comunicate anterior.

Aceste două cerințe specifice autoevaluării pot fi onorate dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute în mod special pentru a facilita realizarea autoevaluării, în structura acestora delimitându-se și obiectul evaluării, dar și criteriile care trebuie respectate când se desfășoară acest proces.

Raportând această modalitate la funcțiile evaluării, mai mulți specialiști apreciază că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în modul ei de desfășurare.

În privința formelor prin care se poate realiza autoevaluarea, M. Laurier (2005, pp. 134 - 135) consideră că acestea pot fi destul de diferite și anume:

- a) un elev face analiza greșelilor pe care profesorul său le-a încercuit într-un text și trage concluzia că va trebui să acorde atenție sporită unei categorii specifice de erori gramaticale;
- b) un elev din ciclul primar colorează o figură pe foaia sa potrivit unui cod de culori dat, pentru a indica faptul că este mai mult sau mai puțin satisfăcut de activitatea pe care o prestează în rezolvarea unui exercițiu la matematică;
- c) un elev face bilanțul contribuției sale la un proiect de echipă pe o foaie (pagină) care însoțește documentul final;
- d) un elev de la sfârșitul ciclului secundar se referă (face un raport) la grila de evaluare a probei pentru a reexamina textul argumentativ pe care îl va preda;
- e) un stagiar în științe medicale face un retur reflexiv asupra experienței sale din ultimele zile, comentând intervențiile sale cu ocazia unui seminar de stagiu;
- f) un elev a cărui atitudine în clasă este negativă comunică cu profesorul său pentru a identifica soluții de ameliorare a situației.

Desigur, exemplele ar putea continua, dar ceea ce trebuie reținut este faptul că, prin aceste forme de autoevaluare, elevul este pus în situația de a reflecta asupra unor aspecte care sunt circumscrise învățării și, în consecință, în urma acestui demers metacognitiv învățarea însăși are șanse să fie ameliorată și să determine performanțe mai semnificative.

Ca notă generală, se poate concluziona că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje care au fost deja identificate de mai mulți autori, specialiști în evaluare.

În acest sens, L. Allal (1999, pp. 35 - 56) apreciază că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

- a) în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;
- b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale de învățare ale elevilor săi;
- c) în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtășească aprecierea propriei sale performanțe.

Admițându-se faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluția cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conștientizeze totuși că această modalitate de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul nu crează situațiile care s-o favorizeze și, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivația necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ.

În consecință, cadrul didactic trebuie, pe de o parte, să-i inițieze pe elevi în activități de autoevaluare astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte, să identifice și pârghiile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivați pentru acest gen de activitate.

Metodele complementare de evaluare prezintă următoarele avantaje:

- pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de elevi;
- surprind atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniilor afectiv și psihomotor;
- oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele și deprinderile însușite, în situații noi și variate;
- reduc gradul de tensiune emoțională, în comparație cu metodele tradiționale.

Metodele complementare de evaluare prezintă următoarele dezavantaje:

- sunt mari consumatoare de timp;
- unele metode nu au o cotă ridicată de obiectivitate, ceea ce provoacă repercusiuni asupra fidelității evaluării.

2. Relația dintre metoda și instrumentul de evaluare; adecvarea la scopul și obiectivele evaluării

Relația metodă-instrument de evaluare poate fi analizată ca relație de strictă dependență, în sensul că abordarea metodologică pentru care se optează la un moment dat determină natura și conținutul instrumentului de evaluare, precum și contextul administrării acestuia. Lițoiu (2001) apreciază că metoda de evaluare vizează întregul demers evaluativ, care debutează cu stabilirea obiectivelor de evaluare, fiind urmată de proiectarea instrumentelor de cercetare, administrarea acestora, scorarea și interpretarea rezultatelor. Această perspectivă plasează instrumentul de evaluare în imediata subordine a metodei, constituindu-se în parte integrantă a acesteia, ce concretizează opțiunea pentru un anumit tip de demers metodologic. În contextul în care metoda de evaluare este privită ca agent determinant al măsurării și aprecierii în actul evaluativ, instrumentul de evaluare poate fi privit ca parte operațională în care se traduc sarcinile de lucru pentru elevi și care asigură concordanța între obiectivele de evaluare și metodologia de realizare a acesteia.

Același autor (Lițoiu, 2001, p. 30) susține că instrumentele de evaluare pot determina schimbări la nivelul metodologiei și al practicilor evaluative ulterioare, atât al celor curente, cât și al celor de tip examen, prin accentul pe evaluarea de competențe, care poate reorienta profesorul în ceea ce privește momentele, metodele și instrumentele de evaluare.

3. Teste pedagogice / teste docimologice: delimitări și tipologie

O primă observație care se impune în prezentarea testului pedagogic/ docimologic este aceea că nu toate probele scrise sunt sau trebuie să fie teste docimologice. Deși o parte din literatura românească recentă destinată problematicii evaluării sugerează exact acest fapt, ne exprimăm convingerea că proba scrisă tradițională (lucrarea de control sau extemporalul) nu îmbracă întotdeauna forma unui test. Nu e mai puțin adevărat că se recomandă utilizarea mai frecventă a testelor docimologice în evaluarea la clasă, cel puțin în perspectiva pregătirii elevilor pentru evaluările și examenele naționale. În ultimii ani, acestea din urmă sunt cu certitudine elaborate în acord cu exigențele testelor docimologice.

Literatura pedagogică abundă în definiții ale testului (în engleză probă, examinare, încercare), de la definiții de dicționar până la definiții asociate unor nume mari ale psihologiei (L. Cronbach sau A. Anastasi). Testul poate fi definit ca „o probă de evaluare a unei persoane în raport cu o serie de criterii, cu scopul de a obține informații despre raportul dintre acea persoană

și aria de referință” (Karmel și Karmel, 1978, p. 5) sau ca „instrument care presupune rezolvarea unui set de întrebări/ sarcini standard, aceleași pentru fiecare subiect. Răspunsurile la întrebări se traduc în expresii/ valori numerice, suma lor reprezentând o formă de caracterizare a subiectului în ceea ce privește anumite procese și abilități” (McMillan, 1992, p. 114).

Dacă aceste definiții ne pot lămurii cu privire la accepțiunea testului în spațiul educațional, nu putem afirma că maniera de clasificare a acestora este la fel de clară. În mod evident, testul pedagogic s-a dezvoltat în strânsă legătură cu testul psihologic, iar toate criteriile de clasificare, precum și exigențele de elaborare sunt aceleași ca în cazul acestuia. Practic, în spațiul educațional se utilizează atât teste psihologice, cât și teste pedagogice, iar acestea din urmă trebuie să răspundă aceluiași exigențe de construcție și de elaborare ca și cele dintâi. Cele două categorii de teste diferă doar în ceea ce privește obiectul evaluării: în timp ce testele psihologice vizează procese cognitive, trăsături de personalitate etc., testele pedagogice (de randament sau docimologice) vizează cunoștințe sau achiziții școlare.

Testele pedagogice, ca și cele psihologice pot fi clasificate în funcție de mai multe criterii (McMillan, 1992; Radu, 2000; Moise, 2003; Gall, Gall, și Borg, 2007):

- În funcție de modalitatea de interpretare a rezultatelor distingem testele normative de testele criteriale. Testele normative presupun compararea rezultatelor unui subiect cu rezultatele grupului de referință. Ele permit realizarea unui „clasament” al subiecților, fiind valorizată posibilitatea de comparare inter-individuală. Testele criteriale presupun raportarea rezultatelor unui subiect la un nivel prestabilit al performanței în domeniul de interes. Scorurile obținute de un subiect sunt interpretate în raport cu un criteriu, nu în contextul rezultatelor grupului de referință. Distribuția scorurilor la testele criteriale este asimetrică, rezultatele concentrându-se la polul negativ.

- În funcție de rigurozitatea procedurilor de administrare și de calculare a scorurilor, testele pot fi standardizate și nestandardizate. Testele standardizate au o procedură de administrare riguroasă: sunt stabilite cu precizie limitele de timp pentru rezolvarea fiecărui item, materialele care trebuie utilizate (inclusiv ordinea și forma de prezentare). Ele sunt elaborate de specialiști și sunt însoțite de manuale de utilizare care specifică condițiile de administrare, modalitățile de calculare a scorurilor, precum și detalii privind fidelitatea și validitatea instrumentului. Avantajul testelor standardizate constă în aria largă de aplicabilitate, de unde decurge însă și cea mai evidentă limită: ele nu pot fi utilizate în cercetări foarte focalizate, deoarece se referă la cunoștințe sau achiziții generale. Testele nestandardizate, cunoscute și ca teste elaborate de profesor (teacher-made tests) sunt aplicabile doar unei situații particulare sau unui anumit grup de subiecți și nu permit comparații cu alte grupuri.

- În funcție de natura caracteristicilor măsurate, testele pot fi de aptitudini sau abilități și de achiziții. Testele de aptitudini sau abilități pot servi în predicția unor performanțe școlare/academice viitoare, în timp ce testele de achiziții surprind nivelul cunoștințelor în momentul măsurării.

- În funcție de scopul aplicării lor și a volumului conținuturilor vizate, testele pot fi formative și sumative: primele contribuie la determinarea nivelului și deficitului elevului și la orientarea sa în procesul învățării, în timp ce ultimele sunt aplicate pe secvențe mari (unități de învățare, semestre, ani școlari, cicluri de învățământ) și au ca scop notarea și clasificarea elevilor (Stoica et al., 2001; Moise, 2003).

- După modul de prezentare a răspunsului, se disting teste obiective și teste subiective (eseu). Testele obiective solicită răspunsuri stricte, iar testele subiective implică răspunsuri formulate diferit de fiecare subiect (Stoica et al., 2001; Moise, 2003).

- În funcție de momentul în care sunt aplicate (Radu, 2000), testele pot fi inițiale (administrare înainte ca orice intervenție educațională să fi avut loc), de progres (administrare în timpul desfășurării intervenției educaționale) și finale (administrare după încheierea intervenției educaționale).

4. Evaluarea prin metodele cercetării pedagogice

Deși fac parte din două categorii metodologice distincte, metodele de cercetare și metodele de evaluare au un punct de convergență, ca metode ce servesc și studiului fenomenelor educative și evaluării școlare. Prin urmare, verificarea beneficiază de cercetarea pedagogică, împrumutând de la aceasta metode de cunoaștere și apreciere a subiecților.

4.1. Observația sistematică a elevului/ observația de evaluare

Metoda observației constă în perceperea intenționată, planificată și sistematică a manifestărilor comportamentale, individuale și colective ale elevilor, în condiții naturale, în timpul desfășurării lecției sau al altor activități realizate cu elevii. Caracteristica principală a observației este *neintervenția*, faptul că profesorul nu produce sau nu schimbă artificial comportamentele pe care la observă, acestea fiind surprinse în desfășurarea lor normală. De regulă, observația de evaluare nu este o metodă folosită de sine stătător, ci însoțește celelalte metode de verificare și evaluare. Observația se efectuează concomitent cu conversația de evaluare, cu aplicarea unui test, a unei lucrări scrise, având rolul de a oferi o informație complementară privind reacțiile și comportamentele elevilor pe parcursul evaluării.

Similar observației științifice, observația de evaluare trebuie să fie planificată, sistematică și selectivă. Este evident că nu se poate observa totul deodată. De aceea, profesorul trebuie să efectueze o anumită selecție în câmpul perceptiv, ceea ce presupune sistematizarea conduitelor ce vor fi supuse observației, raportarea lor la clase de comportament și la tipologii, adică reducerea diversității la unități de observație accesibile și semnificative, care să ofere o informație relevantă despre elevi. De aceea, observația trebuie pregătită prin stabilirea indicatorilor observabili ce vor fi urmăriți, indicatori care să fie semnificativi și relevanți, să „spună” ceva despre caracteristicile evaluate. De exemplu, participarea elevului la lecții, ca o caracteristică semnificativă pentru actul evaluării, poate fi transpusă în următorii indicatori observabili: participă la lecții din proprie inițiativă; participă numai la solicitarea profesorului; participă la incitarea colegilor; nu participă prin indiferență (apatie); refuză să participe (non-participare activă). După cum se constată, fiecare dintre acești indicatori reflectă un anumit tip de comportament, iar în combinație cu alți indicatori, de pildă cu cei privind nivelul și calitatea răspunsurilor date de elev, completează informația necesară unei evaluări corecte. Observația poate oferi informații utile despre stările emoționale și efectele acestora asupra prestației elevilor, despre o seamă de caracteristici care își pun amprenta asupra nivelului performanței elevilor cum sunt: încrederea în sine, siguranța, neîncrederea în sine, timiditatea, anxietatea, mobilitatea etc.

Cu toate că observația de evaluare nu poate fi transpusă nemijlocit în acordarea notelor școlare, ea poate fi folosită în evaluare prin aprecieri verbale adresate elevilor, cu rol de încurajare, de recomandare sau de avertisment, precum și ca o circumstanță luată în considerare și comunicată elevilor, cu sens pozitiv sau negativ, la acordarea notelor.

4.2. Chestionarul de evaluare

Chestionarul de evaluare constă într-o succesiune logică și psihologică de întrebări și răspunsuri prin care se urmărește verificarea și evaluarea nivelului și calității achizițiilor elevilor pe o gamă largă de obiective și conținuturi. Spre deosebire de testul de cunoștințe, chestionarul de evaluare nu este o probă docimologică standardizată, rolul lui este de a colecta informații și nu de a măsura (în sensul în care se face măsurarea prin testele de cunoștințe). Același chestionar poate să cuprindă întrebări de tipuri diferite, cu solicitări de naturi diferite, scopul lui fiind acela de a oferi profesorului o informație bogată și diversă.

În construirea chestionarului, mai importante decât standardizarea și tipizarea itemilor sunt fluenta și coerența internă a succesiunii de întrebări, legătura logică și de conținut între o întrebare și alta. Chiar dacă se prezintă ca un formular scris, chestionarul păstrează în bună măsură caracterul unui dialog sau al unui discurs în care întrebările nu sunt entități izolate, ci fac

parte dintr-un demers cognitiv și comunicativ coerent, cu o anumită continuitate de conținut și înlănțuire logică. De aceea, chestionarul de evaluare se elaborează în jurul unei anumite teme, la încheierea unui anumit capitol din programă, când sunt necesare și posibile sinteze, transferuri de cunoștințe, comparații, generalizări.

Chestionarul poate fi și un bun *instrument de autoevaluare* pentru elevi. În acest scop, profesorul poate da elevilor chestionare ca ghid în pregătirea lecțiilor de recapitulare, a lucrărilor scrise semestriale sau a examenelor.

4.3. Analiza produselor activității elevilor

Activitatea de învățare desfășurată de elevi se materializează deseori în produse, în lucrări, în obiecte fizice care pot constitui un bun reper pentru verificarea și evaluarea cunoștințelor, capacităților și deprinderilor dobândite în procesul de învățământ. Produsul activității are avantajul că sintetizează foarte bine un complex de caracteristici incluzând domeniul cognitiv (cunoștințe, capacități), domeniul motivațional-atitudinal (motivații, interese, atitudini) și domeniul psiho-motor, de aplicare și execuție (deprinderi, abilități). Într-o anumită măsură, se poate afirma că în fiecare produs se reflectă întreaga personalitate a elevului.

În sens larg, prin produs se înțelege orice rezultat fizic al activității elevilor realizat de ei în cadrul sau în legătură cu procesul de învățământ. În acest sens, sunt produse ale activității: lucrările scrise, referatele, desenele, obiectele de lucru manual, lucrările de atelier etc. În practica evaluării, analiza produselor activității elevilor apare în două ipostaze:

a) ca metodă specifică de evaluare, în cazul tipurilor de activitate didactică (atelier, lucrări practice, laboratoare) ce presupun, prin obiectivele și conținutul lor, realizarea de produse. În acest caz, realizarea produsului reprezintă principala modalitate de învățare, iar caracteristicile produsului principalul criteriu de evaluare.

b) ca metodă complementară de evaluare, în cazul activităților didactice care nu presupun realizarea unor produse de către elevi. În acest caz, o serie de lucrări realizate de elevi, cu scop de învățare sau de evaluare, sunt tratate și ca produse. De exemplu, o compunere, un referat sau, în general, o lucrare scrisă poate fi abordată și ca produs al activității și analizată și sub alte aspecte decât cele privind conținutul ei: aspectul estetic, plasarea în pagină, acuratețea, lizibilitatea ș.a.

Pentru a oferi o evaluare semnificativă, analiza produselor activității elevilor trebuie să se întemeieze pe repere/ criterii clare și pertinente. Desigur, acestea sunt în bună măsură dependente de natura produsului și a activității didactice în care produsul a fost realizat. Dintre criteriile de evaluare cu o aplicabilitate mai generală se pot menționa:

- gradul de corespondență cu obiectivele sau cu parametrii proiectați, în baza cărora produsul a fost realizat;
- aspectele tehnice sau procedurale ale realizării produsului: aplicarea tehnicilor și procedeele recomandate, calitatea operațiilor efectuate;
- aspectele estetice ale produsului;
- aspectele relevante pentru atitudinea elevului în procesul executării produsului, cu referire la acuratețea execuției, atenția acordată detaliilor aparente, temeinicia realizării, exigența în autocontrolul calității etc.

În cadrul reformei educaționale actuale a învățământului românesc, un accent deosebit se pune pe utilizarea unor metode și tehnici de evaluare eficientă a elevilor, aceasta presupunând și o serie de metode alternative. Experiența de la catedră ne-a demonstrat că nu se poate renunța definitiv la metodele tradiționale de evaluare, în favoarea celor alternative, dar se impune îmbinarea acestora în scopul optimizării actului didactic. Spre deosebire de metodele tradiționale, care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și de regulă cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită, metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici:

- pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta;
- pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Principalele metode alternative de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului sunt:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului;
- investigația;
- portofoliul;
- proiectul;
- studiul de caz;
- interviul;
- referatul;
- autoevaluarea;
- hărțile conceptuale.

Prin consecințele ei, evaluarea depășește granițele sălii de clasă, ale școlii și depășește cadrul strict al procesului de învățământ; nu evaluăm doar elevii, ci, în același timp, direct sau indirect,

evaluăm cadrele didactice, calitatea actului de predare, a procesului de învățământ, a instituției școlare și, nu în ultimul rând, evaluarea sistemului educativ cu componentele sale.

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a elevului, prin care cadrul didactic poate să-i urmărească progresul – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval mai lung de timp (o etapă dintr-un semestru, un semestru, un an școlar sau chiar un ciclu de învățământ).

Teoretic, un portofoliu poate cuprinde:

- lista conținutului acestuia (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/ fișe);
- lucrările pe care le face elevul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări;
- fișe individuale de studiu;
- experimente;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de elev individual sau împreună cu colegii săi;
- reflecțiile proprii ale elevului asupra a ceea ce lucrează;
- autoevaluări scrise de elev sau de membrii grupului;
- hărți cognitive;
- comentarii suplimentare și evaluări ale cadrului didactic, ale altor grupuri de elevi sau chiar părinți.

Așa cum afirmă Ioan Cerghit, portofoliul cuprinde „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Acesta sporește motivația învățării.” (Ioan Cerghit, 2002, p. 315). Această metodă alternativă de evaluare oferă fiecărui elev posibilitatea de a lucra în ritm propriu, stimulând implicarea activă în sarcinile de lucru și dezvoltând capacitatea de autoevaluare. „Raportul de evaluare” – cum îl numește I. T. Radu – are în vedere toate produsele elevilor și, în același timp, progresul înregistrat de la o etapă la alta. El se substituie tot mai mult modului tradițional de realizare a bilanțului rezultatelor elevului/ elevilor prin media aritmetică „săracă în semnificații privind evoluția școlară a acestuia”.

Avantajele folosirii portofoliului:

- este un instrument flexibil, ușor adaptabil la specificul disciplinei, clasei și condițiilor concrete ale activității;
- permite aprecierea și includerea în actul evaluării a unor produse ale activității elevului care, în mod obișnuit, nu sunt avute în vedere; acest fapt încurajează exprimarea personală a elevului, angajarea lui în activități de învățare mai complexe și mai creative, diversificarea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților exersate;
- evaluarea portofoliului este eliberată în mare parte de tensiunile și tonusul afectiv negativ care însoțesc formele tradiționale de evaluare; evaluarea devine astfel motivantă și nu stresantă pentru elev;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevilor, care devin auto-reflexivi asupra propriei munci și asupra progreselor înregistrate;
- implică mai activ elevul în propria evaluare și în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine.

Portofoliul este o metodă de evaluare ce implică și alte metode alternative ca investigația și autoevaluarea, prin care elevii își asumă responsabilitatea asupra activității desfășurate, își regândesc propriul proces de învățare, de gândire și de evaluare.

- Ca metodă alternativă de evaluare, portofoliul solicită mai mult o apreciere calitativă decât cantitativă și este mai ușor de aplicat pe grupuri mai mici. Învățătorul îl poate folosi pentru a evalua performanțele elevilor, iar elevii îl pot folosi pentru autoevaluare și ca modalitate de reflecție asupra învățării. De asemenea, portofoliul este compatibil cu instruirea individualizată ca strategie centrată pe stilurile diferite de învățare. Poate fi considerat în același timp un instrument complementar folosit de învățător în aplicarea strategiilor de instruire centrate pe lucrul în echipă, pe elaborarea de proiecte ample de cercetare și învățare. Portofoliul este o metodă de evaluare mai veche, folosită, îndeosebi, în învățământul primar, unde învățătorii le cereau elevilor să realizeze o seamă de lucrări, pe parcursul instruirii, care constituiau un fel de carte de vizită a lor. Aceste lucrări, (compuneri, rezolvări de probleme, diverse produse executate la lucrul manual, ierbare, insectare, colecții minerale și altele asemenea) erau apreciate și notate, iar cele mai reușite erau prezentate în cadrul unor expoziții organizate la sfârșitul anului școlar. „Descoperită” după anul 1989 și numită „portofoliu”, metoda s-a extins și la celelalte trepte de învățământ, dându-i-se un conținut mai precis. Adrian Stoica o include între metodele „complementare” de evaluare, alături de observare, de investigație și de proiect, nici ele noi, dar mai bine definite, cărora li se evidențiază valențele formative și apartenența la ceea ce autorul numește „evaluare autentică”, adică „un concept relativ nou” ce „se referă la

evaluarea performanțelor elevilor prin sarcini de lucru complexe” (Stoica, A., 2003). În această perspectivă, Adrian Stoica include în portofoliu diverse rezultate ale activității desfășurate de elevi pe parcursul instruirii, înregistrate fie cu ajutorul metodelor considerate „tradiționale” (orale, scrise și practice), fie cu ajutorul celor numite „complementare” (observarea, proiectul, investigația). Fără a minimaliza valoarea portofoliului și a celorlalte metode „complementare”, suntem de părere că oricare dintre metodele de evaluare (mai vechi sau mai noi, „tradiționale” sau „moderne”) trebuie utilizate de profesori și apreciate în raport cu „fidelitatea” lor, adică cu gradul în care ele reușesc să măsoare cât mai riguros ceea ce vrem să măsurăm, măsurarea fiind o caracteristică importantă a oricărei evaluări. Ideea pentru care pledăm este aceea de a nu absolutiza nici o metodă de evaluare ci, așa cum menționăm într-un alt paragraf al lucrării, de a utiliza un sistem de metode, amplificându-le astfel avantajele și diminuându-le dezavantajele. Să nu uităm că elementele portofoliului sunt lucrări executate de elev, de regulă, în cadrul activității independente din afara școlii, el putând beneficia de îndrumarea altor persoane sau prelua de la acestea lucrări gata făcute. Așadar, și portofoliul va putea fi folosit ca o alternativă, alături de alte metode, conținutul său fiind precizat de evaluator, în funcție de specificul disciplinei de studiu, la începutul semestrului sau al anului de învățământ.

- Disertația este folosită sub această denumire sau sub denumirea de lucrare de absolvire, de licență sau de diplomă, la încheierea unei școli sau a unei facultăți. Disertația este o lucrare științifică mai amplă, susținută public, în fața unei comisii de examen. Pe parcursul realizării, autorul (elev sau student) beneficiază de îndrumarea unui profesor, specialist în domeniul din care a fost aleasă tema lucrării. Ea se folosește și ca probă finală în obținerea titlului de doctor în științe sau, sub formă de discurs, la primirea în Academia Română.

Hărțile conceptuale (*conceptual maps*) sau hărțile cognitive (*cognitive maps*) se definesc ca fiind o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui sau celor care le elaborează. În cazul nostru, școlarul din ciclul primar după multe experiențe în acest sens realizează o hartă conceptă - simplă la început, apoi din ce în ce mai completă -, devenind o modalitate, o procedură de lucru la diferitele discipline, dar și inter - și transdisciplinar.

Această procedură poate fi folosită:

- în predare
 - în învățare
 - în evaluare
- } la toate nivelurile și
la toate disciplinele

Hărțile conceptuale care cuprind noțiuni largi și complete se pot construi pe baza unor rețele cognitive și emoționale formate în cursul vieții, în cadrul cărora sunt reînnodate rețele

cognitive, sunt incluse idei noi într-o structură cognitivă, sunt rearanjate cunoștințe deja acumulate astfel încât idei noi dau roade pe terenul modelelor cognitive existente.

Conceperea acestora se bazează pe temeiul: „învățarea temeinică a noilor concepte depinde de conceptele deja existente în mintea elevului și de relațiile care se stabilesc între acestea”. (Teoria lui Ausubel).

Esența cunoașterii constă în modul cum se structurează cunoștințele. Important este nu cât cunoști, ci relațiile care se stabilesc între cunoștințele asimilate.

În procesul de instruire constructivistă, hărțile conceptuale sunt mai des folosite ca instrumente de instruire decât ca procedeu de estimare.

Avantaje ale hărților conceptuale:

- ușurează procesul de învățare;
- organizează cunoștințele existente în mintea elevului;
- pregătește noile asimilări;
- ajută la organizarea planificării sau proiectării unei activități;
- elimină memorizarea și simpla reproducere a unor definiții sau algoritmi de rezolvare a unei probleme;
- învățarea devine activă și constantă;
- se pretează foarte bine la teoria constructivistă a învățării conform căreia noua cunoaștere trebuie integrată în structura existentă de cunoștințe;
- permit vizualizarea relațiilor dintre cunoștințele elevului;
- evaluarea pune în evidență modul cum gândește elevul și cum folosește ceea ce a învățat.

Ar fi și câteva dezavantaje:

- solicită mult timp, deci un alt mod de organizare a învățării;
- nivelul standardelor este ridicat, deci evaluarea se face pe finalități ale curriculumului;
- elevul trebuie să respecte o rigoare și o ordine deosebite.

Hărțile conceptuale pot avea diverse aplicații, ținând cont de faptul că ele pot fi completate, dezvoltate de la un an de studii la altul. De exemplu harta conceptuală a *Apei* va arăta într-un fel în clasa a II-a sau a III-a și mult completată la sfârșitul clasei a IV-a.

Dintre avantajele utilizării hărților conceptuale, menționăm:

- stimulează explozia de idei;
- creează soluții alternative ale aceleiași probleme date;
- ușurează înțelegerea;

- fac accesibilă cunoașterea;
- integrează noile cunoștințe în sistemul celor vechi;
- micșorează stresul școlarii mici;
- atrag elevii în acțiuni de căutare, cunoaștere, învățare;
- permit desfășurarea activităților de grup care plac mult elevilor mici.

Este foarte important ca elevii să fie inițiați cât mai de timpuriu în aceste proceduri de lucru, parcurgându-se pașii corespunzători în raport cu raportați la particularitățile de vârstă și individuale ale acestora:

- pregătirea, formarea grupurilor;
- stabilirea temei de lucru;
- generarea ideilor, definirea conceptelor;
- structurarea ideilor, selectarea lor;
- reprezentarea grafică, elaborarea hărților conceptuale;
- interpretarea: verificarea listei de concepte, analiza utilității pentru scopurile propuse, analiza relațiilor dintre concepte;
- utilizarea hărților conceptuale: prezentarea unor proiecte, realizarea unor produse, întocmirea unor portofolii.

Autoevaluarea este un demers care îndeplinește o funcție de reglare/ autoreglare a oricărui sistem, iar experiența ne demonstrează faptul că atunci când demersurile evaluatoare și/ sau autoevaluatoare nu se produc, activitatea în cauză se dereglează până la starea în care ea încetează de a mai fi utilă.

Cultivarea capacității autoevaluative devine necesară din considerente care privesc organizarea activității școlare.

Pentru a forma capacități autoevaluative se pot folosi mai multe proceduri cum ar fi:

- "notarea reciprocă", în sens de consultare a colegilor elevului evaluat;
- "autonotarea controlată", prin intermediul căreia cel evaluat și-a autoevaluat rezultatele, motivând.

„Autoevaluarea este posibilă și necesară întrucât servește cunoașterii (perceperii) de sine (autocunoașterii) și dezvoltării conștiinței de sine (autoconștiinței), aspecte esențiale ce vor da posibilitatea, cu timpul, fiecăruia să descopere sensul propriei valori, premisă necesară oricărei depășiri; o disponibilitate privită în perspectiva educației permanente, care presupune angajarea individului nu numai în procesul propriei formări, ci și în acțiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de autoperfecționare”. (Ioan Cerghit, 2002,p312).

Abordarea integrată a învățării și utilizarea metodelor alternative de evaluare stimulează crearea unei relații de colaborare, de încredere și respect reciproc atât între învățător și elevi, cât și între elevi. Elevul nu se simte "controlat", ci sprijinit. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație. Implicarea elevilor în procesul didactic trebuie realizată în toate laturile acestuia: predare-învățare-evaluare.

Investigația, atât ca modalitate de învățare, cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unui interval mai lung sau mai scurt de timp. Ea „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, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit”. Îndeplinește mai multe funcții:

- acumularea de cunoștințe;
- exersarea unor abilități de investigare a fenomenelor (de proiectare a acțiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea și prelucrarea datelor, desprinderea concluziilor);
- exersarea abilităților de evaluare a capacității de a întreprinde asemenea demersuri.

Activitatea didactică desfășurată prin intermediul acestei practici evaluative poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigației este de obicei, de tip holistic.

Cu ajutorul acestei metode profesorul poate să aprecieze:

- gradul în care elevii își definesc și înțeleg problema investigată;
- capacitatea de a identifica și de a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor;
- abilitatea de a formula și testa ipotezele;
- felul în care elevul prezintă metodele de investigație folosite;
- conciziunea și validitatea raportului-analiză a rezultatelor obținute.

Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei de studiu fac din metoda investigației un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și a personalității elevului.

Concluzii

Este recunoscut faptul că aceste metode de evaluare constituie o alternativă la formulele tradiționale a căror prezență domină. Alternativele oferite constituie opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă evitând rutina și monotonia. Valențele formative le recomandă susținut în acest sens. Este cazul, în special, al portofoliului, al proiectului, al hărților conceptuale, al investigației care, în afara faptului că reprezintă importante instrumente de evaluare, constituie în primul rând sarcini de lucru a căror rezolvare stimulează învățarea de tip euristic.

Valențele formative care susțin aceste metode alternative ca practici de succes atât pentru evaluare cât și pentru realizarea obiectivului central al învățământului și anume învățarea, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj în materie și între elevi;
- asigură un demers interactiv al actelor de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă;
- reduce factorul stres în măsura în care profesorul este un consilier, iar evaluarea are ca scop în primul rând îmbunătățirea activității și stimularea elevului, și nu sancționarea cu orice preț, activitățile de evaluare cuprinzând materiale elaborate de-a lungul unui interval mai mare de timp.

Utilizarea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate; realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în același timp sarcini de instruire și probe de evaluare. Este important ca elevii să înțeleagă criteriile de evaluare, procesul evaluativ, pentru a putea reflecta asupra performanțelor obținute, a le explica și a găsi modalități de progres. Elevii nu trebuie evaluați unii în raport cu ceilalți, scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a vedea evoluția, progresul, achizițiile.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 3

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- realizarea, la alegere, a unei probe de evaluare, utilizând o metodă tradițională de evaluare;
- realizarea, la alegere, a unei probe de evaluare, utilizând o metodă complementară de evaluare;
- analiza comparativă între metodele tradiționale și cele complementare de evaluare.

A. 1 - Se va realiza o activitate pe grupe, pentru elaborarea unei probe de evaluare, utilizând o metodă tradițională de evaluare. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe, evidențiind specificul și adecvarea metodei de evaluare alese, la scopul evaluării. Se vor purta discuții care au drept concluzie ideea conform căreia cadrul didactic trebuie să aleagă metodele de evaluare, în funcție de scopul evaluării.

A. 2 - Se va realiza o activitate pe perechi, pentru elaborarea unei probe de evaluare, utilizând o metodă complementară de evaluare. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe perechi, evidențiind complexitatea evaluării prin utilizarea metodelor complementare. Se vor purta discuții care au drept concluzie ideea conform căreia cadrul didactic trebuie să promoveze metode complementare de evaluare, pentru favorizarea implicării elevului sub aspect cognitiv, afectiv și comportamental, în propriul proces de evaluare.

A. 3 - Pentru realizarea unei analize comparative între metodele tradiționale și cele complementare de evaluare, se va realiza o activitate utilizând metoda *Pălărilor gânditoare*. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin discuții, care au drept concluzie ideea conform căreia cadrul didactic trebuie să aleagă acele metode de evaluare care să corespundă scopului urmărit.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare*, București, Ed. Aramis
2. Cucoș C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
3. Cucoș C., (2000), *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom
4. Dumitriu, C., (2003), *Strategii alternative de evaluare: modele teoretico-experimentale*, București, E.D.P., R.A.
5. Frunza V., (2007), *Evaluare și comunicare în procesul de învățământ*, Constanța, Ovidius University Press
6. Gall, M.D., Gall, J.P., Borg.W.R., (2007), *Educational research: an introduction*, 8th Edition, Pearson Education, Inc., Boston
7. Karmel, L.J., Karmel, M.O., (1978), *Measurement and evaluation in the schools*, ediția a II-a, McMillan Publishing Co., New York
8. Lisievici, P., (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, București, Editura Aramis.
9. Lițoiu, N., (2001) *Metode și instrumente de evaluare*, în Stoica, A. (coord), *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis
10. Manolescu, M., (2002), *Evaluarea școlară-un contract pedagogic*, București, Editura Fundației Culturale „D. Bolintineanu”
11. McMillan, James H., (1992), *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*, HarperCollins Publishers Inc., New York
12. Meyer G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom
13. Moise, C., (2003), *Teoria și practica evaluării*, în *Psihologie. Curs pentru Învățământ la Distanță*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”
14. Oprea C., (2008), *Strategii didactice interactive*, București, EDP (ediția a treia)
15. Oprea C., (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București
16. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P
17. Radu, I. T., (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, E.D.P
18. Stan, M., coord., (2001), *Ghid de evaluare limba și literatura română*, București, Ed. Aramis
19. Stanciu, M., (1999), *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Iași, Ed. Polirom
20. Stoica, A., coord., (2001), *Evaluarea curentă și examenele, Ghid pentru profesori*, București, Editura ProGnosis
21. Stoica, A., coord., (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, București, Editura Sigma
22. Strungă, C., (1999), *Evaluarea școlară*, Timișoara, Editura de Vest
23. Vogler, J., (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași, Editura Polirom

24. Voiculescu, E., (2002), *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Ed. Ulise
25. Consiliul Național pentru Curriculum – M.E.N., (1998), *Curriculumul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București
26. *** Învățământul primar, nr.3-4/2005, București, Ed. Miniped
27. MEN-CNC, (2001-2002), *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare/ Ghiduri pe discipline*, București, Editura Aramis
28. XXX, *Programele școlare pe discipline*, în vigoare (www.edu.ro)
29. SNEE, (2003), *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, a VIII-a și a XII-a*, București (www.edu.ro)

TEMA 4

Proiectarea testului docimologic. Definiția itemului din perspectiva evaluării moderne. Tipologia itemilor. Itemii obiectivi: avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare

Obiectivele temei urmăresc:

- *analiza modului de proiectare a itemilor, ca elemente componente ale instrumentelor de evaluare scrisă;*
- *prezentarea itemilor și a tipologiei acestora din perspectiva evaluării moderne;*
- *explicarea specificului și a semnificației itemilor obiectivi.*

1. Proiectarea testului

Elaborarea unui test pedagogic/docimologic presupune parcurgerea mai multor etape (Evans, 1985; Crocker și Algina, 1986; Radu, 2000):

- Stabilirea scopului probei (diagnostic sau prognostic) determină structura și conținutul acesteia.
- Selectarea conținuturilor și a obiectivelor corespunzătoare care vor fi vizate prin intermediul testului este sintetizată într-un tabel/matrice de specificații (Crocker și Algina, 1986; Mason și Bramble, 1997; Radu, 2000; Gall, Gallși Borg, 2007). Acest tabel de specificații include pe verticală conținuturile care vor fi evaluate, iar pe orizontală obiectivele corespunzătoare, ierarhizate în acord treptele unei taxonomii a domeniului cognitiv (în cazul taxonomiei lui Bloom: cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză și evaluare).
- Formularea itemilor constituie cea mai laborioasă etapă a elaborării unui test pedagogic.
- Stabilirea unei grile de corectare care să includă răspunsurile corecte pentru fiecare item ușurează considerabil activitatea evaluatorului.
- Elaborarea baremului de corectare sau a modalității de calculare a scorurilor va permite evaluarea precisă și identică a răspunsurilor formulate de fiecare subiect. În cazul itemilor subiectivi, baremul de corectare include elemente ale răspunsului care vor fi punctate.

Dacă este vorba de teste nestandardizate sau elaborate de profesor, etapa următoare include aplicarea testului, în timp ce în cazul testelor standardizate această etapă este pregătită de etapele de pretestare și de revizuire, reformulare și definitivare a acestuia. A. Anastasi (1976, p. 413) indică însă că și în cazul testelor nestandardizate trebuie realizată o pretestare care să includă o analiză a itemilor (calcularea coeficientului de dificultate și a celui de discriminare).

- Pretestarea are în vedere verificarea calităților globale ale testului (Karmel și Karmel, 1978; Radu, 2000; Moise, 2003) - obiectivitate, aplicabilitate, fidelitate și validitate, precum și a calităților fiecărui item – dificultate și putere de discriminare.
- În ultima etapă de construire a unui test – revizuirea acestuia o parte dintre itemi sunt fie reformulați, fie eliminați în funcție de rezultatele analizei privind caracteristicile prezentate anterior. Pentru a fi corect aplicat un test docimologic standardizat, ca și un test psihologic trebuie însoțit de un manual de utilizare care să includă toate detaliile tehnice, precum și informații complete privind administrarea și maniera de calculare a scorurilor.

Avantajele și limitele testului în general, și a celui pedagogic/docimologic, în special, au fost îndelung dezbătute: în timp ce unii au subliniat faptul că ele constituie mijloace eficiente de cunoaștere a performanțelor subiecților, de selecție a acestora (atunci când acesta este scopul aplicării lor) și poate contribui la luarea deciziei de tratare diferențiată, alții au invocat lipsa de rigoare în elaborarea și administrarea unora dintre teste. Testele normative au fost adesea criticate pentru raportarea la rezultatele unui grup de referință, care nu întotdeauna este potrivită (vezi situația persoanelor din minorități etnice, care vorbesc altă limbă decât cea în care este administrat testul). Testele standardizate care includ prea multe răspunsuri închise au fost criticate pentru faptul că evaluează mai degrabă capacitatea de memorare a subiecților, în timp ce testele cu itemi de tip eseu sunt considerate prea subiective. Valoarea testelor depinde în mare măsură de competența celor care le elaborează și de pregătirea celor care le aplică și calculează scorurile, de unde și nevoia de pregătire riguroasă a acestora.

Este incontestabilă contribuția testelor nu doar în reglarea activității educaționale (elaborarea programelor de recuperare sau accelerare), ci și în realizarea unor cercetări educaționale credibile. În ciuda acestui fapt, testul trebuie utilizat cu precauție, în condițiile respectării tuturor etapelor și condițiilor de elaborare, administrare și calculare a scorurilor. Deși o abordare sistematică ar presupune parcurgerea în ordine strictă a etapelor de elaborare a testului docimologic, vom începe prin a detalia aspecte legate de proiectarea itemilor unui test, urmând ca elaborarea matricei de specificații și calitățile testului să fie prezentat în alte unități tematice.

2. Definiția itemului din perspectiva evaluării moderne

Din perspectiva evaluării școlare prin teste docimologice, itemul poate fi definit ca unitate de măsurare care include un stimul și o formă prescriptivă de răspuns, fiind formulat cu intenția de a suscita un răspuns de la cel examinat, pe baza căruia se pot face inferențe cu privire la

nivelul achizițiilor acestuia într-o direcție sau alta (Osterlind, 1998; Downing și Haladyna, 2006). Itemul poate fi prezentat izolat sau în strânsă relație cu alți itemi de același tip sau din tipologii diferite, poate presupune alegerea sau elaborarea răspunsului, într-un timp strict determinat sau fără limită de timp. Itemii trebuie să respecte aceleași exigențe de proiectare, administrare și scorare, indiferent de natura testului în care sunt incluși (teste elaborate de profesor-teste standardizate; teste formative-teste sumative etc.).

Tipologia itemilor include itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi (Radu, 2000; Mândruț, 2001; Moise, 2003; Cucuș, 2007).

Itemii obiectivi permit măsurarea exactă a rezultatelor și sunt utilizați mai ales în testele standardizate și pot fi (Evans, 1985; Crocker și Algina, 1986; Radu, 2000; Moise, 2003):

- itemi cu alegere duală care solicită subiectului să aleagă unul din cele două posibilități de răspuns de tipul: adevărat-fals, corect-greșit, potrivit/nepotrivit;
- itemi cu alegere multiplă care solicită alegerea unui răspuns dintr-o listă de alternative;
- itemi de împerechere sau de asociere care presupun stabilirea unei corespondențe între două liste de afirmații sau concepte.

Itemii semiobiectivi pot fi itemi cu răspunsuri scurte, fiind formulați concis și specificând clar natura răspunsului corect; itemi de completare care presupun completarea unui cuvânt sau a unei sintagme într-un text lacunar; itemi structurați care se constituie dintr-un set de întrebări care au în comun un element sau se referă la același fenomen, concept (Mândruț, 2001; Radu, 2000).

Itemii subiectivi solicită răspunsuri deschise, care în funcție de volumul și amploarea răspunsului așteptat pot avea caracter restrictiv și extins (Radu, 2000; Moise, 2003). Itemii de tip rezolvare de probleme și cei de tip eseu (structurat sau nestructurat) constituie variantele de itemi subiectivi utilizați în evaluarea școlară (Mândruț, 2001; Cucuș, 2007). Natura acestor itemi imprimă o notă subiectivă și calculării scorurilor, a punctajelor chiar dacă se elaborează un barem de corectare foarte riguros.

Fiecare dintre tipurile de itemi amintiți are avantaje și limite specifice și trebuie să respecte criteriile de formulare, de care depinde calitatea globală a testului (Radu, 2000; Moise, 2003). În elaborarea unui test docimologic, trebuie avută în vedere complementaritatea și dificultatea gradată a tipurilor de itemi. Vom prezenta sistematic toate cele trei categorii de itemi, prezentând avantaje și dezavantaje și exemplificându-i prin apel la extrase din variantele de subiecte pentru tezele unice din anul 2008 și din variantele de subiecte pentru bacalaureat din anul 2008 (publicate în luna februarie).

3. Itemii obiectivi. Avantaje și dezavantaje. Exigențe de proiectare

Itemii obiectivi presupun întotdeauna alegerea răspunsului/răspunsurilor corecte dintr-o listă anterior elaborată pusă la dispoziție celui examinat, fiind denumiți și itemi cu răspuns dat. Răspunsul corect este identic pentru toți cei examinați, iar evaluatorii corectează acești itemi strict identic.

Putem delimita trei categorii de itemi obiectivi, diferențiați atât în funcție de natura stimulului, cât și în funcție de natura răspunsurilor solicitate: itemi cu răspuns dual (alternativ), itemi cu răspuns de tip alegere multiplă și itemi de asociere.

3.1. Itemii cu răspuns dual

Itemii cu răspuns dual se elaborează sub forma unor enunțuri complete, pe care examinatul trebuie să le accepte sau să le respingă. Răspunsurile corecte sunt marcate cu ajutorul unor inițiale ($A - F$, dacă răspunsul este considerat adevărat, respectiv fals; menționăm că se poate introduce și varianta O reprezentând faptul că enunțul este o opinie, nefiind nici adevărat, nici fals) sau al cuvintelor $DA - NU$, plasate în fața fiecărui enunț sau după acesta. Acest tip de item este alcătuit dintr-o instrucțiune pentru cel examinat, unul sau mai multe enunțuri conținând sarcina de rezolvat, însoțite de variantele de răspuns ($DA - NU$; $Adevărat - Fals$ etc.). Există și alternativa ca examinatul să plaseze (nu să bifeze) aprecierile de tip $A - F$, $Da - Nu$, în relație cu itemii corespunzători. În general, itemii cu răspuns dual conduc la evaluarea unor comportamente corespunzătoare nivelelor taxonomice inferioare (cunoașterea și înțelegerea), însă pot fi utilizați în elaborarea testelor pentru majoritatea disciplinelor de învățământ.

Exemplul 1 – Subiectul 1 (parțial)², Varianta 1 pentru disciplina *Economie* – Bacalaureat 2008

A. Citiți cu atenție enunțurile următoare:

1. Utilitatea economică desemnează capacitatea unui bun de a satisface o anumită trebuință.
2. Venitul cumpărătorilor este unul dintre factorii care influențează cererea.
3. Activitatea de consum este considerată a fi rațională dacă sunt satisfăcute toate nevoile.
4. La bursa de mărfuri se tranzacționează mărfuri neomogene.
5. În cazul unui bun cu cerere elastică, creșterea vânzărilor este posibilă prin reducerea prețului unitar al bunului economic.
6. Diminuarea risipei înlătură caracterul limitat al resurselor.

² Doar o parte dintre itemii subiectului sunt itemi cu răspuns dual. Vor fi menționați doar itemii cu răspuns dual din subiectul ales pentru exemplificare. Precizarea este valabilă și pentru Exemplul 2.

7. Firma care produce bunurile A și B își utilizează deplin resursele limitate, la nivel maxim de eficiență, numai atunci când producerea unei cantități suplimentare din bunul A, respectiv din bunul B, se realizează prin nerespectarea condițiilor tehnice de predicție.

a) Pentru fiecare dintre enunțurile de la 1 la 6, scrieți cifra corespunzătoare enunțului și notați în dreptul ei litera A, dacă apreciați că răspunsul este adevărat, sau F, dacă apreciați că enunțul este fals.

Exemplul 2 – Subiectul 1 (parțial)³, Varianta 7 pentru disciplina *Psihologie* – Bacalaureat 2008

A. Citiți cu atenție enunțurile următoare:

1. Din punct de vedere psihologic se poate afirma că există oameni lipsiți de personalitate.
2. Imaginea perceptivă este considerată primară deoarece cuprinde atât însușirile semnificative, cât și pe cele mai puțin importante, de detaliu.
3. Din punctul de vedere al conținutului reprezentările se apropie de percepții, iar din punctul de vedere al procesului de producere, acestea se apropie de gândire.
4. Senzația auditivă face parte din categoria senzațiilor exteroceptive.
5. Inteligența umană se poate concretiza prin capacitatea de a crea și de a alege mijloace adecvate scopului stabilit.
6. Aptitudinea pedagogică este o aptitudine generală.
7. Din punctul de vedere al nivelului nevrozismului, colericul și melancolicul pot fi caracterizați ca fiind stabili.

a) Pentru fiecare dintre enunțurile de la 1 la 6, scrieți cifra corespunzătoare enunțului și notați în dreptul ei litera A, dacă apreciați că răspunsul este adevărat, sau F, dacă apreciați că enunțul este fals.

Avantaje ale itemilor cu răspuns dual

- Precizia și simplitatea sarcinilor de rezolvat crește fidelitatea și obiectivitatea acestui tip de itemi.
- Permit evaluarea unui număr relativ mare de comportamente (se pot acoperi conținuturi extinse) într-un timp scurt, dat fiind faptul că răspunsurile sunt anterior formulate, iar examinatul indică doar valoarea de adevăr a acestora.

³ Doar o parte dintre itemii subiectului sunt itemi cu răspuns dual. Vor fi menționați doar itemii cu răspuns dual din subiectul ales pentru exemplificare. Precizarea este valabilă și pentru Exemplul 2.

- Favorizează evaluarea unor comportamente asociate unor nivele taxonomice diferite (cunoaștere, înțelegere și, în condiții speciale, aplicare).
- Proiectarea lor este relativ simplă, rezultatele fiind ușor de cuantificat.

Dezavantaje ale itemilor cu răspuns dual

- Validitatea este relativ mică, datorită simplității itemilor de acest tip, ceea ce conduce la orientarea spre nivelele taxonomice inferioare.
- Nu permit nuanțări în evaluarea elevului, dat fiind caracterul fix și scurt al răspunsului, având valoare diagnostică redusă (nu oferă evaluatorului informații cu privire la rațiunile pentru care examenatul a ales una sau alta dintre cele două variante).
- Dacă este comparat cu toate celelalte tipuri de itemi, se poate aprecia că permite cea mai mare probabilitatea de a ghici din partea celui examinat. Teoretic, există 50% „șanse” ca elevul să ghicească răspunsul corect.

Exigențe de proiectare a itemilor cu răspuns dual

- Evitarea adevărilor banale și inutile în situația de utilizare a testului.
- Evitarea enunțurilor negative (mai ales cele care includ o dublă negație).
- Evitarea formulărilor lungi și inexacte, care nu permit orientarea elevului către răspunsul corect.
- Evitarea includerii în același enunț a două idei care nu se află în relație directă și pot dezorienta elevul.
- Lungimea enunțurilor adevărate și false trebuie să fie aproximativ aceeași, pentru a nu întinde elevului capacana de a „ghici” răspunsul corect, speculând că enunțul mai elaborat este adevărat.
- Numărul enunțurilor adevărate și false trebuie să fie echilibrat pentru a nu determina elevul să greșească prin generalizarea unei reguli pe care poate considera că a desprins-o din rezolvarea itemilor anteriori („dacă toate răspunsurile au fost false și acesta e tot fals”).

3.2. Itemii cu răspuns de tip alegere multiplă

Itemii cu răspuns de tip alegere multiplă pot servi atât la măsurarea unor comportamente specifice nivelelor taxonomice inferioare, cât și a comportamentelor asociate cu analiza și evaluarea (Berk, 1999 citat de Schreerens, Glas și Thomas, 2003).

Acest tip de item este alcătuit din două elemente:

- tulpina (*engl. stem*), problema, sau premisa (Mândruț, 2001; Popham, 2003), formulată printr-o întrebare directă sau printr-un enunț incomplet;
- o serie de alternative de răspunsuri propuse examenatului, din care una este corectă sau cea mai bună, iar celelalte au rolul de distractori, constituind obstacole ce trebuie depășite de către examinați în alegerea răspunsului corect (distractorii au caracter mai degrabă stimulat, decât derutant).

Având în vedere natura răspunsului care se poate solicita examenului, itemii cu răspuns de tip alegere multiplă pot fi proiectați în două variante (Moise, 2003):

- Itemii cu răspuns corect presupun alegerea răspunsului corect care completează un enunț, dintr-o listă de alternativă pusă la dispoziție elevului. Se aseamănă cu itemii semiobiectivi tip răspuns scurt (de completare), singura diferență constând în faptul că elevul alege răspunsul, nu îl elaborează el însuși. Itemii de acest tip se cantonează la nivelul cunoașterii din taxonomia domeniului cognitiv.
- Itemii cu răspunsul cel mai bun sunt preferați pentru evaluarea pe nivele taxonomice mai înalte (analiză și evaluare). Mai multe dintre răspunsurile pe care elevul trebuie să le analizeze sunt acceptabile, dar în măsură diferită, elevul trebuind să indice cea mai potrivită variantă.

Exemplul 1 – Testele naționale 2008 (sesiune specială), disciplina *Istorie* - Varianta 70, Subiectele 5, 6,7 - Itemi cu alegere multiplă de tip răspuns corect

5. România a fost condusă de Regentă în perioada:

- a. 1895-1899 b. 1911-1913 c. 1927-1930 d. 1939-1945

6. Între anii 1965-1989 România a fost condusă de către:

- a. Nicolae Ceaușescu b. Gheorghe Gheorghiu-Dej
c. Petru Groza d. Nicolae Titulescu

7. Evenimentele revoluționare anticomuniste s-au declanșat în decembrie 1989 la:

- a. Blaj b. Cluj c. Iași d. Timișoara

Exemplul 1 – Bacalaureat 2008, disciplina *Biologie* - Varianta 10, Subiectul C (1,2) - Itemi cu alegere multiplă de tip răspuns corect

Subiectul C

Scrieți, pe foaia de examen, litera corespunzătoare răspunsului corect. Este corectă o singură variantă de răspuns.

1. Principalul hormon secretat de testicul este:

- a) estrogenul
b) hormon luteinizant
c) progesteronul

d) testosteronul

2. Stimularea SNV simpatic determină:

a) relaxarea mușchiului vezical

b) constricția bronhiolilor

c) micșorarea pupilei

d) relaxarea sfincterelor digestive.

Avantaje ale itemilor de tip alegere multiplă

- Pot fi utilizați atât în evaluarea unor comportamente simple, de natură reproductivă, cât și în evaluarea unor comportamente complexe, specifice nivelelor taxonomice înalte.
- Pot acoperi conținuturi diverse, la un nivel de profunzime satisfăcător.
- Proiectarea, administrarea și scorarea este relativ simplă. Dificultăți în proiectare pot fi invocate doar în cazul itemilor cu alegere multiplă de tip „cel mai bun răspuns”, care trebuie să fie atent conectat cu elementele de conținut corespunzătoare.
- Indiferent de forma în care sunt utilizați, au eficiență crescută, având în vedere volumul mare de conținuturi care poate fi evaluat într-o singură sesiune de evaluare.

Dezavantaje ale itemilor de tip alegere multiplă

- Faptul că răspunsurile sunt gata elaborate nu permite evaluarea capacităților creative ale elevului, a capacităților de organizare a informațiilor (sinteză).
- Itemii care solicită precizarea celui mai bun răspuns sunt dificil de proiectat – distractorii trebuie să fie suficient de contrastanți prin raport cu răspunsul corect, însă alternativele trebuie să fie totodată omogene.
- Scorarea itemilor cu alegere multiplă, în varianta răspunsul cel mai bun poate genera dezacorduri între evaluatori, în cazul în care există mai mult de o variantă de răspuns corectă (Mândruț, 2001).

Exigențe de proiectare a itemilor cu răspuns dual

- „Tulpina” itemului trebuie să fie formulată clar, complet și logic, evitându-se impreciziile și ambiguitățile.
- Distractorii trebuie să fie relativ omogeni, fără a se introduce alternative de răspuns fără nici o legătură cu problema ilustrată în enunț.
- Trebuie evitate redundanțele verbale în prezentarea variantelor de răspuns, pentru a ușura lectura și rezolvarea itemului de către elev.
- Tulpina sau premisa trebuie să evite formulările negative, care generează dificultăți în interpretarea itemului de către elev.

- Deși recomandarea de mai sus se aplică și distractorilor, există voci care susțin necesitatea unei alternative de răspuns de tipul „nici o variantă din cele de mai sus” (dar nu de tipul „toate răspunsurile de mai sus”), deoarece acesta ar reprezenta o reală provocare pentru elev (Popham, 2003).
- Dacă un test include mai mulți itemi cu alegere multiplă, poziția răspunsului corect trebuie să varieze, pentru a descuraja elevul să speculeze asupra locului alternativei care trebuie bifată.
- Distractorii trebuie să constituie răspunsuri plauzibile, nu evident nepotrivite cu enunțul problemei, astfel încât să stimuleze elevul în analiza fiecărui posibil răspuns.

3.3. Itemii de asociere

Itemii de asociere (*engl. matching items*) sau tip pereche solicită elevului să stabilească corespondența între două seturi de concepte, date, informații etc., plasate de regulă în două coloane diferite: o primă coloană este destinată premiselor sau stimulilor, iar în a doua coloană sunt incluse răspunsurile. Premisele și răspunsurile pot fi perechi de evenimente și date, termeni și definiții, reguli și exemple, simboluri și concepte, autori și titluri de cărți, plante, animale și clasificări, principii și aplicații, cauze și efecte, afirmații teoretice și experimente etc. (Moise, 2003). În funcție de natura conținuturilor, există și moduri alternative de prezentare a premiselor și a răspunsurilor, cu ajutorul hărților, diagramelor, imaginilor etc., care să-l ajute pe elev în rezolvarea sarcinii. În cazul școlărilor mici se poate sugera marcarea relațiilor dintre premise și răspunsuri prin săgeți sau linii simple.

Exemplul 1 – Teste naționale 2008 (sesiune specială), *Geografie, Varianta 91, Subiectul II*

În coloana A sunt numerotate județe, iar în coloana B sunt enumerate orașele-reședință de județ alelor. Scrieți, pe foaia de examen, 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. Covasna	a. Deva
2. Hunedoara	b. Drobeta Turnu-Severin
3. Mehedinți	c. Miercurea-Ciuc
4. Olt	d. Sfântu Gheorghe
	e. Slatina

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, *Biologie*, Varianta 1, Subiectul I B

B. Coloana B cuprinde denumirea unor tipuri de ARN, iar coloana A caracteristicile acestora. Scrieți, pe foaia de examen, asocierea dintre fiecare cifră a coloanei A și litera corespunzătoare din coloana B.

A	B
1. conține informația genetică la ribovirusuri	a. ARN mesager
2. copiază informația genetică a unei catene de ADN	b. ARN ribozomal
3. transportă aminoacizii la local sintezei proteice	c. ARN de transfer
	d. ARN viral

Avantaje ale itemilor de tip asociere

- Itemii de tip asociere pot fi considerați cei mai complecși dintre itemii obiectivi, fiind practic constituiți dintr-o serie de itemi de alegere multiplă. Posibilitatea ca elevul să ghicească răspunsul corect este redusă prin elaborarea listei de răspunsuri, în așa fel încât să includă și distractori (răspunsuri care nu trebuie asociate cu nici o premisă).
- Sunt relativ ușor de proiectat și de administrat, făcând posibilă abordarea unei cantități mari de comportamente în timp scurt.
- Pot viza deopotrivă nivele taxonomice inferioare și superioare.

Dezavantaje ale itemilor de tip asociere

- În majoritate situațiilor evaluative, sunt utilizați pentru a aprecia acuratețea asimilării informațiilor de tip factual, deși se pretează și în evaluarea comportamentelor asociate înțelegerii, aplicării și chiar analizei.
- Proiectarea itemilor poate fi dificilă în cazul în care se vizează respectarea omogenității premiselor și a alternativelor de răspuns.

Exigențe de proiectare a itemilor de asociere

- Premisele și alternativele de răspuns trebuie să acopere un spectru omogen (concepte similare), astfel încât elevul să nu poată asocia elementele din cele două liste prin excluderea răspunsurilor atipice, fără legătură logică cu celelalte (Popham, 2003).
- Se recomandă ca numărul premiselor să fie inegal față de răspunsurile propuse, cei mai mulți recomandând un număr mai mare al răspunsurilor, astfel încât să se evite relaționarea elementelor prin excludere.

- Răspunsurile trebuie prezentate în acord cu o regulă clară: fie în ordine cronologică, fie în ordine alfabetică, astfel încât să se evite dezorientarea elevului, dar și încercarea de a generaliza greșit o anumită manieră de prezentare a itemilor.
- Descrierea sarcinii de rezolvat trebuie să fie clară, precizându-se logica asocierilor pe care trebuie să le realizeze elevul.
- Trebuie precizat de câte ori poate fi utilizat un răspuns în realizarea asocierilor (sau, după caz, de câte ori premisele pot fi utilizate în stabilirea relațiilor cu răspunsurile).
- Numărul premiselor și a răspunsurilor trebuie să fie rezonabil – în literatura românească recomandarea este de 4-5 premise, respectiv 5-6 răspunsuri.
- Se recomandă ca întreg corpul itemului să fie plasat pe o singură pagină, pentru a nu genera confuzii sau omisiuni.

ACTIVITĂȚI PRACTIC-APLICATIVE PENTRU TEMA 4

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *identificarea tipurilor de itemi, pornind de la analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale-sesiunea 2007 și în teza cu subiect unic, din semestrul I al anului școlar 2007-2008;*
- *elaborarea a diferite tipuri de itemi obiectivi, pornind de la obiectivul de evaluare urmărit;*
- *explicarea dificultăților de proiectare a itemilor obiectivi.*

A. 1 - Se va desfășura o activitate frontală, bazată pe metoda *Știu, vreau să știu, am învățat*, prin care participanții vor putea actualiza ceea ce cunosc despre itemi și vor preciza ceea ce doresc să afle din activitatea care urmează să fie desfășurată. În urma unei activități individuale de identificare a tipurilor de itemi (prin analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale, sesiunea 2007, și în teza cu subiect unic, din semestrul I al anului școlar 2007-2008) se va insista asupra itemilor obiectivi. Activitatea se va finaliza prin valorizarea a ceea ce au învățat participanții cu privire la itemii obiectivi, completând coloana *Am învățat*, din tabel.

A. 2 - Se va desfășura o activitate pe perechi, care vizează realizarea a două tipuri de itemi obiectivi, precizând și obiectivul de evaluare urmărit. Activitatea pe perechi se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea rezultatelor obținute, prezentându-se

sintetic rezultatele fiecărei perechi, pornind de la avantajele și dezavantajele proiectării și ale utilizării itemilor obiectivi. După finalizarea activității se vor purta discuții, care au drept concluzie evidențierea relației complexe dintre obiective/ competențe de evaluat și itemi, în sensul că itemii sunt elaborați pornind de la obiectivele/ competențele de evaluat. Se vor discuta diferențele apărute în proiectarea tipurilor de itemi obiectivi; de asemenea, se vor valoriza itemii obiectivi.

A. 3 - Se va realiza o dezbatere referitoare la neconcordanțele intervenite în evaluarea itemilor obiectivi, între diferiți evaluatori, în situații concrete de evaluare, valorizând experiența fiecărui participant, iar concluzia va susține ideea conform căreia aplicarea exactă a baremului de corectare și de notare contribuie, în mod semnificativ, la realizarea unei evaluări corecte și stimulative.

BIBLIOGRAFIE

1. Anastasi, A., (1976), *Psychological testing*, ediția a IV-a, McMillan Publishing Co., New York
2. Best, J. W., (1977), *Research in education*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey
3. Crocker, L., Algina, J., (1986), *Introduction to classical and modern test theory*, Holt, Rinehart and Winston Inc., Orlando
4. Cucuș, C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
5. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom
6. Downing, S. M., Haladyna, T. M., eds., (2006), *Handbook of Test Development*, Routledge, London
7. Evans, J.D., (1985), *Invitation to psychological research*, CBS College Publishing, New York
8. Gall, M.D., Gall, J.P., Borg.W.R., (2007), *Educational research: an introduction*, 8th Edition, Pearson Education, Inc., Boston
9. Karmel, L.J., Karmel, M.O., (1978), *Measurement and evaluation in the schools*, ediția a II-a, McMillan Publishing Co., New York
10. Mândruț, M., (2001), Tipologia itemilor, în: Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis
11. Mason, E. J., Bramble, W. J., (1997), *Research in Education and the Behavioral Sciences*, Brown & Benchmark Publishers, Dubuque, USA
12. McMillan, James H., (1992), *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*, HarperCollins Publishers Inc., New York

13. Moise, C., (2003), Teoria și practica evaluării, în *Psihologie. Curs pentru Învățăământ la Distanță*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”
14. Osterlind, S. J., (1998), *Evaluation in Education and Human Services. Constructing test items: multiple-choice, constructed response, performance and other formats*, 2nd edition, Kluwer Academic Publishers
15. Popham, W. J., (2003), *Test better, teach better. The instructional role of assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development
16. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P
17. Stoica, A., coord., (2001), *Evaluarea curentă și examenele, Ghid pentru profesori*, București, Editura ProGnosis
18. SNEE, (2001), *Ghidul examinatorului*, București, Editura Aramis

TEMA 5

Tipologia itemilor (continuare): itemii semiobiectivi. Avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare

Obiectivele temei urmăresc:

- *analizarea modului de proiectare a itemilor, ca elemente componente ale instrumentelor de evaluare scrisă;*
- *explicarea specificului și a semnificației itemilor semiobiectivi.*

Itemii semiobiectivi sunt incluși în unele clasificări alături de cei subiectivi într-o categorie mai largă de itemi – cu răspunsuri elaborate de către cel examinat (Schreerens, Glas și Thomas, 2003). Dat fiind faptul că răspunsurile sunt construite de către elev, scorarea/notarea acestora respectă alte exigențe decât itemii obiectivi, antrenând calitățile de evaluator ale corectorilor.

Se pot delimita trei categorii de itemi semiobiectivi: itemii de tip răspuns scurt, cei de tip completare și cei de tip întrebări structurate.

1. Itemii tip răspuns scurt

Itemii cu răspuns scurt și cei de completare sunt similari; proiectarea, administrarea și notarea răspunsurilor se supun aceluiași exigențe. În cazul itemilor cu răspuns scurt, acesta se solicită printr-o întrebare directă sau printr-un enunț direct, în timp ce itemii de completare constau în enunțuri lacunare, incomplete, răspunsul costând din completarea spațiilor libere.

Cele două tipuri de itemi permit evaluarea de rezultate diverse ale activității de învățare, dar la nivele taxonomice inferioare: cunoașterea de terminologii, de reguli, de metode și procedee de acțiune, interpretarea simplă a unor date, abilitatea de a reda conținuturi prezentate prin desene, hărți, diagrame etc., capacitatea de a utiliza simboluri matematice sau utilizate în științele naturii, capacitatea de rezolvare a unor probleme simple din științele exacte (Moise, 2003).

Exemplul 1 – Bacalaureat 2008, *Limba și literatura română*, Varianta 3 (parțial) – Itemi cu răspuns scurt

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

1. *Scrive două expresii/locuțiuni care conțin cuvântul ureche.*

[...]

3. *Menționează doi termeni aflați în relație de antonimie, din prima strofă.*

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, *Filosofie*, Varianta 10 (parțial) – Item cu răspuns scurt

Răspundeți la fiecare dintre următoarele cerințe:

[...]

2. *Enumerați trei teme/ probleme de etică aplicată.*

Exemplul 3 – Bacalaureat 2008, *Filosofie*, Varianta 11 (parțial) – Item cu răspuns scurt

Răspundeți la fiecare dintre următoarele cerințe:

[...]

2. *Enumerați trei drepturi negative ale omului.*

Exemplul 4 – Teste naționale 2008 (sesiune specială), *Matematică*, Varianta 87 – Itemi de tip completare

Subiectul I (parțial, exemple de itemi)

Scrieți, pe foaia de examen, (răspunsul corect):

1. Rezultatul calculului $21 \cdot 5$ este egal cu

2. Calculând 40% din 45 se obține numărul

[...]

5. Un obiect cântărește 125 dag, adică kg.

6. Latura unui pătrat este de 8 cm. Perimetrul pătratului

Avantaje ale itemilor cu răspuns scurt și de completare (Mândruț, 2001; Moise, 2003; Cucoș, 2008)

- Sunt relativ ușor de proiectat, de administrat și de corectat/ notat.
- Au un grad ridicat de obiectivitate, în condițiile elaborării unei scheme de notare adecvate.
- Permit evaluarea unei game largi de conținuturi.
- Evită dezavantaje specifice itemilor obiectivi, de tipul ghicitului răspunsurilor, deoarece nu i se oferă elevului variante de răspuns.
- Permit chiar mai multe variante corecte de răspuns, dacă acestea sunt incluse în schema de notare.

Dezavantaje ale itemilor cu răspuns scurt și de completare

- Nivelul taxonomic vizat este aproape exclusiv cel al achiziției de informație, deși sunt posibile și sarcini care să releve comportamente specifice înțelegerii sau chiar aplicării.
- Corectarea și notarea pot fi „contaminate” de probleme de exprimare, erori de scriere, aspecte estetice ale răspunsului.

Exigente de proiectare ale itemilor cu răspuns scurt

- Întrebările/ enunțurile trebuie să fie formulate clar, pentru a nu genera confuzii.
- În cazul solicitării unui răspuns numeric trebuie precizat tipul de răspuns așteptat și nivelul de precizie al acestui răspuns.
- Dacă răspunsurile numerice sunt însoțite de unități de măsură corespunzătoare, acestea trebuie să fie clar precizate atât în întrebare, cât și după spațiul liber.

Reguli de proiectare a itemilor de completare

- Sarcina de rezolvat trebuie formulată concis, dar suficient de explicit pentru a nu lăsa loc de interpretare.
- Itemii nu trebuie să includă prea multe spații albe, pentru că se îngreunează procesul de înțelegere a sarcinii.
- Nu se recomandă decontextualizarea definițiilor, deoarece s-ar putea ajunge la confuzii în formularea răspunsului.
- Se recomandă ca spațiile albe să fie egale ca lungime, chiar dacă dimensiunea răspunsurilor este diferită, pentru a nu determina fie răspunsuri prea scurte, fie răspunsuri de tip eseu.
- Este preferabil ca spațiile albe să fie plasate la finalul enunțului.

2. Întrebările structurate

Întrebările structurate sunt definite ca „sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv și semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun”, menite să acopere spațiul liber aflat între itemii obiectivi și cei subiectivi (Mândruț, 2001, p. 111). Un asemenea item este alcătuit dintr-un material-stimul (care poate fi reprezentat dintr-un desen, un text, un tabel etc.) și o suită de subîntrebări care sunt conectate prin conținut cu materialul-stimulul. Practic, subîntrebările ghidează răspunsurile elevului și îi oferă un cadru în care își realizează demersul.

Exemplul 1 – Teste naționale 2008 (sesiune specială), Istorie, Varianta 54, Subiectul 3, Subiectul III

Citiți cu atenție textul de mai jos:

„Traian, trecând Istrul pe podul acesta și făcând războiul mai mult cu pază decât cu înfocare, cu timpul și cu greu învinse pe daci. (...) Decebal, căruia i se luase acum și scaunul domniei și țara întreagă, (...) își făcu singur seama.” (despre războiul daco-roman)

Pornind de la acest text, răspundeți următoarelor cerințe:

- 1) *Transcrieți o urmare a războiului descris în text.* **3 puncte**
- 2) *Precizați anii de desfășurare a războiului descris în text.* **3 puncte**
- 3) *Menționați o cauză a războaielor daco-romane, desfășurate în timpul lui Decebal.* **3 puncte**
- 4) *Numiți un împărat roman care a luptat împotriva dacilor în secolul I d. Hr.* **3 puncte**
- 5) *Prezentați alte două urmări ale războaielor dintre daci și romani, în afara celor precizate în text.* **6 puncte**

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, Educație antreprenorială, Varianta 4, Subiectul II (30 puncte)

Subiectul II 30 puncte

Dinamica mediului economic în care întreprinzătorul inițiază și derulează afacerea, evidențiază necesitatea asigurării și gestionării eficiente a resurselor umane.

- a) *Menționați două aspecte care susțin rolul resurselor umane ca factor de succes pentru activitatea unei firme.* **4 puncte**
 - b) *Enumerați două dintre activitățile specifice ale managementului resurselor umane.* **6 puncte**
 - c) *Analizați succint conținutul uneia dintre activitățile enumerate la punctul b), precizând totodată și o modalitate de acțiune a întreprinzătorului, corelată cu activitatea analizată, pentru creșterea eficienței firmei.* **10 puncte**
 - d) *Explicați un efect pe care un management defectuos al resurselor umane îl are asupra evoluției unei firme.* **6 puncte**
 - e) *Ilustrați, printr-un exemplu concret, o modalitate de includere a unui management eficient al resurselor umane în managementul afacerii, pentru activitatea unei firme de tricotaje.* **4 puncte**
- Avantaje ale itemilor structurați (Mândruț, 2001; Moise, 2003)*

- Se presupune că plasarea unui număr suficient de itemi obiectivi și semiobiectivi în relație cu același material-stimul, poate favoriza evaluarea unor comportamente corespunzătoare unor nivele taxonomice mai înalte (aplicare și chiar analiză).
- Fiind vorba de mai mulți itemi, de regulă organizați în funcție de nivelul de dificultate, permit abordarea întrebărilor de către un număr mare de elevi (cel puțin în prima lor parte).
- Permit utilizarea unor materiale-stimul de tipul graficelor, hărților, diagramelor etc., ceea ce la face mai atractive pentru elevi și mai pertinente în evaluarea unor capacități dificil de abordat prin intermediul altor categorii de itemi.

- Permit transformarea unor itemi de tip eseu într-o serie de itemi obiectivi și semiobiectivi, acest fapt având ca efect creșterea fidelității actului de evaluare.

Dezavantaje ale întrebărilor structurate (Moise, 2003)

- Precizăm că majoritatea exemplelor de întrebări structurate ce pot fi identificate în subiectele testelor și examenelor naționale românești conțin itemi semiobiectivi de tip răspuns scurt. Cu toate acestea, surse din literatura pedagogică străină amintesc întrebările structurate în conexiune cu o serie de itemi cu alegere multiplă. Astfel, Schreerens, Glas și Thomas (2003) introduc în tipologia itemilor cu răspuns elaborat de către elev itemii contextuali (engl. context-dependent item), similari întrebărilor structurate, despre care se spune că ar conține un număr rezonabil (4-5) de itemi de alegere multiplă, care sunt puși în relație cu același material-stimul. Exemplul furnizat de autori este un item contextual de evaluare a capacității de comprehensiune verbală, în care se dă un material-stimul, în legătură cu care se formulează mai mulți itemi cu alegere multiplă.
- Materialele-stimul pot ridica probleme tehnice în proiectare, legate de acuratețea și claritatea imaginilor, a graficelor etc.
- Costurile de proiectare și de administrare sunt mai ridicate în cazul întrebărilor structurate, decât în cazul altor tipuri de itemi.
- În unele situații, răspunsurile la subîntrebări sunt conectate între ele, ceea ce trebuie să se evidențieze clar în schema de notare.
- Elaborarea schemelor de corectare și de notare este mai dificilă.

Exigențe de proiectare a întrebărilor structurate (Mândruț, 2001; Moise, 2003)

- Subîntrebările trebuie proiectate gradat, în ceea ce privește nivelul de dificultate, din cel puțin două motive: pentru a asigura evaluarea unor capacități cu nivele crescânde de complexitate, dar și pentru a încuraja abordarea subiectului de către elev.
- Itemii atașați materialului-stimul trebuie să solicite răspunsuri simple și scurte. În acest sens se recomandă nu doar formularea cât mai clară a itemilor, astfel încât să ghideze elaborarea răspunsului de către elev, ci și alocarea unui spațiu de răspuns care să orienteze elevul cu privire la volumul de informații care trebuie utilizat.
- Se recomandă ca subîntrebările să fie independente, astfel încât să nu condiționeze răspunsurile la un item de răspunsurile la itemi anteriori.
- Itemii trebuie să fie strict conectați la conținutul materialului-stimul, pentru a nu-l orienta eronat pe elev către speculații inutile.
- Calitatea tehnică a materialului-stimul trebuie să fie adecvată, fără a crea dificultăți suplimentare în calea rezolvării corecte a cerințelor de către elev.

- Spațiul alocat răspunsului trebuie să sugereze lungimea așteptată a răspunsului, fără a limita posibilitatea de exprimare a elevului, dar și fără a încuraja exagerările în dezvoltarea ideilor.
- Schema de notare trebuie elaborată cu atenție; în cazul subîntrebărilor conectate între ele (situație nerecomandată), acest fapt trebuie ilustrat prin schema de notare propusă.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 5

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *identificarea tipurilor de itemi semiobiectivi pornind de la analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale-sesiunea 2007 și în teza cu subiect unic, din semestrul I al anului școlar 2007-2008;*
- *elaborarea a diferite tipuri de itemi semiobiectivi, pornind de la obiectivul de evaluare urmărit;*
- *explicarea dificultăților de proiectare a itemilor semiobiectivi.*

A. 1 - Se va desfășura o activitate individuală, pentru analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale, sesiunea 2007 și pentru identificarea itemilor semiobiectivi. Se va insista asupra relației dintre modul de realizare a baremului de corectare și de notare și item, accentuându-se coerența cerinței din subiect și barem. Activitatea se încheie printr-o discuție, în cadrul căreia ideea centrală va fi unitatea existentă între sarcina de lucru și răspunsul așteptat, prin terminologia utilizată.

A. 2 - Se va realiza o activitate pe grupe pentru elaborarea a două tipuri de itemi semiobiectivi, precizând și obiectivul de evaluare urmărit. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe, evidențiind diferențele apărute în proiectarea tipurilor de itemi semiobiectivi; valorizarea itemilor semiobiectivi. Se vor purta discuții care au drept concluzie ideea conform căreia aplicarea exactă a baremului de corectare și de notare contribuie, în mod semnificativ, la realizarea unei evaluări corecte și stimulative.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucuș, C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
2. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom
3. Mândruț, M., (2001), *Tipologia itemilor*, în: Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis
4. Moise, C., (2003), *Teoria și practica evaluării*, în *Psihologie. Curs pentru Învățăământ la Distanță*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”
5. Schreerens, J., Glas, C., Thomas, S. M., (2003), *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach*, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse, The Netherlands
6. Stoica, A., coord., (2001), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, București, Editura ProGnosis
7. SNEE, (2001-2002), *Ghiduri de evaluare pentru disciplinele de învățăământ*, București, Editura Pro-Gnosis.
8. SNEE, (2001), *Ghidul examenatorului*, București, Editura Aramis

TEMA 6

Tipologia itemilor (continuare): itemii subiectivi.

Avantaje și dezavantaje în proiectare și în utilizare

Obiectivele temei urmăresc:

- *analizarea modului de proiectare a itemilor, ca elemente componente ale instrumentelor de evaluare scrisă;*
- *explicarea specificului și a semnificației itemilor subiectivi.*

Itemii de tip subiectiv sunt prezentați în maniere diverse în literatura pedagogică, diferențele putând fi identificate chiar și la nivelul denumirii lor (itemi cu răspuns elaborat de către elev, itemi nonobiectivi, itemi cu răspuns deschis). În literatura pedagogică românească și în documentele SNEE este prezentată o clasificare comprehensivă a itemilor obiectivi, care combină criteriul dimensiunii răspunsului așteptat cu cel al tipului de răspuns solicitat (sau gradul de detaliere al cerințelor) pe care o prezentăm mai jos (Neacșu și Stoica, coord., 1996; Mândruț, 2001; Cucuș, 2008):

- Itemi de tip rezolvare de probleme;
- Itemi de tip eseu, cu patru variante rezultând din combinarea criteriului de clasificare dimensiune (restrâns și extins) și cu cel de nivel de structurare a sarcinii (eseu structurat și eseu liber).

Itemii subiectivi permit evaluarea unor comportamente, capacități complexe din etajele taxonomice superioare, valorificând și dimensiunea creativă a elaborării răspunsurilor, capacitatea elevului de formula explicații, de a argumenta, de a descrie modalități de lucru în situații particulare. Deși elaborarea schemelor de notare este evident mai dificilă decât în cazul itemilor obiectivi și semisubiectivi și antrenează toate resursele de obiectivitate ale evaluatorului, itemii subiectivi nu pot fi evitați mai ales în evaluările sumative de tipul examenelor naționale, date fiind avantejele lor în evaluarea competențelor complexe.

1. Itemi de tip rezolvare de probleme

Itemii de tip rezolvare de probleme presupun prezentarea unor situații-problemă, nefamiliare, inedite pentru elev, care nu dispun de o soluție predeterminată, precum și antrenarea acestuia pentru identificarea unor soluții prin parcurgerea unor etape: identificarea problemei, culegerea și selectarea datelor de bază (relevante), formularea și validarea unor

ipoteze, identificarea metodei de rezolvare, propunerea unei soluții, evaluarea soluției, formularea concluziei asupra rezolvării realizate (Mândruț, 2001). Aceste etape de soluționare a situațiilor-problemă nu pot fi strict parcurse în toate ipostazele de prezentare a acestei categorii de itemi, constituind doar o etapizare orientativă a procesului rezolutiv.

Situațiile problemă pot fi simple, „închise”, atunci când elevului îi sunt puse la dispoziție toate datele necesare rezolvării, scopul este precizat clar, iar succesiunea cerințelor sugerează și etapele de rezolvare; și situații problemă „deschise”, atunci când elevul dispune doar de datele cele mai importante, procesul de rezolvare este doar sugerat, iar demersul propriu-zis trebuie ales de către cel examinat.

Exemplul 1 – Bacalaureat 2008, Chimie anorganică (Nivelul I/II, proba E/F), Varianta 1, Subiectul I, punctul C.2.

B. 2. Calculați masa (grame) de apă care poate fi încălzită de la 10° C la 50° C cu ajutorul căldurii degajate la arderea unui mol de etenă (C₂H₄) cunoscând C_{apă} = 4,18 kJ/kgK.

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, Economie, Varianta 1, Subiectul I, punctul B

A. Citiți cu atenție enunțurile următoare:

[...]

7. Firma care produce bunurile A și B își utilizează deplin resursele limitate, la nivel maxim de eficiență, numai atunci când producerea unei cantități suplimentare din bunul A, respectiv din bunul B, se realizează prin nerespectarea condițiilor tehnice de producție.

B. Transcrieți Tabelul de mai jos:

Preț (u.m./buc.)	Cantitatea cerută (buc.) Situația A	Cantitatea oferită (buc.)	Cantitatea cerută (buc.) Situația B
1		100	
2		200	
3		300	

a) Completați tabelul, utilizând valori fictive, astfel încât acestea să respecte corelația preț-cantitate cerută și să evidențieze evoluția cererii în „Situația B”, în condiția scăderii veniturilor consumatorilor cu 10% față de cele din „Situația A”.

6 puncte

b) *Reprezențați grafic, în același sistem de axe, curbele (liniile) cererii și ofertei, astfel încât să ilustrați modificarea prețului de echilibru în „Situția B” față de „Situția A”.* **4 puncte**

Avantaje ale itemilor de tip rezolvare de probleme (Mândruț, 2001; Moise, 2003; Cucuș, 2008)

- Modalitatea de elaborare a acestor itemi stimulează gândirea creativă a elevilor și încurajează transferul de proceduri și metode de rezolvare a problemelor în interiorul aceluiași domeniu sau între domenii diferite.
- Favorizează activitățile de rezolvare în echipă (dacă sunt proiectați în acest sens) și dezvoltarea abilităților autoevaluative.
- Încurajează elevul să analizeze comparativ mai multe metode, căi de rezolvare a unei probleme și să ia decizii cu privire la cea mai adecvată dintre ele.
- Permite utilizarea unor materiale diverse, unele dintre ele favorizând contactul cu elemente ale vieții cotidiene.

Dezavantaje ale itemilor de tip rezolvare de probleme

- Proiectarea acestor itemi este cronofagă.
- Elaborarea schemei de corectare și de notare este dificilă, lăsând uneori loc interpretărilor subiective ale evaluatorului.
- Timpul de administrare și de corectare este mai îndelungat decât în cazul itemilor obiectivi și semiobiectivi.

Exigențe de proiectare (Mândruț, 2001)

- Pentru a asigura caracterul formativ al evaluării prin probe care includ itemi de tip rezolvare de probleme, sarcinile de lucru trebuie să fie diversificate pentru a evita rutina.
- Sarcinile de rezolvat trebuie conectate la obiectivul de evaluare vizat.
- Schema de corectare și de notare trebuie elaborată cu deosebită atenție, pentru a minimiza efectele subiectivității evaluatorului.

2. Itemii de tip eseu

Itemii de tip eseu presupun elaborarea de către elev a unor răspunsuri complexe, acesta având suficientă libertate în jalonarea liniilor de explicare, argumentare etc., având avantajul de a surprinde comportamente plasabile la nivele taxonomice înalte (Radu, 2001; Mândruț, 2001; Cucuș, 2008).

Deși se vehiculează patru categorii de itemi de tip eseu, clasificate după două criterii distincte – cu răspuns restrâns și cu răspuns extins, după dimensiunea așteptată a răspunsului; eseu structurat și eseu liber, după natura cerințelor specificate în cadrul itemului, ele sunt

coextensive în sensul că eseul cu răspuns restrâns se apropie de eseul structurat, iar cel cu răspuns extins se apropie de eseul liber.

2.1. Itemii tip eseu cu răspuns restrâns

Itemii tip eseu cu răspuns restrâns (eseu scurt, minieseul) implică respectarea de către elev a unor cerințe în elaborarea răspunsului, care pot viza forma și/ sau conținutul acestuia. Exigențele de formă se pot referi la numărul de pagini, linii sau pragrafe, în timp ce reperele privind conținutul pot face trimitere la anumite elemente de conținut care trebuie să se regăsească în răspuns.

Exemplul 1 - Bacalaureat 2008, Sociologie, Varianta 94, Subiectul 3

3. Evidențiați o corelație existentă între termenii grup de similaritate și rol social, redactând un text coerent de o jumătate de pagină (± 1 rând), în care să îi utilizați în sensul specific sociologiei.

Comentariu: Acest item este un exemplu de item de tip eseu liber și, în același timp, de eseu restrâns.

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, Limba și literatura română, Subiectul III

Scrive un eseu de 2-3 pagini în care să prezinți tema și viziunea despre lume, reflectate într-un text poetic studiat, din opera lui Nichita Stănescu. În elaborarea eseului, vei avea în vedere următoarele repere:

- *evidențierea trăsăturilor care fac posibilă încadrarea textului poetic într-o tipologie, într-un anumit context cultural/literar, într-o perioadă sau într-o orientare tematică;*
- *prezentarea temei, reflectată în textul poetic ales, prin referire la două imagini/idei poetice;*
- *sublinierea a patru elemente ale textului poetic, semnificative pentru ilustrarea viziunii despre lume a poetului (de exemplu: imaginar poetic, titlu, incipit, relații de opoziție și 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 textul poetic ales.*

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; utilizarea

limbii literare – 3 puncte; abilități de analiză și argumentare – 3 puncte; ortografie – 2 puncte; punctuația – 2 puncte; așezarea în pagină, lizibilitatea – 1 punct).

În vederea obținerii punctajului pentru redactare, eseul trebuie să aibă minimum 2 pagini.

Comentariu: Acest exemplu se păstrează în limitele eseului cu răspuns restrâns, fiind în același timp și un exemplu de eseu structurat. Criteriile de notare sunt prezentate împreună cu subiectul, pentru a evita dificultatea elaborării schemei de corectare și notare și caracterul parțial subiectiv al acesteia.

2.2. Itemii eseu cu răspuns extins

Itemii eseu cu răspuns extins solicită elevului să elaboreze un răspuns amplu, valoricând toate achizițiile anterioare, dar introducând și elemente de originalitate.

Exemplul 1 - Bacalaureat 2008, Sociologie, Varianta 94, Subiectul 5

5. Argumentați succint afirmația potrivit căreia sentimentul de a locui într-o lume unitară este în mare parte rezultatul răspândirii internaționale a mediilor de comunicare.

Exemplul 2 – Bacalaureat 2008, Filosofie, Varianta 11, Subiectul 4

4. Prezentați succint, din perspectiva eticii aplicate, eutanasia pasivă.

2.3. Itemii de tip eseu structurat

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

2.4. Itemii de tip eseu liber

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

Avantaje ale itemilor de tip eseu structurat și cu răspuns restrâns

- Sunt ușor de proiectat decât alte categorii de itemi.
- Fiind însoțiți de scheme de corectare și de notare clare, sunt relativ ușor de corectat.
- Ghidează elevul, în manieră explicită, în elaborarea răspunsului, ajutându-l să-și organizeze ideile.

- Notarea este mai riguroasă decât în cazul itemilor de tip eseu liber și cu răspuns extins, de unde decurge și o fidelitate mai ridicată a evaluării.

Dezavantaje ale itemilor de tip eseu structurat și cu răspuns restrâns

- Restricționarea răspunsului prin introducerea cerințelor nu permite evaluarea la nivelul taxonomic cel mai înalt.
- Proiectarea itemilor, a schemelor de corectare și de notare este dificilă și consumatoare de timp.
- În ciuda preciziei cu care se pot formula cerințele, subiectivitatea evaluatorului poate interveni în aprecierea răspunsului.

Avantaje ale itemilor de tip eseu liber și cu răspuns extins

- Sunt itemii care permit măsurarea capacităților asociate nivelului taxonomic cel mai înalt, permițând și evidențierea calităților de tip creativitate, coerență argumentativă etc.
- Dacă sunt utilizați de către profesor în evaluarea curentă, pot constitui reale ocazii de dezvoltare a capacității de exprimare și organizare a ideilor la elevi.
- Sunt relativ ușor de proiectat.

Dezavantaje ale itemilor de tip eseu liber și cu răspuns extins

- Ridică mari probleme în corectare și notare, în sensul că acestea trebuie strict orientate de scheme de corectare și de notare suficient de detaliate și de precise.
- Datorită timpului mai îndelungat de administrare, nu permit evaluarea unui set larg de capacități ale elevului.
- Fidelitatea este, în general, redusă.

Exigențe de proiectare a itemilor de tip eseu

- Se recomandă ca itemii de tip eseu să fie utilizați numai în situațiile în care capacitățile vizate nu pot fi măsurate prin intermediul itemilor obiectivi și semiobiectivi, datorită nivelului ridicat de subiectivitate în aprecierea răspunsurilor.
- În cazul eseului structurat, cerințele trebuie formulate clar și precis, astfel încât să constituie un sprijin veritabil pentru elev în formularea răspunsului (inclusiv cerințe clare privind dimensiunea răspunsului și/ sau limita de timp impusă pentru redactarea acestuia).
- În cazul tuturor tipurilor de eseu, schema de corectare și de notare necesită atenție ridicată, pentru evitarea aprecierii răspunsurilor în contextul impresiei globale. În toate situațiile în care este posibil, elementele acesteia trebuie aduse la cunoștința elevului, odată cu prezentarea itemului.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 6

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- identificarea tipurilor de itemi subiectivi, pornind de la analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale-sesiunea 2007 și în teza cu subiect unic, din semestrul I al anului școlar 2007-2008;
- elaborarea a diferite tipuri de itemi subiectivi, pornind de la obiectivul de evaluare urmărit;
- explicarea dificultăților de proiectare a itemilor subiectivi.

A. 1 - Se va desfășura o activitate individuală, pentru analiza corelației dintre o variantă de subiect și barem, variantă administrată în cadrul examenelor naționale, sesiunea 2007 și se vor identifica itemii subiectivi. Se va insista asupra relației dintre modul de realizare a baremului de corectare și de notare și item, accentuându-se coerența cerinței din subiect și barem. Activitatea se încheie printr-o discuție care va viza complexitatea proiectării itemilor subiectivi.

A. 2 - Se va realiza o activitate pe grupe, pentru elaborarea a două tipuri de itemi subiectivi, precizând și obiectivul de evaluare urmărit. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe, evidențiind diferențele apărute în proiectarea tipurilor de itemi subiectivi; valorizarea itemilor subiectivi. Se vor purta discuții care au drept concluzie ideea conform căreia aplicarea corectă a baremului de corectare și de notare contribuie, în mod semnificativ, la realizarea unei evaluări obiective și stimulative.

A. 3 - Se va desfășura o activitate individuală, pentru elaborarea unui *cvintet* cu tema „Eseul”. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin prezentarea, de către participanți, a *cvintetelor* realizate. Se va discuta gradul de reflectare, prin *cvintet*, a specificului eseului.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucuș, C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom
2. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom
3. Mândruț, M., (2001), *Tipologia itemilor*, în: Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis
4. Moise, C., (2003), *Teoria și practica evaluării*, în *Psihologie. Curs pentru Învățământ la Distanță*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”
5. Neacșu, I., Stoica, A., coord., (1996), *Ghid general de evaluare și examinare*, București, Editura Aramis
6. SNEE, (2001-2002), *Ghiduri de evaluare pentru disciplinele de învățământ*, București, Editura Pro-Gnosis
7. SNEE, (2001), *Ghidul examenatorului*, București, Editura Aramis

TEMA 7

Matricea de specificație și rolul acesteia în proiectarea instrumentelor de evaluare. Calitățile testului docimologic

Obiectivele temei urmăresc:

- *explicarea relației complexe dintre matricea de specificație și instrumentele de evaluare;*
- *analizarea calităților instrumentelor de evaluare.*

1. Matricea de specificație și rolul acesteia în proiectarea instrumentelor de evaluare

Matricea (tabelul) de specificații este prezentată în literatura pedagogică în strânsă conexiune cu filosofia evaluării prin raportare la obiective (engl. objective-based evaluation), constituind o veritabilă punte de legătură între obiective, conținuturi și evaluare, în calitate de componente ale curriculumului (Mason și Bramble, 1997; Gall, Gall și Borg, 2007). Demersul de elaborare a matricei de specificații constituie una dintre etapele proiectării testului docimologic, care urmează celei în care se stabilește tipul de test vizat (vezi și Unitatea tematică 4 în care este prezentată proiectarea testului docimologic).

Fără a intra în detalii inutile, prezentăm succint linia de reflecție care a condus la ideea necesității elaborării matricei de specificație, înainte de proiectarea itemilor. Demersul își are originea în așa numita abordare Tyler-Bloom (Mason și Bramble, 1997; Gall, Gall și Borg, 2007) a curriculumului care presupune selecția și organizarea conținuturilor în acord cu un set de obiective de nivel general, care să orienteze activitatea conceptorilor de planuri de învățământ, programe școlare, manuale alternative etc. și care să fie reflectate în metodele și instrumentele de evaluare. Obiectivele de nivel general care orientează activitatea de selecție și organizare a conținuturilor nu pot constitui repere directe de măsurare a performanțelor elevilor, de unde și necesitatea exprimării acestora în termeni de comportamente observabile și măsurabile (vezi contribuția lui B. Bloom în această direcție). Mare parte din evaluarea tinerilor americani se realizează și în prezent după aceste principii, respectând metodologia dezvoltată sub coordonarea lui R. Tyler în anii 1960 (The National Assessment of Educational Progress). Analiștii proceselor de evaluare din statele americane apreciază că această direcție în proiectarea probelor de evaluare a atins cote fără precedent odată cu actul legislativ adoptat în 2002 care orientează învățământul american – *Nici un copil neglijat (No Child Left Behind Act)*.

Nu sugerăm că modelul de proiectare a probelor de evaluare a fost preluat necritic în contextul regândirii evaluărilor și examenelor naționale, ci încercăm să argumentăm în manieră credibilă valorificarea acestei poziții în spațiul românesc, având în vedere centrarea Curriculumului Național românesc pe obiective/ competențe. Dincolo de argumentele solide care pot fundamenta utilizarea matricei de specificații în proiectarea testelor docimologice, ca element derivat din contribuțiile lui R. Tyler și B. Bloom la clarificarea relațiilor dintre componentele curriculumului, nu putem ignora inconsistența prezentării sale în lucrările românești de teoria evaluării.

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, conținuturile care vor fi vizate, și, pe de altă parte, nivelele taxonomice la care se plasează obiectivele de evaluare (Mason și Bramble, 1997; Schreerens, Glas și Thomas, 2003; Gall, Gall și Borg, 2007; Stoica, 2001). Câteva precizări se impun în legătură cu *obiectivele de evaluare*, insuficient discutate în literatura pedagogică românească. Ele nu se suprapun perfect peste obiectivele cadru și de referință; în fond curriculum recomandat, curriculum predat și curriculum evaluat nu se suprapun perfect! Deși practicienii pot considera menționarea acestora un artificiu inutil, ea este crucială în proiectarea unor teste docimologice (mai ales a celor sumative) de calitate, în condițiile în care se operează decupaje în obiectivele și conținuturile avute în vedere.

Liniile matricei de specificații includ elementele de conținut vizate, iar coloanele se referă la nivelele taxonomice la care vor fi măsurate performanțele elevilor în raport cu aceste conținuturi. Cea mai utilizată taxonomie pentru domeniul cognitiv este cea a lui B. S. Bloom, însă există suficiente alternative prezentate detaliat, inclusiv cu exemple în lucrări traduse în limba română (vezi lucrările lui V. și G. De Landsheere, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, București, EDP și Ausubel, D., Robinson, Fl., 1981, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, E.D.P.). Unii pedagogi recomandă utilizarea combinată a taxonomiilor, pentru a pune în evidență o gamă largă de capacități, abilități ale elevului prin aceeași probă de evaluare (Stoica, 2001; Schreerens, Gals și Thomas, 2003).

Celulele tabelului, aflate la intersecția dintre elementele de conținut și nivelele taxonomice pentru nivelul cognitiv cuprind procentele de itemi (din totalul itemilor consacrați întregului test) ce vor fi folosiți în proiectarea testului. Dacă testul va include 20 itemi; înseamnă că 5% din total, adică 2 itemi, vor fi alocați celulei care vizează terminologia *de recunoscut* sau *de redat din memorie* (celulă rezultată din intersectarea conținuturilor constând din terminologie, cu nivelul taxonomic *achiziția informației*); 30%, adică 12 itemi, pentru celula vizând rezolvarea

de probleme, la nivelul taxonomic *analiză* (rezultată din întretăierea rândului conținuturilor constând din *probleme* cu coloana reprezentând *analiza*) etc.

Conținuturi/ Obiective	Achiziția informației	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Total
Element de conținut 1	10 (2)	-	-	-	10 (2)
Element de conținut 2	10 (2)	10 (2)	5 (1)	-	25 (5)
Element de conținut 3	-	10 (2)	25 (5)	-	35 (7)
Element de conținut 4	10(2)	10 (2)	-	10 (2)	30 (6)
Total	30 (6)	30 (6)	30 (6)	10 (2)	100 (20)

Pentru a ușura activitatea de elaborare a matricei de specificații se poate opta pentru trecerea în fiecare celulă a numărului de itemi care vor fi proiectați (în exemplul de mai sus, numărul de itemi este notat în paranteză). Atât procentele, cât și numerele de însumează pe verticală și pe orizontală.

În funcție de scopul și tipul testului care trebuie proiectat, se poate elabora o matrice de specificații generală sau detaliată (Stoica, 2001).

1.1. Matricea de specificații generală

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

Exemplu

Pentru exemplificare, vom încerca să reconstituim (cu riscul de a greși) matricea de specificații a testului de Limba și literatura română, care a constituit teza cu subiect unic la această disciplină în semestrul I al anului școlar 2007-2008. Acest exercițiu este orientat de detaliile privind matricea de specificații, așa cum au fost ele prezentate de către Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare din Învățământul Preuniversitar.

Precizăm că numărul total al itemilor incluși în test este 10, iar matricea de mai jos include numărul de itemi corespunzător.

Conținuturi/ Obiective	Achiziția informației	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză	Evaluare	Total
Sensul figurat al cuvintelor	1		1				2
Cuvinte formulate prin derivare, prin compunere, prin schimbarea valorii gramaticale		1					1
Categorii semnatice: sinonime		1					1
Valori stilistice ale nivelului lexical			1				1
Semne ortografice și de punctuație	1						1
Elemente de versificație	1						1
Structura textului liric			1				1
Comentariu la prima vedere pentru un text dat						1	1
Textul reflexiv sau imaginativ			1				1
Total	3	2	4			1	10

Iată și detaliile privind matricea de specificație furnizate de Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare din Învățământul Preuniversitar, precum și subiectele pentru teza cu subiect unic la Limba și literatura română.

1.2. Matricea de specificații detaliată

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

Exemplu

Matrice de specificații pentru un test de evaluare la unitatea de învățare *Adunarea și scăderea numerelor naturale*, în care sunt detaliate nivelele taxonomice

Conținuturi/ Obiective	Cunoașterea			Înțelegere		Aplicare	Analiză		Total
	Cunoașterea terminologiei	Cunoașterea convențiilor	Cunoașterea metodelor	Traspunere	Extrapolare		Căutarea elementelor	Căutarea relațiilor	
1. Termeni specifici	10 (2)			-	-	-	-	-	10 (2)
2. Relații, transformări		5 (1)	5 (1)	10 (2)	-	5 (1)	-	-	25 (5)
3. Utilizări, aplicații				5 (1)	5 (1)	25 (5)	-	-	35 (7)
4. Probleme			10 (2)	-	10 (2)	-	5 (1)	5 (1)	30 (6)
Total	10 (2)	5 (1)	15 (3)	15 (3)	15 (3)	30 (6)	5(1)	5 (1)	100 (20)

2. Calitățile testului docimologic

Pentru a putea aplica un test pedagogic este necesară verificarea calităților globale ale testului (Karmel și Karmel, 1978; Radu, 2000; Moise, 2003) - obiectivitate, aplicabilitate, fidelitate și validitate, precum și a calităților fiecărui item – dificultate și putere de discriminare.

Obiectivitatea unui test pedagogic/docimologic se referă la caracterul explicit și la claritatea itemilor, care să permită obținerea de scoruri comparabile în cazul unor evaluatori competenți .

Aplicabilitatea se referă la adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volumul de timp și resurse materiale necesar aplicării care trebuie să fie rezonabil, la claritatea modalității de calculare a scorurilor.

Fidelitatea și validitatea sunt adesea folosite în mod eronat ca sinonime, însă cele două concepte au accepțiuni diferite – în timp ce fidelitatea se referă la consistența sau stabilitatea unui test, validitatea indică măsura în care un test măsoară ceea ce și-a propus să măsoare. Un instrument de evaluare poate avea o fidelitate ridicată, fără a fi valid, însă un test valid are cu siguranță o fidelitate ridicată.

Fidelitatea se poate estima prin intermediul a patru modalități diferite (Thomas, 1998; Gliner și Morgan, 2000):

- Fidelitatea test-retest (coeficientul de stabilitate) presupune ca aplicarea instrumentului de evaluare acelorași subiecți, în momente diferite, să conducă la obținerea unor rezultate comparabile. Evaluarea acestui tip de fidelitate poate conduce la erori provenite din familiarizarea subiecților cu întrebările, fiind posibil ca stabilitatea rezultatelor să fie dată de memorarea întrebărilor și a răspunsurilor, nu de calitățile instrumentului. De aceea, evaluatorul trebuie să se asigure că intervalul de timp între cele două aplicări este suficient de lung pentru a evita acest tip de eroare.
- Fidelitatea prin forme alternative (coeficientul de echivalență) presupune ca rezultatele subiecților în urma aplicării unui test să fie comparabile cu cele obținute de aceiași subiecți în urma aplicării unui test cu itemi similari. Estimarea acestui tip de fidelitate implică fie ca cercetătorul să formuleze aceiași itemi în formă diferită, fie să schimbe ordinea itemilor în cadrul aceluiași instrument.

Indicatorul statistic al coeficientului de stabilitate și al coeficientului de echivalență este coeficientul de corelație Pearson. Cele mai multe lucrări consideră că un coeficient de corelație egal sau mai mare de 0,70 este suficient pentru a asigura cele două tipuri de fidelitate. Anastasi (1976, p. 109) și Evans (1985, p. 79) menționează însă valori ale coeficientului de corelație cuprinse între 0,80-0,90, pentru a putea avea certitudinea unei fidelități ridicate.

- Fidelitatea estimată prin consistența internă sau omogenitatea unui test se referă pe de o parte, la măsura în care toți itemii relaționează între ei și, pe de altă parte, la măsura în care fiecare item relaționează cu rezultatul total obținut de subiecți. Au fost elaborate și sunt utilizate mai multe metode de calcul a coeficientului de consistență internă, dintre care cele mai cunoscute sunt (Gliner și Morgan, 2000): metoda înjumătățirii (*split-half*), metoda de calcul a coeficientului alpha Cronbach și metoda Kuder-Richardson.

Metoda înjumătățirii se utilizează atunci când nu există o formă alternativă a instrumentului de evaluare sau nu s-a parcurs etapa de retest. Metoda presupune împărțirea rezultatelor unui test în două jumătăți comparabile și obținerea unui coeficient de corelație a acestora. Împărțirea se poate realiza fie strict numeric (dacă avem un instrument cu 30 de întrebări, 15 sunt incluse în prima jumătate, 15 în a doua) – ceea ce nu conduce la erori dacă itemii au fost ordonați în ordinea dificultății; fie prin reunirea itemilor similari într-o jumătate și a celor singulari în cealaltă jumătate. Coeficientul de corelație al celor două jumătăți de test este utilizat în calcularea coeficientului de consistență internă, corectat prin formula Spearman-Brown (Anastasi, 1976, pp. 115-116; Gliner și Morgan, 2000, pp. 314-315).

Metoda Kuder-Richardson de calculare a consistenței interne estimează omogenitatea itemilor unui test. Omogenitatea inter-itemi poate fi afectată de două tipuri de erori de varianță: eșantionarea conținutului (adică alegerea inițială a itemilor) și eterogenitatea domeniului comportamental la care se referă itemii. Cu cât domeniul comportamental surprins prin intermediul itemilor este mai omogen, cu atât crește consistența inter-itemi.

Coeficientul Kuder-Richardson este potrivit pentru estimarea consistenței interne doar pentru acele instrumente care au un sistem de cotare al răspunsurilor de tipul corect-greșit sau „totul sau nimic”. Instrumentele care conțin întrebări cu alegere multiplă nu se pretează la un asemenea tip de analiză a consistenței interne.

Coeficientul alpha (α) Cronbach este utilizat foarte frecvent în cercetarea educațională și psihologică, pentru a estima consistența internă a testului care conține itemi cu alegere multiplă (Evans, 1985). Cea mai frecventă eroare în interpretarea coeficientului alpha Cronbach este aceea că se confundă consistența internă cu validitatea de construct: deși este un bun estimator al fidelității unui instrument, acest coeficient nu garantează faptul că instrumentul măsoară o singură dimensiune comportamentală (Gliner și Morgan, 2000). Raportarea unui coeficient alpha Cronbach ridicat nu garantează validitatea de construct a unui instrument.

- Fidelitatea inter-evaluatori se referă la concordanța între evaluările realizate de doi sau mai mulți cercetători care aplică același instrument acelorași subiecți. Evaluatorii pot fi aleși aleator, dar există și recomandarea de a implica experți sau de a utiliza în același timp experți și evaluatori aleși aleator. În cazul în care natura problemei și a instrumentului de evaluare permit estimarea acestui tip de fidelitate, se poate calcula indicele mediu de corelație intraclasă (Gliner și Morgan, 2000).

Validitatea unui test se referă la măsura în care acesta surprinde ceea ce se presupune că trebuie să măsoare. În cazul unui test, se pot estima mai multe tipuri de validitate (Anastasi, 1976; Evans, 1985; Hăvârneanu, 2000; Stan, 2002):

- Validitatea de conținut reflectă măsura în care itemii unui test acoperă problema de studiat. Este considerată adesea o valoare subiectivă (Stan, 2002) deoarece presupune ca unul sau mai mulți experți să evalueze măsura în care itemii contribuie la cunoașterea fenomenului studiat. Există cel puțin două modalități de utilizare a metodei experților în evaluarea validității de conținut: experților li se poate cere să judece măsura în care itemii instrumentului surprind fenomenul sau trăsătura investigată (Evans, 1985) și/sau li se poate solicita să formuleze un set de itemi care să surprindă fenomenul sau trăsătura investigată (Stan, 2002).

- Validitatea criterială (de criteriu) presupune o concordanță ridicată între rezultatele subiecților în urma aplicării unui test și un criteriu. Cele două forme ale validității criteriale sunt validitatea concurențială și validitatea predictivă (Gliner și Morgan, 2000; Stan, 2002, Gall, Gall și Borg, 2007).

Validitatea concurențială presupune compararea rezultatelor între instrumentul de evaluare și criteriu sau un alt instrument (al cărui validitate a fost anterior determinată și este ridicată). În acest caz, coeficientul de validitate exprimă corelația între instrument și criteriu.

Validitatea predictivă surprinde relația între valorile obținute prin aplicarea instrumentului și un criteriu, în condițiile în care măsurarea criteriului este realizată ulterior, deci puterea instrumentului de a anticipa comportamente, performanțe viitoare. În acest caz, coeficientul de validitate exprimă corelația între un predictor (valorile unui test) și valorile criteriului. Pentru evaluarea coeficientului de validitate se pot utiliza coeficientul de regresie și punctajele critice multiple (cut-offs) (Crocker și Algina, 1986; Stan, 2002, pp. 182-183).

Validitatea criterială, în ambele sale forme, este influențată de natura criteriului ales și de caracteristicile eșantionului. De aceea, raportarea coeficienților de validitate pentru un test trebuie însoțită de specificarea și descrierea clară a criteriului și a eșantionului pe care s-a realizat evaluarea.

- Validitatea de construct sau conceptuală se referă la cât de bine este transpus într-un instrument un concept (o competență, o caracteristică etc.). Evaluarea validității de construct presupune atât un demers teoretic, cât și un demers empiric: parcurgerea bibliografiei de specialitate ce cuprinde date anterioare cu privire la același construct/concept și claritatea raționamentelor ipotetico-deductive sunt la fel de importante ca procedurile bazate pe date empirice.

- Validitatea convergentă estimează măsura în care două teste măsoară același construct, iar validitatea discriminatorie se referă la relația non-corelațională cu teste care măsoară alte constructe decât cel studiat. Matricea centralizatoare include corelații între teste care măsoară aceeași trăsătură, corelații între teste care măsoară trăsături diferite și corelații între acestea din

urmă în cazul utilizării unor metode diferite de măsurare (vezi pentru exemple Anastasi, 1976, p. 157 și Stan, 2002, p. 192).

Pentru a aprecia validitatea globală a unui test este necesară atât specificarea mai multor coeficienți de fidelitate, cât și prezentarea unor considerații legate de toate tipurile de validitate.

Coeficientul de dificultate al unui item (Anastasi, 1976; Karmel și Karmel, 1978; Radu, 2000; Moise, 2003) se calculează ca procent de subiecți care rezolvă corect un item. Itemii prea ușor sau prea dificil de rezolvat nu oferă informații relevante despre subiecți și sunt eliminați în etapa de revizuire a testului. Din punct de vedere strict statistic, itemul „ideal” ar fi cel care este rezolvat corect de 50% dintre subiecți. În general, se acceptă un coeficient de dificultate cuprins între 25% și 75%.

Coeficientul de discriminare (Anastasi, 1976; Karmel și Karmel, 1978; Radu, 2000; Moise, 2003) indică măsura în care un item face diferența între subiecții cu performanțe înalte și cei cu performanțe scăzute. Se poate calcula ca diferență între procentul de subiecți care au rezolvat corect itemul analizat din cincimea superioară a clasamentului, realizat pe baza scorurilor totale la test (primii 20% dintre subiecți) și procentul de subiecți care a rezolvat corect itemul analizat din cincimea inferioară a clasamentului (ultimii 20% dintre subiecți). Valoarea minimă acceptată a coeficientului de discriminare este de 25%.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 7

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- realizarea a două tipuri de matrice de specificații;
- construirea unor teste, în vederea analizării măsurii în care acestea respectă calitățile instrumentelor de evaluare

A. 1 – Se va realiza o activitate frontală, prin aplicarea metodei *Știu, vreau să știu, am învățat*, cu referire la matricea de specificații. Se va desfășura o activitate pe grupe în vederea elaborării a două tipuri de matrice de specificații. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe, evidențiind necesitatea matricei de specificații pentru elaborarea unui instrument de evaluare. Se vor purta discuții care au drept concluzie evidențierea importanței matricei de specificații pentru realizarea unui demers

fundamentat al evaluării. Activitatea se va încheia prin completarea coloanei *Am învățat* din tabelul *Știu, vreau să știu, am învățat*.

A. 2 – Se va desfășura o activitate pe grupe, utilizând metoda *Ciorchinele*, pe tema "Calități ale instrumentelor de evaluare și importanța acestora". Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe - prezentarea modelelor elaborate. Se vor purta discuții care au drept concluzie evidențierea importanței respectării calităților instrumentelor de evaluare în elaborarea acestora. Se va realiza o activitate pe perechi, pentru elaborarea unui test, în scopul analizării gradului în care acesta respectă calitățile instrumentelor de evaluare. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe perechi, evidențiind complexitatea activității de elaborare a unui test, prin respectarea calităților instrumentelor de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. Anastasi, A., (1976), *Psychological testing*, ediția a IV-a, McMillan Publishing Co., New York
2. Ausubel, D., Robinson, Fl., (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, E.D.P.
3. Best, J. W., (1977), *Research in education*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey
4. Crocker, L., Algina, J., (1986), *Introduction to classical and modern test theory*, Holt, Rinehart and Winston Inc., Orlando
5. De Landsheere, V., De Landsheere, G., (1979), *Definirea obiectivelor educației*, București, E.D.P.
6. Evans, J.D., (1985), *Invitation to psychological research*, CBS College Publishing, New York
7. Gall, M.D., Gall, J.P., Borg.W.R., (2007), *Educational research: an introduction*, 8th Edition, Pearson Education, Inc., Boston
8. Gliner, J.A., Morgan, G. A., (2000), *Research Methods in Applied Settings: An Integrated Approach to Design and Analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
9. Hăvârneanu, C., (2000), *Cunoașterea psihologică a persoanei. Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată*, Editura Iași, Polirom
10. Karmel, L.J., Karmel, M.O., (1978), *Measurement and evaluation in the schools*, ediția a II-a, McMillan Publishing Co., New York

11. Mason, E. J., Bramble, W. J., (1997), *Research in Education and the Behavioral Sciences*, Brown & Benchmark Publishers, Dubuque, U.S.A.
12. McMillan, James H., (1992), *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*, HarperCollins Publishers Inc., New York
13. Moise, C. (2003) *Teoria și practica evaluării*, în *Psihologie. Curs pentru Învățăământ la Distanță*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”
14. Radu, I., (1993), *Principii metodologice în elaborarea și utilizarea probelor psihologice*, în Radu, I., (coord.), *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Cluj, Editura Sincron
15. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P.
16. Schreerens, J., Glas, C., Thomas, S. M.. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach*, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse, The Netherlands
17. Stan, A., (2002), *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*, Iași, Editura Polirom
18. Stoica, A., coord., (2001), *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis
19. Thomas, R.M., (1998), *Conducting Educational Research. A comparative view*, Bergin & Garvey Westport, Connecticut

TEMA 8

Elaborarea și aplicarea baremului de corectare și notare. Modalități de obiectivare a aplicării baremului și de reducere a diferențelor de notare

Obiectivele temei urmăresc:

- *analizarea baremelor de corectare și a schemelor de evaluare, aplicate în evaluările/examenele naționale;*
- *sintetizarea factorilor care influențează aplicarea baremelor de corectare și a schemelor de evaluare.*

1. Elaborarea baremului de corectare și notare

1. 1. Accepțiunile conceptului de „barem”

O probă de evaluare trebuie să fie mai mult decât o enumerare de întrebări sau de sarcini de lucru. Elaborarea acesteia este o activitate complexă care solicită respectarea unor cerințe epistemologice, logice, psihologice și pedagogice, alături de parcurgerea unor etape impuse de anumite exigențe metodologice. Asigurarea fidelității unei probe de evaluare presupune elaborarea unui barem de corectare și notare cu grad înalt de obiectivitate și aplicabilitate, menit să reducă la minim diferențele de notare dintre corectori. Realizarea acestuia se constituie într-o etapă laborioasă și dificilă, datorită complexității obiectivelor evaluării și a varietății probelor și itemilor de evaluare.

Elaborarea baremului/ schemei de corectare și notare se concretizează în stabilirea punctajului pentru fiecare item, iar în cazul itemilor subiectivi, ce presupun un nivel ridicat de originalitate în elaborarea răspunsurilor, chiar pentru componentele fiecărui item. În accepțiunea lui I. T. Radu (2000, pp. 220-221), în contextul evaluării rezultatelor școlare, termenul de „barem” are două accepțiuni:

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

pentru definirea performanțelor acceptabile în vederea delimitării stării de reușită de cea de eșec.

1. 2. Baremul de corectare și notare – componentă a probei de evaluare

Proiectarea unei probe de evaluare este o activitate complexă, ce presupune parcurgerea mai multor etape, obiectivate în anumite componente ale probei, fiecare având anumite funcții și semnificații în raport cu proba de evaluare privită ca întreg. Elaborarea probei de evaluare are caracter procesual, realizându-se în etape consacrate unor demersuri specifice (Panțuru coord., 2008, pp. 310-322):

- stabilirea scopului probei – presupune anticiparea finalității evaluative, respectiv, a funcțiilor pe care este destinată să le îndeplinească evaluarea; scopul probei determină natura probei;
- precizarea obiectivelor/ competențelor vizate de evaluare – delimitarea acestora determină structura probei;
- stabilirea conținuturilor supuse verificării;
- construirea matricei de specificații – presupune stabilirea corespondențelor dintre obiective și conținuturi;
- redactarea probei în concordanță cu obiectivele de evaluare vizate;
- alcătuirea grilei de corectare (modelul răspunsurilor corecte și complete);
- elaborarea baremului de corectare și notare.

Chiar dacă temporal baremul este plasat la finalul elaborării unei probe de evaluare, el se constituie ca un reper semnificativ în toate etapele și componentele acesteia. Și în acest caz, devine adevărată afirmația potrivit căreia în educație trebuie „început cu sfârșitul”. În fond, un barem de corectare reprezintă un referențial de evaluare care înainte de această ipostază se regăsește în referențialul de formare. Astfel, construirea probei de evaluare în ansamblu trebuie realizată pornind de la referențialul de formare care devine și referențial de evaluare. Precizarea este cu atât mai necesară dacă avem în vedere orientarea învățământului românesc spre formarea, respectiv evaluarea competențelor elevilor și nu a informațiilor punctuale, izolate, însumate. Evaluarea competențelor înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie înțeleasă de evaluator. Așa cum precizează J. Vogler, „competența nu este reductibilă la o sumă de activități sau exerciții prezentate într-o ordine oarecare. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care trebuie reorganizate activitățile de evaluare și situațiile de învățare” (apud Potolea, Manolescu, 2005, p. 65).

1. 3. Modalități de proiectare a baremului de corectare și notare

Proiectarea baremului de corectare și notare se constituie într-un demers complex ce presupune realizarea corespondențelor dintre: obiectivele de evaluare, unitățile de conținut, criteriile și indicatorii de evaluare. Baremul obținut este determinat de natura disciplinei, tipurile de obiective/ competențe vizate, conținuturile verificate și tipologia itemilor care intră în componența probei.

După cum arată D. Potolea și M. Manolescu (2005, pp. 227-228), baremul de corectare și notare conține indicatori de natură cantitativă și calitativă. Astfel:

- în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă; în cazul examinărilor orale se pot face și descrieri privind calitatea răspunsului (spre exemplu se apreciază rapiditatea răspunsurilor la întrebări, sprijinul/ lipsa de sprijin din partea cadrului didactic, concentrarea atenției elevului etc.);
- în cazul itemilor semiobiectivi și, în special, al celor subiectivi, reperele de corectare își diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criteriile calitative, cărora li se asociază puncte sau note.

În viziunea autorilor menționați, în cadrul procesului de evaluare, asocierea aspectelor cantitative cu cele calitative este firească și necesară, întrucât „două dintre operațiile principale ale evaluării sunt măsurarea și aprecierea. Măsurarea se exprimă cantitativ, aprecierea se exprimă calitativ”. (idem, p. 228).

În accepțiunea lui A. Stoica (2007, p. 108) există două modalități principale de proiectare a schemei/ baremului de corectare și notare, bazate pe două tipuri de notare: *notarea analitică și notarea holistică (globală)*.

Notarea analitică se utilizează, în special, în cazul testelor de tip formativ, când principalul scop este acela de a identifica și analiza erorile elevilor, în vederea ameliorării procesului instructiv-educativ. Procedeeul presupune determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care elevul trebuie să le evidențieze în răspunsul său la fiecare item. Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru fiecare item (Stoica, 2001, p. 85).

În ceea ce privește nota atribuită probei de evaluare, I. T. Radu (2000, pp. 221-222) distinge două situații posibile:

- când totalul punctajului stabilit este corespunzător sistemului de notare pe scala 1-10; în acest caz nota atribuită reprezintă totalul punctelor acumulate la fiecare dintre itemii probei;

- când totalul punctajului depășește lungimea scalei de notare (cum este cazul baremelor de la tezele cu subiect unic/ examenului de bacalaureat, unde punctajul total este de 100); în acest caz se recurge la convertirea punctajului obținut în note, folosindu-se formula:

$$\frac{\text{nr total de puncte obținute} \times 10}{\text{număr total puncte}}$$

Notarea analitică are avantajul de a asigura rigurozitatea corectării, favorizând realizarea unei aprecieri obiective. Fiind utilizată și în cazul evaluărilor/ examinărilor naționale, această procedură este destinată diminuării diferențelor de notare dintre profesorii corectori.

Referindu-se la aspectele critice ale notării analitice, A. Stoica subliniază următoarele dezavantaje:

- oricât de bine ar fi determinată lista performanțelor (unităților de răspuns), deoarece în cazul itemilor semiobiectivi și, în special, al celor subiectivi, nu există „răspunsuri fixe”, ne putem aștepta oricând din partea elevilor la un răspuns corect neanticipat. O atare situație poate ridica probleme serioase în cazul unui examen național, când mii de examinatori utilizează același barem de notare. Pentru evitarea acestui dezavantaj, în unele țări, o dată cu proiectarea testului se alcătuiește o schemă de notare provizorie, care va fi definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total);
- profesorii corectori au nevoie de un efort de concentrare și de un timp îndelungat pentru corectarea lucrărilor pe baza schemei/ baremului de corectare și notare;
- pentru evitarea erorilor de aplicare a schemei/ baremului de notare este necesară corectarea fiecărei lucrări de cel puțin doi examinatori (cf. Stoica, 2007, p. 108).

Notarea holistică (globală) se utilizează în cazul itemilor subiectivi, evaluarea realizându-se pe baza unui barem care cuprinde categorii de răspunsuri cărora le corespund diferite intervale de punctaj. Această procedură constă în formarea de către examinator a unei impresii generale despre răspuns și încadrarea acestuia într-una din categoriile stabilite anterior. L. M. Carey (1988, apud Stoica, 2007, p. 109) distinge șapte etape în proiectarea unui barem de corectare și notare de tip holistic:

- Stabilirea categoriilor care vor fi utilizate. De exemplu, răspunsurile pot fi plasate într-una din următoarele categorii: admis/ respins; bun/ satisfăcător/ slab; 0-2 puncte/ 2-4 puncte/ 4-6 puncte/ 6-8 puncte/ 8-10 puncte. Numărul categoriilor depinde de scopul testului și nu trebuie să fie prea mic sau prea mare. În caz contrar, devine dificilă încadrarea răspunsurilor în diferite categorii (de regulă, se consideră că cinci este un număr corespunzător de categorii).

- Determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie. Spre exemplu, ce capacități trebuie să demonstreze elevul pentru ca răspunsul său să fie clasificat drept „excelent”?
- Citirea rapidă, de către examinator, a tuturor răspunsurilor la proba de evaluare și formarea unei impresii generale. Dacă numărul lucrărilor este prea mare se va alege un eșantion de 30 - 40 lucrări pentru a avea o imagine globală asupra performanțelor elevilor.
- Încadrarea răspunsurilor în categoriile stabilite. Dacă se vor stabili 5 categorii denumite A, B, C, D și E, profesorul corector va alege cea mai bună și cea mai slabă lucrare și le va încadra în categoriile A, respectiv, E. Pasul următor constă în identificarea unei lucrări din categoria C, aflată la jumătatea „distanței” valorice dintre A și E. În final, se vor alege două lucrări care se situează calitativ între A și C, respectiv între C și E. Aceste cinci lucrări vor constitui reperele pentru aprecierea celorlalte.
 - Recitirea lucrărilor plasate în cadrul aceleiași categorii și realizarea de comparații.
 - Reîncadrarea anumitor lucrări în categorii superioare sau inferioare categoriei în care au fost plasate inițial.
 - Acordarea aceleiași note tuturor testelor încadrate în aceeași categorie. De exemplu, toate lucrările din categoria „bine” vor primi 4 puncte, cele din categoria „foarte bine” vor fi notate cu 5 puncte etc.

A. Stoica prezintă un exemplu de stabilire a categoriilor pentru încadrarea răspunsurilor și de determinare a criteriilor de apreciere corespunzătoare fiecărei categorii:

Tabelul 1. Notarea holistică (Stoica, 2007, p.110)

Capacitatea evaluată: Claritatea argumentării și a prezentării		
Categorie	Criterii	Puncte
A	O idee clară străbate întregul răspuns. Un limbaj gramatical și matematic corespunzător a fost utilizat pentru prezentarea argumentelor. În susținerea argumentelor au fost foarte bine utilizate simboluri, grafice și figuri matematice. Elevul a demonstrat capacitatea de a raționa și de a justifica rezultatele obținute.	18-20
B	Prezentarea este clară, conținând un scris fluent și metode grafice. Părți de demonstrații separate au fost puse împreună. Cititorul este satisfăcut în final, dar fără să perceapă o schimbare/ provocare intelectuală.	14-17
C	Prezentarea este clară, dar un domeniu restrâns de tehnici a fost utilizat. Acestea au fost folosite corect. Materialul este prezentat într-o succesiune logică. Unele elemente au fost explicate, dar altele au fost lăsate fără explicație, pe seama cititorului.	10-13
D	Prezentarea este adecvată și poate fi parcursă cu un oarecare efort. Limbajul, simbolurile, regulile matematice au fost utilizate corect. Există o încercare de organizare a materialului.	5-9
E	Câteva aspecte ale problemei au fost abordate, dar nici unul nu a fost finalizat.	1-4
F	O prezentare și organizare întâmplătoare a activității, foarte dificil de înțeles și urmărit. O serie de elemente separate, fără nici o legătură între ele și fără legătură cu tema.	0

2. Modalități de obiectivare a aplicării baremului și de reducere a diferențelor de notare

Pentru exemplificarea modalităților de notare prezentăm una dintre variantele de subiecte propuse pentru *Teza cu subiect unic*, la disciplina *Limba și literatura română*, ca și baremul de corectare și de notare corespunzător. (www.examene.edu.ro):

Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului
Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar

Teză cu subiect unic pe semestrul I Limba și literatura română Clasa a VIII-a

Varianta 11

- Toate subiectele sunt obligatorii
- Timpul efectiv de lucru este de 2 ore. Se acordă 10 puncte din oficiu

Subiectul I (60 de puncte)

Citește cu atenție textul dat. Scrie, pe foaia de teză, răspunsul pentru fiecare dintre cerințele de mai jos:

*Bătăile versului am prins a deprinde
Nu din cărți, ci din horă, din danț,
Rimele, din bocete și colinde,
Din doinele seara cântate pe șanț. [...]
Am strâns sănătate din cremenea neagră,
Din vâna de apă, țâșnind încordat,
Și bătrânii din sat când muriră,
Toate iubirile moștenire mi-au dat.
Eu mă scăldam prin pâraie cu ochii deschiși,
Era o apă de cleștar și de stele –
Pești alburii, pâlپând ca-ntr-un vis,
Lunecau lângă genele mele.
Ori prin munții cu iarba-ntomnată pe creastă
Ascultam țârâitul de greier bolnav;*

*Gonind pe-un cer de-ntunecare vastă,
Nouri scămoși în spinări purtau frigul jilav.
Însemnam cu uimire pe-un petic de foaie
Cum scăpăra ceru-n băltoace întors
Cum, după munții ursuzi, după ploaie,
Fuoarele de aburi s-au tors.*

(Nicolae Labiș, *Începutul*)

A.

1. Transcrie trei cuvinte/ grupuri de cuvinte folosite cu sens figurat. **6 puncte**
2. Precizează mijlocul intern de îmbogățire a vocabularului prin care s-au format cuvintele: *deschiși, alburii, moștenire*. **6 puncte**
3. Stabilește câte un sinonim potrivit pentru cuvintele subliniate în textul dat. **6 puncte**
4. Precizează un înțeles/ o accepție a adjectivului-epitet *întomnată* din versul *Ori prin munții cu iarba-ntomnată pe creastă* **6 puncte**
5. motivează folosirea virgulei în versul *Rimele, din bocete și colinde*. **6 puncte**

B.

6. Menționează tipul de rimă folosit în versurile 1-4 ale fragmentului citat. **6 puncte**
7. Transcrie un vers în care apare o imagine artistică adresată vizualului. **6 puncte**
8. Explică semnificația din context a sintagmei *bătăile versului*. **6 puncte**

C.

Scrie o compunere de 15-20 rânduri, în care să-ți exprimi opinia despre semnificațiile sau despre mesajul fragmentului citat din poezia *Început*, de Nicolae labiș (formularea clară/ logică a opiniei, motivarea acesteia, prin referirea la structura textului și la procedeele de expresivitate).

12 puncte

Notă! Vei primi **8 puncte** pentru conținut și **4 puncte** pentru redactare. În vederea acordării punctajului pentru redactare, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.

Subiectul al II-lea (30 de puncte)

Imaginează-ți că, într-o vizită la muzeu, te-a impresionat o pictură în care apărea un peisaj de toamnă. Scrie o compunere de 20-25 de rânduri, în care să *evidențiezi trăsăturile peisajului* pe care le-ai remarcat în această operă de artă. În compunerea ta, trebuie:

- să formulezi un titlu expresiv/ personalizat al textului redactat de tine; **4 puncte**
- să respecti convențiile specifice unei descrieri; **6 puncte**
- să ai un conținut și un stil adecvate tipului de text și cerinței formulate; **12 puncte**
- să respecti normele de exprimare, de ortografie și de punctuație. **8 puncte**

Notă! Dacă vei considera necesar, în compunere poți folosi doar unul sau mai multe dintre următoarele titluri și nume proprii: *Muzeul Județean de Artă, Petru Grigoraș, Zi de toamnă*.

În vederea acordării punctajului pentru exprimare, ortografie și punctuație, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.

Proba este elaborată pe baza programei pentru tezele cu subiect unic la disciplina limba și literatura română. Aceasta a fost redactată pe baza programei școlare.

Proba se compune din două categorii de itemi: subiectul I este un item semiobiectiv, de tip întrebare structurată, iar subiectul al II-lea este un item subiectiv, de tip eseu structurat. Utilizând programa școlară de limba română, matricea de specificații și baremul de corectare și notare disponibile pe site-ul www.edu.ro, în *Tablelul 2* prezentăm corespondența dintre: itemii probei, criteriile de evaluare și baremul de corectare și notare. În ceea ce privește matricea de specificații, la nivelul acesteia se realizează corespondența dintre itemii probei și obiectivele de referință din programă, care devin criterii de evaluare. Referitor la barem, se remarcă ponderarea punctajelor în raport cu gradul de dificultate al itemilor, contribuind și prin aceasta la „acoperirea” reprezentativă a curriculum-ului evaluat.

Tabelul 2. Corespondența dintre itemii probei, criteriile de evaluare și baremul de corectare și notare (cf. Programa școlară pentru Limba și literatura română clasa a VIII-a, *Detalii ale matricii de specificații și Barem de corectare și de notare*, (www.edu.ro))

Itemii probei	Criterii de evaluare/ obiective de referință	Barem de corectare și de notare
A. 1.	Obiectiv de referință 3. 1: să dovedească înțelegerea unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date - recunoașterea sensului figurat al cuvintelor într-un context dat	Transcrierea cuvintelor/ a grupurilor de cuvinte folosite cu sens figurat: <i>bătăile (versului), încordat, pâlpâind, -ntornnată, (în) spinări</i> etc. (2p.+2p.+2p.) 6 puncte
A. 2.	Obiectiv de referință 3. 2: să sesizeze valoarea expresivă a categoriilor morfosintactice, a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului și a categoriilor semantice studiate - recunoașterea unor cuvinte formate prin derivare, prin compunere și prin schimbarea valorii gramaticale/ prin conversiune	Exemple de răspuns: <i>deschiși – conversiune/ schimbarea valorii gramaticale (adjectiv provenit din participiu/ adjectiv participial...); alburii – derivare (cu sufix); moștenire – conversiune/ schimbarea valorii gramaticale (infinitiv lung substantivat).</i> (2p.+2p.+2p.) 6 puncte
A. 3.	Obiectiv de referință 3. 2: să sesizeze valoarea expresivă a categoriilor morfosintactice, a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului și a categoriilor semantice studiate - recunoașterea unor categorii semantice studiate: <i>sinonimele</i>	Exemple de răspuns: <i>jilav – umed, reavăn..., scăpăra – strălucă, scânteia..., ursuzi – morocânoși, posaci...etc.</i> (2p.+2p.+2p.) 6 puncte
A. 4.	Obiectiv de referință 3. 1: să dovedească înțelegerea unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date - identificarea unor valori stilistice ale nivelului lexical într-un text dat	Precizarea unui înțeles/ a unei accepții a adjectivului-epitet <i>întornnată</i> , de exemplu: <i>părând uscată, lipsită de verdele primăverii sau al verii; așa cum iarba este vizibilă toamna târziu etc. (Corectitudinea enunțului: 3p.; precizarea adecvată a unui înțeles/ a unei accepții a cuvântului: 3p.; punctajul stabilit se acordă numai pentru îndeplinirea în totalitate a celor două criterii de performanță).</i> 6 puncte
A. 5.	Obiectiv de referință 3. 2: să sesizeze valoarea expresivă a categoriilor morfosintactice, a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului și a categoriilor semantice studiate - sesizarea rolului semnelor ortografice și de punctuație din textul dat	Motivarea folosirii virgulei în versul dat, de exemplu: <i>virgula marchează elipsa unui verb predicativ de tipul (le)-am deprins etc. (Motivarea corectă și nuanțată a folosirii virgulei: 6p.; motivarea parțial corectă sub aspect logic și/ sau ortografic: 4p.; încercare de motivare sau cu mai mult de 2 greșeli de exprimare și/ sau de ortografie: 2p.).</i> 6 puncte

Subiectul I

Itemii probei	Criterii de evaluare/ obiective de referință	Barem de corectare și de notare
B. 6.	<p>Obiectiv de referință 3. 1: să dovedească înțelegerea unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date</p> <p>- <i>identificarea elementelor de versificație</i></p>	<p>Exemplu de răspuns: rima versurilor este încrucișată (de tipul a-b-a-b) etc. 6 puncte</p>
B. 7.	<p>Obiectiv de referință 3. 3: să identifice valori etice și culturale într-un text, exprimându-și impresiile și preferințele</p> <p>- <i>identificarea unor elemente de structurare a textului liric</i></p>	<p>Transcrierea unui vers în care apare o imagine artistică adresată vizualului, de exemplu: <i>Pești alburii, pâlpâind ca-ntr-un vis. Cum scăpăra ceru-n băltoace întors etc.</i> 6 puncte</p>
B. 8.	<p>Obiectiv de referință 4. 1: să redacteze texte diverse, adaptându-le la situația de comunicare concretă</p> <p>- <i>exprimarea argumentată a unui punct de vedere</i></p>	<p>puncte</p> <p>Explicarea semnificației din context a sintagmei <i>bătăile versului</i>, de exemplu: sintagma conține o metaforă prin care se sugerează ritmul, ca element al versificației etc. (<i>Explicarea corectă, nuanțată: 6p.; explicarea parțial corectă sub aspect logic și/ sau ortografic: 4p.; formulare parțial corectă, cu mai mult de 2 greșeli de exprimare și/ sau de ortografie: 2p.</i>) 6 puncte</p>
C. 9.	<p>Obiectiv de referință 4. 1: să redacteze texte diverse, adaptându-le la situația de comunicare concretă</p> <p>- <i>comentarea sumară a unui text la prima vedere, prin exprimarea motivată a unei opinii privind structura textului, procedeele de expresivitate și semnificațiile textului și/ sau ale mesajului acestuia</i></p> <p>Obiectiv de referință 4. 2: să utilizeze în redactarea unui text propriu cunoștințele de morfosintaxă, folosind adecvat semnele ortografice și de punctuație</p> <p>- <i>utilizarea corectă și adecvată a elementelor de lexic; utilizarea corectă a elementelor de morfosintaxă în redactarea unui text; utilizarea adecvată a semnelor ortografice și de punctuație.</i></p>	<p>C. 1. Conținutul compunerii (exprimarea opiniei despre semnificațiile sau despre mesajul fragmentului citat).</p> <p>1. Structura specifică tipului de text redactat:</p> <p>- <i>formularea clară a opiniei, prin raportare la ideile textului/ cerința dată: 2p.; formulare confuză, schematică: 1p.</i></p> <p>2 puncte</p> <p>2. Conținutul și stilul compunerii:</p> <p>- <i>motivarea prin exemplificări/ explicații clare în direcție relație cu opinia exprimată – adecvată contextului: 2p./ parțial adecvată: 1p.;</i></p> <p>- <i>organizarea ideilor în scris (stil adecvat, claritatea și coerența ideilor, echilibrul între componente: opinie-motivare, dispunerea paragrafelor) – adecvată contextului: 2p./ parțial adecvată 1p.;</i></p> <p>- <i>utilizarea mijloacelor lingvistice necesare motivării (verbe de opinie, organizatori/ conectori textuali care desemnează raporturi de analogie, de asemănare, de alternanță, de opoziție, de cauzalitate etc.) – adecvată contextului: 2p./ parțial adecvată 1p.</i> 6</p>

Itemii probei	Criterii de evaluare/ obiective de referință	Barem de corectare și de notare
<p>Subiectul al II-lea</p>	<p>Obiectiv de referință 4. 1: să redacteze texte diverse, adaptându-le la situația de comunicare concretă</p> <p>Obiectiv de referință 4. 2: să utilizeze în redactarea unui text propriu cunoștințele de morfosintaxă, folosind adecvat semnele ortografice și de punctuație</p> <p>- <i>utilizarea corectă a elementelor de morfosintaxă în redactarea unui text; utilizarea adecvată a semnelor ortografice și de punctuație; realizarea expresivității cu ajutorul semnelor de punctuație.</i></p>	<p>puncte</p> <p>C. 2. Redactare (Pentru acordarea punctajului, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.)</p> <p>- <i>corectitudinea exprimării:</i> 2p. (0-1 greșeli: 2p.; 2 greșeli: 1p.; 3 sau mai multe greșeli: 0 p.);</p> <p>- <i>ortografia și punctuația:</i> 2p. (0-2 greșeli: 2p.; 3 greșeli: 1p.; 4 sau mai multe greșeli: 0 p.).</p> <p>4 puncte</p> <p>A. Conținutul compunerii</p> <p>1. Formularea unui titlu expresiv/ personalizat al compunerii. (<i>Formularea expresivă/ personalizată a titlului, în acord cu tema/ cu subiectul, cu ideea sau cu imaginea centrală a textului:</i> 4p.; <i>formularea unui titlu comun, dar în acord cu tema/ subiectul, cu ideea sau cu imaginea centrală a textului:</i> 2p.; <i>formularea unui titlu care nu subliniază un aspect relevant al conținutului:</i> 1p.) 4 puncte</p> <p>2. Respectarea convențiilor specifice unei descrieri: folosirea descrierii ca mod principal; insistența pe grupul nominal (substantiv + adjectiv cu valoare stilistică de epitet); punerea în evidență a trăsăturilor, prin ordonarea detaliilor, prin utilizarea adecvată a unor figuri de stil și a unor imagini adresate vizualului etc. (<i>Respectarea convențiilor specifice unei descrieri, în acord cu tema/ subiectul sau cu ideile conținutului:</i> 6p.; <i>respectarea parțială a convențiilor specifice unei descrieri:</i> 3p.; <i>respectarea doar a unei/ a unor convenții specifice unei descrieri, în text apărând ca dominant alt mod de expunere:</i> 1p.) 6 puncte</p> <p>3. Prezența unui conținut și a unui stil adecvate tipului de text și cerinței formulate. (<i>Conținutul și stilul adecvate tipului de text și cerinței formulate:</i> 12p.; <i>stilul potrivit tipului de descriere, dar conținutul parțial adecvat cerinței formulate:</i> 9p.; <i>stil adecvat, dar conținut formal/ banal, fără sublinierea unei/ unor trăsături reprezentative pentru</i></p>

Itemii probei	Criterii de evaluare/ obiective de referință	Barem de corectare și de notare
Subiectul al II-lea		<p>peisajul descris: 6p.; stil și conținut parțial adecvate unei descrieri personalizate, improvizării etc.: 3p) 12 puncte</p> <p>B. Redactare (Pentru acordarea punctajului, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.)</p> <p>4. Coerența textului. (<i>Claritatea enunțului, lexicul și sintaxa adecvată</i> – în totalitate: 3p./ parțial 1p.) 3 puncte</p> <p>5. Ortografia și punctuația. (<i>0-1 greșeli: 3p.; 2-3 greșeli: 2p.; 4-5 greșeli: 1p.</i>) 3 puncte</p> <p>6. Așezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea – în totalitate: 2p./ parțial 1p. 2 puncte</p>

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 8

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *elaborarea unui barem de corectare și de notare pentru o variantă de subiecte administrată în sesiunea tezelor cu subiect unic/ Examenului de Bacalaureat 2007;*
- *discutarea modalităților de reducere a diferențelor de notare dintre evaluatori.*

A. 1 - Se va realiza o activitate pe perechi, pentru elaborarea unui barem de corectare și de notare pentru o variantă de subiecte administrată în sesiunea tezelor cu subiect unic/ Examenului de Bacalaureat 2007. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe perechi, prezentând succint baremul întocmit. Se vor purta discuții, care au drept concluzie ideea conform căreia un barem de corectare și de notare corect întocmit presupune corespondența dintre cerințele formulate și baremarea acestora, dintre specificul itemilor și modul de baremare a acestora.

A. 2 - Se va desfășura o activitate frontală, prin dezbaterăa temei „Cum reducem diferențele apărute în evaluare?”. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin evidențierea importanței obiectivității în evaluare.

A. 3 - Se va desfășura o activitate individuală, pentru elaborarea unui *cvintet* cu tema „Obiectiv și subiectiv în evaluare”. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin prezentarea, de către participanți, a cvintetelor realizate. Se va discuta gradul de reflectare, prin cvintet, a optimizării obiectivității în evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. Panțuru, S., coord., (2008), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Brașov, Ed. Universității „Transilvania”
2. Manolescu, M., (2004), *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Bucuresti, Editura Meteor Press
3. Potolea, D., Manolecu, M., (2005), *Teoria și practica evaluării educaționale*, M.E.C., Proiectul pentru Învățământul Rural.
4. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în proesul didactic*, București, E.D.P.
5. Radu, T.I., (2000), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, E.D.P.
6. Stoica, A., coord., (2001), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, București, Ed. ProGnosis

7. Stoica, A., (2007), *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București, Ed. Humanitas Educațional
8. Voiculescu, E., (2001), *Factori subiectivi ai evaluării școlare*, Bucuresti, Editura Aramis
9. Teze cu subiect unic, www.examene.edu.ro
10. Detalieri ale matricei de specificații, www.examene.edu.ro
11. Barem de corectare și de notare, www.examene.edu.ro
12. Programa școlară revizuită pentru *Limba și literatura română*, clasele a VII-a și a VIII-a, 2003, www.edu.ro

TEMA 9

Analiza și interpretarea rezultatelor evaluării. Concordanța dintre rezultatele învățării, obiectivele de evaluare formulate, obiectivele/ competențele programei

Obiectivele temei urmăresc:

- *evaluarea semnificației notării școlare;*
- *explicarea relației dintre rezultatele așteptate ale învățării, obiectivele de evaluare formulate, obiectivele/ competențele programei școlare;*
- *analiza efectelor evaluării asupra predării și învățării.*

1. Notarea școlară și semnificația acesteia

Procesul evaluativ include trei operații complexe, aflate în relație de complementaritate: măsurarea, aprecierea și decizia. Măsurarea presupune verificarea rezultatelor școlare și „dimensionarea” acestora, asigurând baza obiectivă a evaluării. Aprecierea presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra datelor obținute în urma măsurării. Prin această operație „se stabilește valoarea rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare” (Potolea, Manolescu, 2005, p. 74). Decizia se concretizează în adoptarea unor măsuri care vizează fie certificarea rezultatelor școlare, fie reglarea și optimizarea procesului instructiv-educativ.

Aprecierea rezultatelor școlare se poate realiza în mai multe feluri, în funcție de scopul urmărit în evaluare, strategia de evaluare utilizată, vârsta elevilor sau sistemul de apreciere utilizat într-o anumită țară. În acest sens, C. Cucoș (2008, pp. 160-161) distinge următoarele modalități de apreciere a rezultatelor școlare:

- aprecierea verbală sau propozițională;
- aprecierea prin simboluri: numerice, literale, prin culori;
- aprecierea prin calificative;
- aprecierea nonverbală (ectosemantică).

În sistemul de învățământ românesc, la nivelul învățământului gimnazial și liceal, aprecierea rezultatelor școlare se realizează preponderent prin notarea numerică, utilizându-se scala de notare cu 10 valori, fiecare indicând un anumit nivel al reușitei/ nereușitei școlare. Notele școlare utilizate pentru aprecierea rezultatelor evaluării sunt simboluri cărora li se atribuie anumite semnificații privind nivelul rezultatelor învățării, exprimând condensat judecățile evaluative emise de profesor (cf. Radu, 2000, p. 272). În opinia lui G. de Landsheere (1975, p. 13, apud Cucoș, 2008, p. 160), nota reprezintă „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învățământului”. În acest

sens, notele școlare indică nivelul performanțelor obținute de elevi în raport cu obiectivele educaționale.

În opinia lui Sorin Cristea (2002, p. 256), nota școlară îndeplinește mai multe funcții:

- funcția de identificarea a tendințelor de progres-regres ale elevului și ale clasei de elevi;
- funcția de realizare a comparației între elevi în cadrul clasei de elevi și între clasele de elevi de același nivel, în cadrul școlii;
- funcția de adaptare a proiectului pedagogic la „incidentele generate de parcursul elevului și al clasei de elevi în direcția atingerii obiectivelor” asumate la nivelul procesului de învățământ/activității didactice;
- funcția de motivare a elevului și a clasei de elevi în contextul realizării unor conexiuni inverse pozitive, externe și interne, cu scop de corecție, ameliorare, ajustare, restructurare a activității.

Din perspectiva acestor funcții, considerăm că nota școlară are mai multe semnificații: evidențiază progresul școlar al elevului pe parcursul programului de instruire; indică poziția elevului în ierarhia colectivului clasei; stabilește nivelul de realizare a obiectivelor educaționale de către fiecare elev. Valorificarea pozitivă a funcțiilor notei școlare presupune utilizarea acesteia în scopul potențării motivației pozitive a elevilor pentru activitatea de tip școlar, în general, și a celei de învățare, în special.

După cum arată S. Cristea (2002, p. 256), nota școlară trebuie să vizeze două aspecte esențiale: raportul dintre situația elevului la intrare (începutului ciclului, anului, semestrului, unității de învățare etc.) – calitatea procesului de învățământ/ activității didactice – situația elevului la ieșire (sfârșitul ciclului, anului, semestrului, unității de învățare etc.); asigurarea coerenței actului de evaluare, realizabilă la nivelul liniei de continuitate dintre operațiile de măsurare-apreciere-decizie.

În teoria și practica evaluării educaționale se utilizează mai multe modele de notare (cf. Cucuș, 2008, p. 164):

- Modelul notării prin raportare la grup – bazat pe aprecierea făcută prin compararea elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de evaluare. În acest context, notele indică gradul de realizare a obiectivelor educaționale, care devin obiective de evaluare. Raportându-se la acest aspect, S. Cristea (2002, p. 256) menționează că în acest caz este valorificată capacitatea cadrului didactic de raportare a rezultatelor elevului la un „etalon național” (angajabil în termeni de evaluare finală) și la un etalon elaborat de profesor, aplicabil elevului și clasei de elevi (angajabil în termeni de evaluare formativă).
- Modelul notării prin raportare la standarde fixe – se realizează prin raportarea rezultatelor la referențiali unitare pentru întreaga populație școlară. Pe această bază se pot realiza trieri, ierarhizări și se pot lua decizii cu grad înalt de obiectivitate.

- Modelul notării individualizate – presupune raportarea rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale obținute anterior de aceiași elevi, înregistrându-se progresul/ regresul școlar al acestora. Acest model vizează realizarea unei instruiți diferențiate în raport cu particularitățile individuale ale elevilor.

Realizarea unei aprecieri riguroase și obiective presupune acordarea notelor pe baza unor criterii și indicatori de evaluare. La nivelul învățământului primar evaluarea se realizează pe baza descriptorilor de performanță, iar la nivelul învățământului gimnazial se are în vedere elaborarea unui sistem unitar de criterii pentru acordarea notelor, în vederea creșterii obiectivității evaluării rezultatelor școlare. Introducerea unui atare sistem de criterii de notare „este, în primul rând, necesară pentru ca notele acordate de profesori să reflecte același nivel de cunoștințe și de competențe (sau unul foarte apropiat). În al doilea rând, sistemul de criterii va realiza o legătură mult mai bună între evaluarea curentă și examenele/ testările naționale, mai ales pentru absolvenții de gimnaziu” (Stoica, coord., 2004, p.2).

Până în prezent s-au elaborat criterii de notare pentru clasele a V-a și a VIII-a, fiind disponibile pe site-ul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului (www.edu.ro). Pentru exemplificare prezentăm în continuare criterii de notare corespunzătoare unor obiective de referință din programele școlare ale disciplinelor pentru care elevii susțin teza cu subiect unic.

Tabelul 1. Exemple de criterii de notare pentru disciplina **Limba și literatura română**
(www.edu.ro/index.php/articles/curriculum)

Limba și literatura română Clasa a VIII-a			
Obiective de referință: Elevul va fi capabil: să utilizeze în redactarea unui text propriu cunoștințele de morfosintaxă, folosind adecvat semnele ortografice și de punctuație.			
CRITERII DE NOTARE			
Nota 5	Nota 7	Nota 9	Nota 10
<p>1. Aplicarea inconsecventă într-un text propriu a semnelor de punctuație la nivelul frazei (coordonare, subordonare, incidentă).</p> <p>2. Rescrierea unui text dat, corectând inconsecvent greșeli de natură morfosintactică, de ortografie și de punctuație.</p> <p>3. Redactarea unei compuneri gramaticale/ a unui text propriu în care să se utilizeze parțial corect cunoștințele morfosintactice, precum și semnele ortografice și de punctuație adecvate cerinței.</p>	<p>1. Aplicarea parțială într-un text propriu a semnelor de punctuație la nivelul frazei (coordonare, subordonare, incidentă).</p> <p>2. Rescrierea unui text dat, corectând parțial greșeli de natură morfosintactică, de ortografie și de punctuație.</p> <p>3. Redactarea unei compuneri gramaticale/ a unui text propriu în care să se utilizeze parțial adecvat cunoștințele morfosintactice, precum și semnele ortografice și de punctuație adecvate cerinței.</p>	<p>1. Aplicarea corectă într-un text propriu a semnelor de punctuație la nivelul frazei (coordonare, subordonare, incidentă).</p> <p>2. Rescrierea unui text dat, corectând majoritatea greșelilor de natură morfosintactică, de ortografie și de punctuație.</p> <p>3. Redactarea unei compuneri gramaticale/ a unui text propriu în care să se utilizeze cunoștințele morfosintactice, precum și semnele ortografice și de punctuație adecvate contextului (una-două erori, indiferent de natura lor).</p>	<p>1. Aplicarea nuanțată într-un text propriu a semnelor de punctuație la nivelul frazei (coordonare, subordonare, incidentă, intercalări și inversiuni/ dislocări topice).</p> <p>2. Rescrierea corectă a unui text dat, care conține greșeli de natură morfosintactică, de ortografie și de punctuație.</p> <p>3. Redactarea unei compuneri gramaticale/ a unui text propriu în care să se utilizeze corect cunoștințele morfosintactice, precum și semnele ortografice și de punctuație adecvate contextului.</p>

Tabelul 2. Exemple de criterii de notare pentru disciplina **Matematică**
(www.edu.ro/index.php/articles/curriculum)

Matematică Clasa a VIII-a			
Obiectiv de referință: Să utilizeze proprietăți ale figurilor și corpurilor geometrice în probleme de desen, în probleme de calcul și de demonstrație, în diverse contexte, inclusiv în viața reală			
CRITERII DE NOTARE			
Nota 5	Nota 7	Nota 9	Nota 10
<ul style="list-style-type: none"> • să deseneze figuri geometrice plane • să deseneze corpuri geometrice după model • să identifice, să diferențieze și să denumească figuri și corpuri geometrice • să recunoască elementele de identitate ale unei figuri geometrice și ale unui corp geometric • să clasifice și să compare, după anumite criterii, figuri geometrice plane • să utilizeze metoda triunghiurilor congruente și metoda triunghiurilor asemenea, în probleme a căror rezolvare se bazează pe aplicarea directă a teoriei • să calculeze lungimi de segmente folosind relații metrice • să transpună în limbaj matematic enunțul unei probleme de geometrie 	<ul style="list-style-type: none"> • să reprezinte în plan corpuri geometrice • să identifice elemente ale figurilor plane pe corpuri geometrice sau pe desfășurări ale acestora • să clasifice și să compare, după anumite criterii, figuri și corpuri geometrice în spațiu • să recunoască proprietăți ale figurilor plane pe corpuri geometrice • să utilizeze, în rezolvarea problemelor cu întrebări structurate, metoda triunghiurilor congruente, metoda triunghiurilor asemenea, relațiile metrice pentru calculul lungimilor de segmente, distanțelor, măsurilor de unghiuri 	<ul style="list-style-type: none"> • să analizeze o configurație geometrică în plan și în spațiu, folosind proprietățile figurilor și ale corpurilor geometrice • să utilizeze, în rezolvarea problemelor cu răspuns deschis, metoda triunghiurilor congruente, metoda triunghiurilor asemenea, relațiile metrice pentru calculul lungimilor de segmente, distanțelor, măsurilor de unghiuri 	<ul style="list-style-type: none"> • să utilizeze metoda triunghiurilor congruente, metoda triunghiurilor asemenea, relațiile metrice pentru calculul lungimilor de segmente, distanțelor, măsurilor de unghiuri în probleme a căror rezolvare necesită anumite artificii, construcții auxiliare, analiza mai multor situații sau abilitatea de a evita capcanele unor greșeli specifice

Tabelul 3. Exemple de criterii de notare pentru disciplina **Geografie**
(www.edu.ro/index.php/articles/curriculum)

Geografie Clasa a VIII-a			
Obiectiv de referință: Să localizeze corect elementele de bază ale geografiei României			
CRITERII DE NOTARE			
Nota 5	Nota 7	Nota 9	Nota 10
<p style="text-align: center;"><i>Așezare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice corect poziția României pe o hartă a lumii și a Europei. <p style="text-align: center;"><i>Relief</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice corect poziția tuturor unităților majore de relief (Carpații Orientali, Carpații Meridionali etc.) pe minimum două hărți la scări diferite (hartă murală și cea din manual/atlas). <p style="text-align: center;"><i>Climă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice corect, pe o hartă corespunzătoare, etajele și tipurile de climă din România. 	<p style="text-align: center;"><i>Așezare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să raporteze poziția României la extremitățile continentului și la coordonatele geografice principale (45^o lat. N și 25^o long. E). <p style="text-align: center;"><i>Relief</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să localizeze corect diviziunile principale ale unităților majore de relief (Grupa Bucegi, Făgăraș etc.); • să precizeze poziția fiecărei unități de relief în raport cu reperele date (rețea hidrografică, alte unități de relief, puncte cardinale etc.). <p style="text-align: center;"><i>Climă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să precizeze caracteristicile principale ale elementelor meteorologice pentru etajele și tipurile de climă, pe baza utilizării unor hărți climatice elementare (temperaturile și precipitațiile medii anuale). 	<p style="text-align: center;"><i>Așezare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să precizeze și să localizeze corect elementele fizico-geografice care definesc poziția României (Munții Carpați, fluviul Dunărea și Marea Neagră), precum și punctele extreme ale României. <p style="text-align: center;"><i>Relief</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să precizeze (pe baza unei hărți sau în absența acesteia) limitele fiecărei unități majore de relief și ale subdiviziunilor principale; • să precizeze poziția geografică și importanța ei pentru orice unitate sau subunitate de relief reprezentată pe o hartă (indiferent de scară). <p style="text-align: center;"><i>Climă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să demonstreze cunoașterea caracteristicilor climatice principale (temperaturi și precipitații medii anuale). 	<p style="text-align: center;"><i>Așezare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să explice poziția matematică și poziția geografică a României (în Europa Centrală) și consecințele ce decurg de aici. <p style="text-align: center;"><i>Relief</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să explice consecințele poziției geografice a unităților de relief pentru elementele naturale de bază (climă, hidrografie, vegetație) și anumite elemente de geografie umană (resurse, orașe); • să caracterizeze, după un algoritm, relieful unităților geografice (altitudini, forme de relief aspecte specifice). <p style="text-align: center;"><i>Climă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să explice influența poziției geografice și a celorlalți factori asupra elementelor climatice de bază (temperaturi și precipitații medii anuale) și caracteristicile acestora specifice unei unități de relief, etaj/ tip de climă.

Tabelul 4. Exemple de criterii de notare pentru disciplina **Istorie**
(www.edu.ro/index.php/articles/curriculum)

Istorie Clasa a VIII-a			
Obiective de referință: Să selecteze și să folosească adecvat termenii proveniți din analiza surselor istorice			
CRITERII DE NOTARE			
Nota 5	Nota 7	Nota 9	Nota 10
<ul style="list-style-type: none"> • să recunoască termeni istorici dintr-o sursă istorică dată; • să selecteze termenii istorici dintr-o sursă istorică, în funcție de un criteriu dat. 	<ul style="list-style-type: none"> • să construiască enunțuri cu o parte dintre termenii selectați din cel puțin două surse istorice, dintre care una la prima vedere; • să descrie, pe scurt, un fapt istoric, utilizând parțial termeni istorici proveniți din sursele istorice; • să utilizeze parțial limbajul de specialitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • să prezinte faptele istorice pe baza surselor, în majoritate la prima vedere, integrând toți termenii istorici proveniți din acestea; • să demonstreze înțelegerea termenilor istorici proveniți din surse istorice, prin explicarea fiecăruia dintre ei; • să utilizeze adecvat limbajul de specialitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • să compare fapte istorice, pornind de la surse la prima vedere, evidențiind evoluția termenilor istorici; • să elaboreze texte având caracter istoric, pornind de la termenii proveniți din surse istorice la prima vedere.

2. Evaluarea și notarea prin tehnica standardelor de performanță

Standardele de performanță reprezintă indicatori de evaluare și totodată baza comparabilității evaluărilor. Ele se asociază cu obiectivele cadru și de referință, care reprezintă sursa criteriilor de evaluare, prin care se descriu cât mai precis performanțele așteptate. Cu alte cuvinte, obiectivele cadru sunt sisteme structurate de criterii, puncte de reper sau indicatori pe baza cărora se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii. Semnificația obiectivelor de referință este mai puțin generală, în esență, aceea a unui sistem de referință la care se raportează un program de formare anual, și în funcție de care rezultatele acestuia sunt definite (planificate) și evaluate periodic, pentru a constitui pași, etape în atingerea obiectivelor cadru.

Standardele de performanță reprezintă ultima treaptă în demersul de specificare și concretizare a obiectivelor și criteriilor de evaluare. Ele sunt, de fapt, indicatori nemijlocit observabili, ce pot fi identificați în comportamentul elevilor sau în produsele activității acestora. Rolul standardelor de performanță este de a oferi criterii riguroase și obiective de evaluare și acordare a notelor sau calificativelor, îndeplinind funcția unui etalon de evaluare care să producă rezultate comparabile, relativ standardizate, la evaluări diferite sau la evaluări efectuate de persoane diferite. În raport cu obiectivele de evaluare, standardele de performanță desemnează corespondențele empirice ale capacităților și competențelor specificate prin obiective, având rolul de a indica modul concret în care o capacitate sau o competență se manifestă în activități reale și anume în acele activități care sunt condiționate, implică sau constituie o practicare a capacităților și competențelor respective. Rezultă că:

- a) standardele de performanță nu au o semnificație de sine stătătoare, ci dobândesc relevanță și calitatea de criterii de evaluare numai prin raportare la un cadru de referință mai larg și numai în măsura în care reflectă corect capacitățile și competențele pe care le concretizează;
- b) standardele de performanță nu desemnează comportamente sau performanțe izolate sau declanșate în mod artificial, ci comportamente și performanțe combinate și înlănțuite, puse în acțiune în mod „natural” prin desfășurarea de către elevi a unor activități care solicită comportamentele și performanțele respective. Standardele de performanță sunt, prin urmare, o descriere a activităților pe care elevii sunt capabili să le realizeze ca semn că posedă capacitatea ce condiționează activitățile respective.

Referitor la demersul de construire a standardelor de performanță, el este în bună măsură similar procedurilor de operaționalizare a obiectivelor educaționale. Ca și obiectivele operaționale, standardele de performanță sunt expresii concrete, observabile ale rezultatelor învățării, ceea ce face ca între obiectivele educaționale și standarde de performanță să existe o strânsă legătură. De altfel, în

măsura în care sunt semnificative și corect definite, obiectivele pot fi convertite direct în criteriile de acceptare a performanțelor, ele pot îndeplini și funcția de standarde de performanță pentru evaluare.

Cu toate acestea, standardele de performanță nu trebuie confundate cu obiectivele educaționale. În timp ce obiectivele educaționale sunt predictorii de performanță, adică anticipări ale rezultatelor învățării menite să orienteze procesul de învățământ în desfășurarea lui, standardele de performanță sunt repere de evaluare a rezultatelor efective ale învățării, așa cum se manifestă acestea în activități concrete pe care elevii le pot realiza după desfășurarea procesului de învățământ. Nu este exclus ca între ceea ce s-a proiectat prin obiective și ceea ce se constată efectiv prin aplicarea standardelor de performanță să apară diferențe cantitative și calitative. Același obiectiv poate conduce la rezultate exteriorizate în performanțe diferite, după cum o anumită performanță poate presupune, pentru a fi atinsă, realizarea mai multor obiective, din domenii diferite, sau realizarea unor obiective secvențiale, de etapă, care conduc treptat la obținerea performanței finale. La aceasta se adaugă și faptul că rezultatele învățării, ca realitate, nu sunt întotdeauna și nici integral consecința directă a obiectivelor care au ghidat procesul de învățământ. Există și rezultate care apar ca efecte secundare, pozitive sau negative, dorite sau nedorite ale procesului de învățământ, după cum există și rezultate care nu sunt produse de procesul de învățământ, ci de acțiunea altor factori (familia, condițiile de viață ale elevilor etc.).

Sub un alt aspect, în timp ce obiectivele educaționale sunt parte integrantă a procesului de învățământ, sunt un mod de lucru sau un instrument al profesorului, adaptat la condițiile concrete în care își desfășoară activitatea, standardele de performanță sunt, într-un anumit sens, exterioare procesului de învățământ ca atare, ele au rolul unor repere standard, al unui numitor comun la care sunt raportate rezultatele proceselor de învățământ, indiferent de varietatea condițiilor concrete. Această distincție între obiectivele educaționale și standardele de performanță este necesară pentru eliminarea „cercului vicios al evaluării prin obiective”, cerc vicios generat de împrejurarea că schimbarea rezultatelor evaluării, în sens pozitiv sau negativ, poate fi obținută prin simpla schimbare a obiectivelor. Astfel, un proces de învățământ ghidat de obiective simple, ușor de atins, și evaluat pe baza lor poate să apară ca eficient („și-a atins integral obiectivele propuse”), în timp ce un proces de învățământ ghidat de obiective complexe, dificil de realizat, poate să apară ca ineficient („nu a realizat obiectivele propuse”). Este evident că în aceste împrejurări evaluarea devine arbitrară, rezultatele ei nu sunt comparabile, iar feedback-ul ameliorativ este nesemnificativ. Standardele de performanță au tocmai rolul de a înlătura aceste neajunsuri și de a oferi un cadru obiectiv și standardizat de evaluare, prin prisma căruia pot fi evaluate nu numai performanțele elevilor, dar și obiectivele educaționale (calitatea definirii lor), precum și celelalte componente ale procesului de învățământ.

Pentru ca standardele de performanță să-și îndeplinească rolul lor de criterii semnificative de evaluare, foarte importantă este integrarea performanțelor definite într-un sistem de capacități și

conținuturi corelat curriculumului pe baza căruia se desfășoară procesul de învățământ. De aceea, introducerea standardelor de performanță, ca standarde de evaluare, este concepută ca una dintre modalitățile de aplicare a curriculum-ului național și una din căile prin care se verifică gradul în care acesta este realizat sau realizabil.

O problemă importantă și destul de dificilă a construirii standardelor de performanță este diferențierea nivelurilor de performanță pentru aceeași capacitate, astfel încât să devină posibilă punerea în relație a fiecărui nivel cu nota sau calificativul corespunzător. Pentru rezolvarea acestei probleme se poate opta, în funcție de specificul performanțelor, pentru următoarele soluții:

- diferitele niveluri de performanță sunt puse în evidență prin intermediul aceleiași activități (sau aceluiși produs), dar prin adăugarea (scăderea) unor condiții suplimentare care fac ca activitatea să fie mai complexă și mai dificilă (sau mai simplă și mai facilă);
- fiecare nivel de performanță este pus în evidență printr-o activitate specifică, pentru nivelurile reduse - activități simple („enunță”, „identifică”, „recunoaște” etc.), pentru nivelurile înalte - activități complexe („diferențiază”, „elaborează”, „interpretează” etc.).

În sistemul de evaluare prin calitative, cu un număr redus de trepte (3-5), prima soluție este cea mai potrivită și relativ ușor de aplicat întrucât nu sunt necesare diferențieri foarte exacte. Pentru sistemele de evaluare prin note, cu un număr mare de trepte (7-10), va fi probabil necesară o soluție combinată, întrucât este destul de dificil de găsit o aceeași activitate care să pernă niveluri foarte distanțate de realizare fără ca însăși natura activității să se schimbe. Este evident că între o performanță de nota 5 și una de nota 10 are loc nu numai o schimbare de nivel dar și una de ordin calitativ, așa încât ele nu mai pot fi puse în evidență prin intermediul aceleiași activități.

3. Relația dintre obiectivele educaționale (obiective cadru, obiective de referință) și rolul operaționalizării acestora în proiectarea obiectivelor de evaluare

Curriculum-ul Național românesc operează cu câteva categorii de obiective:

- Obiectivele ciclurilor curriculare
- Obiectivele cadru
- Obiectivele de referință

Dacă prima categorie funcționează, din perspectiva conceptorilor de curriculum, ca standarde curriculare de performanță, celelalte două categorii reflectă două niveluri de generalitate diferite în cadrul aceleiași discipline de studiu, pe parcursul mai multor ani de studiu – obiectivele cadru, și de la un an la altul, obiectivele de referință. Toate acestea vizează „formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei”, precum și „progresia în achiziția de competențe și cunoștințe de la un an de studiu la altul” (Curriculum National, p. 39).

În acest context, obiectivele de evaluare sunt obiectivele care au acel grad de specificitate care permite o măsurare educațională caracterizată printr-un grad suficient de obiectivitate pentru a fi validă și fidelă, deoarece se realizează pe baza aprecierii cu ajutorul unui instrument de evaluare a comportamentului observabil al celui evaluat. La rândul lor, instrumentele de evaluare sunt create pe baza unor obiective cu un grad de specificitate mai ridicat, fiind obiective operaționalizate care răspund celor 3 întrebări clasice:

- Ce se evaluează?
- Cum se evaluează?
- Cât se evaluează?

Procesul de proiectare a obiectivelor de evaluare poate fi exemplificat prin diagrama elaborată de H.G. Macintosh (1991), care oferă o perspectivă holistică asupra întregului proces, cu accent pe relația care conduce la realizarea scopurilor propuse.

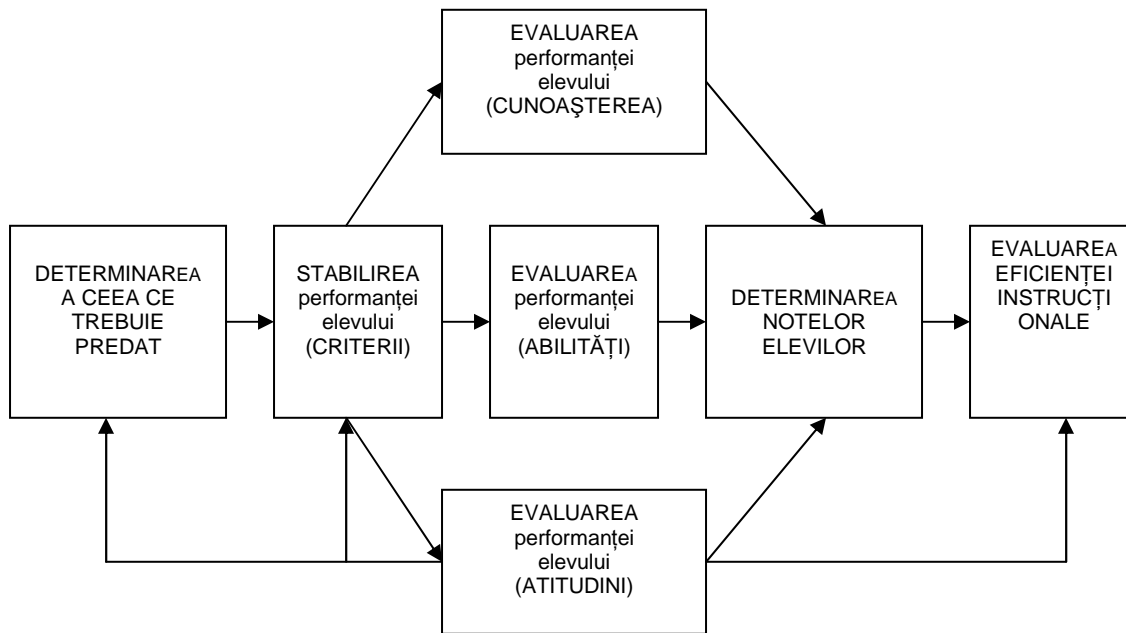


Fig. 1 – Diagrama procesului de proiectare a obiectivelor de evaluare (după Macintosh, 1991)

În articolul de referință prezentat de W.J. Popham, *A Twenty – Year Perspective on Educational Objectives*, se realizează o analiză de profunzime a dezbaterii privind obiectivele comportamentale în educație, din două perspective:

- cea strict istorică, a vocilor care au adus ceva semnificativ în dezbaterile privind obiectivele;
- cea analitică, a deconstrucției „mitului” formulării obiectivelor educaționale.

O primă concluzie a analizei a fost următoarea: datorită tendinței de a formula cât mai multe obiective care să acopere cât mai complet plaja comportamentelor elevilor, s-a ajuns la „atomizarea” acestora într-un mod care le face inutile din perspectiva unei evaluări comprehensive. Soluția sugerată pentru a ieși din impasul pierderii din vedere a pădurii de dragul copacilor „în loc de a se concentra asupra a 40 de obiective cu scop restrâns, evaluatorii le vor prezenta factorilor de decizie doar 5–6 obiective măsurabile, mai larg formulate” (op. cit., p 190). O altă concluzie vizează gradul de utilitate reală a taxonomiilor obiectivelor comportamentale. J. Popham atrage atenția asupra faptului că taxonomiile „vizează procese individuale ascunse, acoperite, a căror natură trebuie să fie dedusă din comportamente deduse, observabile” (op. cit., p 191). Așadar, gradul de incertitudine este ridicat prin interpunerea multiplelor instanțe interpretative. Concluzia finală a articolului citat reflectă teoria și practicile actuale în domeniu. Autorii arată că „în evaluările educaționale curente, rolul obiectivelor educaționale este tipic modest. În vreme ce mai înainte evaluatorii educaționali erau în mod frecvent prinși de importanța formulării obiectivelor, evaluatorii educaționali de astăzi se concentrează în mod obișnuit asupra datelor privind efectele programelor, indiferent dacă aceste efecte au fost asigurate prin obiectivele prespecificate” (op. cit., p 193). În consecință J. Popham oferă 5 recomandări pentru evaluatorii care operează cu obiective educaționale:

- evaluatorii educaționali trebuie să formuleze sau să recomande obiective educaționale astfel încât gradul în care un obiectiv este atins să poată fi determinat în mod obiectiv;
- trebuie să evite formularea de numeroase obiective înguste și, în schimb, să se concentreze asupra unui număr rezonabil de obiective cu scop mai larg, deoarece evaluarea este un efort orientat către decizie;
- trebuie să utilizeze taxonomiile doar ca pe niște instrumente orientative nu ca pe niște instrumente analitice rafinate;
- dacă instrumentelor de măsură li se cere să ateste atingerea unor obiective educaționale, evaluatorii educaționali trebuie să utilizeze metode și instrumente pe cât posibil criteriale și nu normative;
- evaluatorii educaționali trebuie să vizeze în mod separat accentul pe comportamentul enunțat în obiectivul educațional și nivelurile de performanță așteptate din partea elevilor (op. cit., p 193 - 194).

Așadar perspectiva evaluării pune accente diferite în procesul de formulare a obiectivelor față de demersul proiectării procesului instructiv-educativ. Punctul de plecare îl reprezintă tot taxonomiile obiectivelor comportamentale, bine cunoscute și în spațiul românesc:

- taxonomia lui Bloom (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: the Cognitive Domain);
- taxonomia lui Krathwohl vizând domeniul afectiv;
- taxonomia lui Guilford, Alfred de Block, modelele lui R. Gagne și Gerlach & Sullivan.

Din perspectiva evaluării taxonomia reprezintă cadrul ce stă la baza construirii obiectivelor de evaluare. Categoriile conținute pot fi cele clasice bloomiene: cunoaștere; comprehensiune sau înțelegere; aplicare; analiză; sinteză; evaluare.

Un exemplu mai puțin cunoscut la noi, dar important deoarece se bazează pe categorii de întrebări folosite în testare în mod curent, în Statele Unite, este taxonomia propusă de Ebel în 1979 și citată de J. Macintosh (op. cit., p 15).

1. Înțelegerea terminologiei (sau a vocabularului).
2. Înțelegerea faptelor și principiilor (sau generalizarea).
3. Abilitatea de a explica sau de a ilustra (înțelegerea relațiilor).
4. Abilitatea de a calcula (probleme de factura numerică).
5. Abilitatea de a recomanda acțiunea potrivită (în cazul anumitor probleme practice specifice).
6. Abilitatea de a face predicții (ceea ce este probabil a se întâmpla în condiții specificate).
7. Abilitatea de face o judecată evaluativă.

Pe baza categoriilor de acest fel, sunt generate obiectivele de evaluare, prin definirea comportamentului observat, folosind lista verbelor adecvate, prezentate în literatura de specialitate.

Cea mai cunoscută și frecvent utilizată procedură de operaționalizare este, cea propusă de R. Mager. Astfel, formularea obiectivului de evaluare trebuie să parcurgă următoarele etape:

- Să identifice, numind, comportamentul vizat pe care elevul trebuie să-l demonstreze;
- Să definească cu claritate condițiile importante în care comportamentul se poate produce sau poate deveni vizibil măsurabil;
- Să precizeze un nivel al performanței acceptabile, prin enunțarea unui criteriu de reușită direct măsurabil.

Din perspectiva evaluării și examinării educaționale există o diferență de esență între formularea (și, eventual, operaționalizarea obiectivelor procesului de predare-învățare, realizată de cele mai multe ori de către profesor, în cadrul planificărilor anuale, semestriale și zilnice) și operaționalizarea obiectivelor ca etapă esențială în crearea unui instrument de evaluare – acțiune specifică activității de evaluare sau de examinare.

Obiectivele care stau la baza creerii unui instrument de evaluare, indiferent de natura acestuia (standardizat sau creat de profesor; folosit în evaluarea formativă sau sumativă), trebuie să fie clar formulate, în termeni operaționali astfel încât să reflecte faptul că sunt măsurabile cu eficiența dorită. Obiectivele sunt un element cheie în construirea instrumentului de evaluare, astfel încât calitatea și acuratețea operaționalizării lor sunt esențiale. Obiectivul de evaluare trebuie să precizeze *ce*, *cum* și *cât* trebuie să fie capabil să realizeze sau să performeze elevul. Subliniem necesitatea corelării permanente a obiectivelor de evaluare formulate de către profesori în activitatea lor curentă, sau de

către cei care proiectează instrumentele de evaluare, cu celelalte categorii de obiective aflate în documentele oficiale.

Un exemplu de operaționalizare la disciplina *Limba și literatura română* poate evidenția succesiunea necesară în elaborarea obiectivelor de evaluare. Acesta poate fi utilizat atât la finalul clasei a IX-a cât și ca obiectiv al probei scrise pentru examenul de Bacalaureat:

Obiectiv cadru: *Dezvoltarea capacităților de a recepta și a produce texte scrise și orale de diverse tipuri.*

Obiectivul de referință: *Să combine elemente ficționale și nonficționale producând texte de graniță.*

Obiectivul de evaluare: *Elevul/ candidatul trebuie să fie capabil să redacteze, în 1-2 pagini, o compunere de tip scrisoare familială, respectând toate categoriile de norme cunoscute (de redactare, de ortografie, de punctuație etc.).*

4. Efectele evaluării asupra predării și învățării

Ca parte integrantă a procesului instructiv-educativ, evaluarea educațională reflectă eficacitatea și eficiența demersurilor didactice, asigurând cunoașterea, reglarea și optimizarea procesului de învățământ. Aflate într-o relație de coevoluție, predarea, învățarea și evaluarea acționează sistemic, fiecare proces având efecte asupra celorlalte două. Cele mai cunoscute efecte ale evaluării asupra predării și învățării sunt consemnate în literatura de specialitate sub denumirea de efectul feedback și efectul backwash.

Efectul feedback se concretizează în informațiile furnizate de către demersurile evaluative profesorilor și elevilor, cu repercusiuni asupra predării și învățării. Așadar, în calitate sa de reglator, evaluarea este intrinsecă acestor procese, secvențele predării-învățării presupunând și conținând momente de evaluare. După cum arată S. Panțuru (2002, p. 120), concepția constructivistă asupra evaluării a făcut să se înțeleagă că funcțiile evaluării sunt și trebuie să fie elemente esențiale ale strategiei predării-învățării. Funcțional vorbind, evaluarea orientează și reglează predarea și învățarea, dar pentru aceasta și ea are nevoie să se adapteze structural și funcțional nevoilor predării și învățării.

În raport cu modul de integrare a acțiunilor evaluative în procesul didactic se disting două tipuri de feedback: „feedback-ul formativ” și „feedback-ul sumativ”. Primul tip apare în cadrul evaluărilor formative, furnizând elevului informații despre progresul școlar sau despre deficiențele înregistrate în procesul de învățare. Feedback-ul formativ permite proiectarea unor parcursuri de învățare diferențiate, favorizând creșterea motivației intrinseci pentru activitatea de tip școlar. După cum arată G. Stobart și C. Gipps (1997, pp. 20-21, apud Stoica, 2007, p. 33), feedback-ul formativ îndeplinește

trei funcții: de socializare; de încurajare a efortului depus de elev și de menținere a motivației pentru învățare (feedback „evaluativ”); de identificare a problemelor specifice programului școlar (feedback „descriptiv”). A. Stoica prezintă într-un tabel de sinteză diferite tipuri de feedback care apar în activitatea instructiv-educativă: în primele trei coloane (A, B, C) sunt redată tipurile de feedback profesor-elevi, iar în coloana D este prezentat un feedback cu dublu sens, profesor-elev și elev-profesor:

Tabelul 5. Tipologia feedback-ului profesor-elev (Stoica, 2007, p. 7)

	Tip A	Tip B	Tip C	Tip D
	Încurajare	Aprobare	Achiziții	Progres
Feedback pozitiv	<ul style="list-style-type: none"> • recompense 	<ul style="list-style-type: none"> • exprimarea unor opinii pozitive • exprimarea cu satisfacție a opiniilor • aprecieri generale • feedback pozitiv nonverbal 	<ul style="list-style-type: none"> • recunoașterea achizițiilor • utilizarea criteriilor în legătură cu activitățile; modelul oferit de profesor • aprecieri specifice 	<ul style="list-style-type: none"> • constatarea reciprocă a progresului • utilizarea unor criterii suplimentare; rolul elevului în prezentare • aprecieri totale în raport cu profesorul
	Demotivare	Dezaprobare	Măsuri de îmbunătățire	Pașii următori
Feedback negativ	<ul style="list-style-type: none"> • pedepse 	<ul style="list-style-type: none"> • exprimarea unor opinii negative • generalizări negative • feedback negativ nonverbal 	<ul style="list-style-type: none"> • corectarea erorilor • mai multă atenție acordată; formarea elevului pentru autoevaluare 	<ul style="list-style-type: none"> • evaluarea critică în comun • formularea unor strategii pentru profesor
	Feedback evaluativ		Feedback descriptiv	

Feedback-ul sumativ nu are efecte directe asupra proceselor de predare și învățare anterior parcurse, întrucât nu mai există posibilitatea revenirii asupra acestora. La nivelul elevilor, acest tip de feedback are efecte asupra atitudinilor și motivației privind angajarea într-un nou program educațional. În ceea ce privește personalul didactic și factorii de decizie, feedback-ul sumativ permite evaluarea calității programelor educaționale, urmată de reglarea și ameliorarea acestora prin schimbări adoptate la nivel de politică educațională.

Efectul backwash desemnează „influența exercitată de examene asupra curriculumului” (Stoica, 2007, p. 35). Efectele examenelor sunt vizibile atât la nivelul curriculumului predat, cât și al celui învățat. Astfel, unele cadre didactice proiectează și organizează procesul de instruire în raport cu programa de evaluare, fiind centrați pe pregătirea elevilor pentru promovarea examenelor naționale. La rândul ei, activitatea de învățare este orientată spre atingerea acelor obiective care devin obiective de evaluare, în detrimentul altora care nu se regăsesc în programa de examen. În acest sens, efectul backwash are un rol negativ asupra curriculum-ului intenționat, în condițiile în care programele de examen acoperă doar o parte din acesta. A. Stoica (2007, pp. 35-36) propune următoarele soluții pentru obținerea unui backwash pozitiv:

- a) maximizarea curriculum-ului evaluat prin:
 - utilizarea și a altor forme de evaluare, complementare examenelor (de exemplu, valorificarea evaluărilor curente desfășurate pe parcursul unui ciclu de învățământ);
 - definirea clară a standardelor și a obiectivelor educaționale;
 - diversificarea metodelor și a tehnicilor de evaluare;
 - îmbunătățirea calității instrumentelor de evaluare.
- b) furnizarea unui feedback prompt și eficient;
- c) informarea corectă a celor interesați – elevi, părinți, public – asupra modului de desfășurare a examenelor;
- d) comunicarea diferențiată a rezultatelor examenelor pentru diferite categorii de auditoriu;
- e) alocarea resurselor umane și financiare necesare.

Considerăm că în sistemul de învățământ românesc un pas important în direcția contracarării efectului negativ al backwash-ului este reprezentat de evaluarea națională pe baza tezelor cu subiect unic, demers care urmărește creșterea nivelului de obiectivitate și transparență al evaluării rezultatelor școlare.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 9

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- *simularea unei situații de realizare a comunicării dintre profesorul evaluator și elev;*
- *sintetizarea efectelor evaluării asupra procesului didactic.*

A. 1 – Se va realiza un joc de rol cu tema „Comunicarea dintre profesorul evaluator și elev”, pentru analiza și interpretarea rezultatelor evaluării. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp

determinată și se încheie prin evidențierea necesității comunicării optime între profesorul evaluator și elev, prin interpretarea rezultatului obținut de elev. la un moment dat, corelând nota cu criteriile care au stat la baza notării, și, după caz, menționarea unor căi de optimizare a rezultatelor.

A. 2 – Se va desfășura o activitate utilizând metoda *Linia valorică*; se adresează participanților următoarea întrebare "Rezultatele elevilor modifică procesul didactic?". Activitatea se desfășoară potrivit regulilor acestei metode și se încheie prin evidențierea relației reglatoare dintre procesul didactic și rezultatele obținute de elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I. (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare*, București, Ed. Aramis
2. Cristea, S., (2002), *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, Ed. Litera Educațional
3. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom
4. Cucuș, C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*,. Iași, Ed. Polirom
5. Lisievici, P., (1997), *Calitatea învățământului. Cadrul conceptual, proiectare și evaluare*, București, E.D.P.
6. Macintosh, H.G., Frith, D.S., (1991), *A Teacher's Guide to Assessment*, Londra, Stanley Thornes, Ltd.
7. Mayer, G., (2000), *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom
8. Panțuru, S., (2002), *Elemente de teoria și metodologia instruirii*, Brașov, Ed. Universității „Transilvania”
9. Potolea, D., Manolecu, M., (2005)., *Teoria și practica evaluării educaționale*, M.E.C., Proiectul pentru Învățământul Rural
10. Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P.
11. Stanciu, M., (1999), *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Iași, Ed. Polirom
12. Stoica, A., (coord.) (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, M.E.C.T., Serviciul Național de Evaluare și Examinare
13. Stoica, A., (2007), *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București, Ed. Humanitas Educațional
14. Ungureanu, D., (2001), *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*, Timișoara, Editura de Vest
15. Voiculescu, E., (2002), *Metodologia predării-învățării-evaluării*, Alba Iulia, Ed. Ulise
16. *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, www.edu.ro
17. *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, (1998), București
18. *Ghid de evaluare Limba și literatura română*, (2001), București, Ed.Aramis

TEMA 10

Elemente de deontologie în procesul de evaluare.

Factori generativi ai distorsiunilor în procesul evaluării educaționale.

Stereotipii în evaluare (relația evaluare curentă/ examene naționale)

Obiectivele temei urmăresc:

- *analizarea procesului de evaluare din perspectiva elementelor de deontologie și a factorilor generativi de divergențe;*
- *prezentarea relației dintre evaluarea curentă – evaluări/ examene naționale, pornind de la stereotipii asociate evaluării.*

Evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecți concreți și are efecte în mintea și conștiința elevilor, ea implică aproape în toate cazurile și judecări de valoare, raportare la valori morale și la însușiri de caracter. O notă școlară sau un calificativ exprimă, de cele mai multe ori, nu numai performanțe și capacități “pure” de tipul inteligență, memorie, imaginație, cunoștințe, deprinderi etc., ci și calități de ordin moral, însușiri de voință și caracter cum sunt: seriozitate/ neseriozitate, voință puternică/ voință slabă, corectitudine/ incorectitudine etc.

Evaluarea școlară are, de asemenea, implicații social-morale mult mai largi. Ea vizează părinții, comunitatea socială, relațiile dintre profesori, interesul pe care societatea îl manifestă față de rezultatele procesului evaluativ.

Evaluarea poate fi corectă sau incorectă nu numai sub raportul adevărului sau corectitudinii logice, dar și sub aspect etic. Subiectivismul profesorului este adesea pus în discuție și nu arareori el este invocat drept cauză a multor dezechilibre ce se produc la nivelul procesului educațional. Manifestările de subiectivism se reflectă, de asemenea, în actul evaluării, în criteriile folosite, în „ecuația personală a profesorului”.

Iată, prin urmare, doar câteva argumente pentru care merită ca evaluarea școlară să fie analizată și din perspectiva deontologiei profesiei de educator.

1. Ce este deontologia evaluării ?

După cum se cunoaște, deontologia a avut inițial semnificația de *știință* sau *logică a moralei*, termenul - introdus de J. Bertham în lucrarea „Deontologia sau știința moralei” (1834) - marcând distincția dintre *ontologie*, care se ocupă cu ceea ce este și *deontologie*, care se ocupă cu ceea ce

trebuie să fie, cu ceea ce „trebuie respectat”.

Evoluția ulterioară a deontologiei s-a produs îndeosebi în zona exercitării profesiunilor și activităților umane (științifice, politice, productive etc.) pe măsură ce acestea dispuneau de mijloace și instrumente tot mai perfecționate, care dădeau indivizilor și grupurilor posibilități de acțiune atât de mari încât problema a ceea ce trebuie și a ceea ce nu trebuie făcut, a ceea ce este permis și a ceea ce nu este permis nu mai putea fi rezolvată fără trecerea conduitei și conștiinței oamenilor prin filtrul comandamentelor morale.

Deontologia evaluării (considerată un caz particular al deontologiei pedagogice) are ca referențial un set de valori ce pot fi considerate esențiale pentru procesul evaluativ. Dintre acestea pot fi diferențiate următoarele categorii:

1. valori care sunt importante pentru evaluator (diferențierea diferitelor tipuri de rezultate ale învățării, asocierea acestor rezultate ale învățării cu indicatori cantitativi sau calitativi, posibilitățile sau dificultățile de interpretare a rezultatelor procesului evaluativ etc.);
2. valori care sunt importante pentru cel evaluat (recunoașterea efortului pe care cel evaluat îl investește în pregătirea pentru examen, identificarea poziției pe care el o ocupă într-o ierarhie, modalitățile prin care rezultatele procesului evaluativ reflectă aspirațiile celui evaluat);
3. valori care sunt importante în raport cu procesul însuși al evaluării (ideea de obiectivitate a evaluării, capacitatea de discriminare a diferitelor tipuri de rezultate, acuratețea măsurării performanțelor, surprinderea valorii adăugate etc.);
4. valori care sunt importante pentru societate atât pe termen lung cât și pe termen scurt (obținerea unor informații despre modul în care au fost valorificate investițiile făcute în educație, obținerea unor informații despre calitatea pregătirii absolvenților de pe diferite trepte ale sistemului de învățământ, posibilitatea de folosire a rezultatelor evaluării ca indicator al selectării elevilor/ absolvenților pentru o nouă treaptă de școlarizare sau pentru integrarea lor pe piața muncii).

Este important de semnalat faptul că identificarea și/ sau descrierea unor astfel de valori nu este de nici un folos dacă nu se iau în considerație consecințele ce pot apărea în exercițiul practic al operării cu ele.

Valorile amintite au capacitatea de a influența într-un mod decisiv comportamentul celor implicați în procesul evaluativ (evaluatori sau subiecți evaluați) chiar și atunci când ei nu conștientizează atașamentul profund pe care îl au față de unele sau altele dintre acestea. De aici decurge și dificultatea creerii unui context impersonal pentru procesul de evaluare știut fiind că, în astfel de situații, acțiunea factorilor personali nu poate fi stopată niciodată în mod complet.

În linii generale, deontologia procesului de evaluare se află într-o relație intrinsecă cu codul deontologic al profesiei de educator (vezi ANEXA). Accentul se pune, în cazul celei dintâi, pe modul în

care actorii implicați în procesul de măsurare și apreciere a rezultatelor în învățare ale elevilor respectă principiile specifice ale acestei activități.

2. Obiectiv și subiectiv în evaluare

Obiectivitatea apare ca o detașare conștientă a individului de sine însuși, ca o renunțare la abordările sau interpretările personale, ca o restricție pe care subiectul și-o impune de a nu depăși cadrul permis de realitatea obiectivă. În acest context, despre o apreciere se spune că este obiectivă atunci când corespunde obiectului, când nu este influențată și nu poartă amprenta celui care o face, când nu se schimbă decât la schimbarea obiectului și nu la modificările de atitudine a subiectului față de obiectul aprecierii. Caracterul obiectiv ține de relația subiectului cu obiectul, relație din care subiectul nu poate fi în nici un caz exclus.

Distincția dintre ceea ce este realmente obiectiv și ceea ce este (mai mult sau mai puțin) obiectiv este esențială pentru abordarea corectă a problemei evaluării. În planul evaluării, aceasta înseamnă a face distincție între factorii obiectivi ai evaluării, adică structurile, procesele, condițiile exterioare subiecților implicați în evaluare, și caracterul obiectiv al evaluării, care se referă la calitatea actului de evaluare efectuat de subiecți concreți și care nu mai este nici exterior și nici independent de subiectul care face evaluarea. Atunci când se estimează obiectivitatea unei evaluări, se urmărește tocmai măsura în care evaluarea este sau nu influențată de subiectul care o face. În acest context, o evaluare este obiectivă nu în sensul că este exterioară și independentă în raport cu evaluatorul, ci în sensul că influențele acestuia nu distorsionează datele obiective pe baza cărora se face evaluarea.

În general, factorii care se impun ca obiectivi, dincolo de voințele individuale sau microgrupale, sunt factori macrosociale, constituiți de cadrul legislativ care reglementează viața socială, de structurile în care se desfășoară o anumită activitate socială, de procesele sociale (economice, demografice, științifice etc.), care influențează și condiționează învățământul. În planul evaluării, obiectivele și conținutul evaluării, sistemul de notare, funcțiile sociale ale evaluării, normele de promovare ș.a. acționează, în cea mai mare parte, ca factori obiectivi, consacrați prin reglementări legale și metodologii, obiectivați prin structurile care alcătuiesc sistemul de învățământ. Nu înseamnă că acești factori ies total din zona de influență subiectivă. Ei se află sub influența persoanelor și grupurilor din macrostructurile decizionale, putând să fie influențați și „de jos”, în măsura în care acțiunea indivizilor și a grupurilor se însumează, dobândește coerență și ia proporții „de masă”. Trebuie totuși să avem în vedere că, pe orizonturi de timp date (într-o anumită etapă) și în condiții precizate, reglementările și normele sociale acționează ca factori obiectivi de care profesorul trebuie să țină seama în acțiunea lui concretă de măsurare și apreciere a performanțelor școlare ale elevilor.

3. Evaluatorul - sursa a variabilității aprecierilor

Subiectivismul ține de natura umană și creează riscul ca niciodată doi evaluatori să nu fie într-un consens perfect în acordarea notelor și/ sau punctajelor. Din această cauză, în contextul evaluărilor cu caracter național, subiectivitatea profesorului continuă să se manifeste în ciuda cerinței de maximizare a gradului de obiectivitate a întregului proces evaluativ.

De-a lungul timpului au fost experimentate diferite modalități de evaluare cu ajutorul mașinilor tocmai pentru reducerea diferitelor manifestări de subiectivism. În urma unor astfel de experimente s-a ajuns la concluzia că relația directă evaluator-evaluat are cea mai mare relevanță pedagogică pentru faptul că în contextul acestora observațiile și constatările sunt mult mai semnificative și mai nuanțate.

În general, admitem că intervenția factorului subiectiv poate fi valorificată pe trei planuri:

1. Prin componentele sale cognitive, adică prin capacitatea subiectului de a înțelege, de a explica, de a interpreta și anticipa, de a sesiza esențialul în multitudinea de fapte concrete. Sub acest aspect, influența subiectului nu este, în esența ei, una distorsionantă, ci una care, atât ca posibilitate, cât și ca realitate, reflectă și reconstruiește corect realul, imprimând comportamentului atributul de raționalitate. Pe acest plan, influența favorabilă a factorului subiectiv îmbracă forma competenței, ca o condiție decisivă pentru calitatea evaluării.

2. Prin componentele afectiv-motivaționale, adică prin angajamentul subiectiv, energizant și direcțional, care dau evaluării semnificație de mobil intern, de factor de conduită, făcând din evaluare un mijloc eficient de dirijare și autodirijare a comportamentului. Pe acest plan, influența factorului subiectiv contribuie la „umanizarea evaluării”, la asumarea, mai ales de către elevi, la nivel de motive, de interese, de aspirații, a criteriilor și normelor de evaluare, asigurând acea convergență a cognitivului cu noncognitivul esențială pentru nivelul de performanță atins sau accesibil elevilor. Sub acest aspect, o evaluare este incompletă dacă se limitează strict la măsurarea performanțelor manifeste, fără a lua în considerare suportul motivațional și afectiv care le generează, întrucât performanța nu este niciodată consecința directă și exclusivă a capacității, ci în bună măsură - uneori într-o măsură dominantă - consecința „vectorilor motivaționali”.

3. Prin componentele relațional-atitudinale, adică prin plasarea evaluării în contextul relațiilor interpersonale dintre profesori și elevi, al atitudinilor pe care atât profesorii cât și elevii le au și le manifestă în procesul evaluării. Contribuția subiectivă la nivel de atitudine imprimă evaluării semnificație valorică, axiologică, o înscrie în sfera interacțiunilor psiho-sociale reale, care sunt întotdeauna ghidate, explicit sau implicit, de valori, de norme și principii. Pe acest plan, influența factorului subiectiv contribuie la „socializarea evaluării”, ea plasează evaluarea în contextul relațiilor de statut și rol, angajând dinamica așteptărilor (ale elevilor din partea profesorului, ale profesorului din partea elevilor), ca și a influențelor psihosociale. Sub acest aspect, o evaluare este incompletă dacă

nu ține seama de atitudini și dacă nu generează atitudini, menite să formeze elevul pentru integrarea într-o societate în care evaluările sunt parte a mecanismului social.

4. Erori în evaluare și notare

Numim erori de evaluare acea categorie de erori generate de situația că între metodele, instrumentele și tehnicile de evaluare, pe de o parte, și rezultatele evaluării, pe de altă parte, se intercalează filtrul subiectiv al persoanei care face evaluarea. Cu alte cuvinte, sunt erori ce nu își au originea în instrumentul de evaluare, nici în criteriile sau conținutul evaluării. Singura contribuție a instrumentului de evaluare constă în aceea că, în funcție de calitatea lui, poate să limiteze sau să faciliteze interpretarea subiectivă a indicatorilor de evaluare. Aceste erori se mențin chiar și atunci când criteriile de evaluare sunt riguros definite, iar conținutul în funcție de care se face evaluarea este bine selectat.

În cazul evaluării școlare, erorile subiective de evaluare se manifestă practic prin distorsionarea relației dintre nivelul real al performanțelor elevilor și nivelul calificativului, notei sau punctajelor acordate de profesor, de evaluator. În fapt, se ajunge ca nivelul și dinamica notelor acordate să nu mai reflecte fidel nivelul și dinamica performanțelor elevilor. Uneori performanțele elevilor cresc sau descresc, dar evaluările rămân constante, altele evaluările se modifică fără nici o legătură cu evoluția reală a performanțelor elevilor.

Deoarece evaluarea școlară presupune, explicit sau implicit, efectuarea de comparații între performanțele unui elev și ale celorlalți, între performanțele aceluiași elev la evaluări diferite, precum și între performanțele elevilor și standardele (baremele) de evaluare, erorile subiective de apreciere acționează cel mai frecvent în zona estimărilor, ele viciază comparațiile prin aceea că o estimare deja făcută influențează celelalte estimări, prin contagiune, prin contrast, prin inerție, prin proximitate ș.a.m.d.

În general, erorile subiective de evaluare își au originea în însăși complexitatea actului de evaluare, ele fiind oarecum normale, dacă nu depășesc, desigur, anumite limite. De aceea, studierea și controlul erorilor subiective de apreciere trebuie să constituie o permanență a evaluării. Sub alt aspect, erorile subiective de apreciere își au originea în implicarea subiectivă (motivațională, atitudinală) a evaluatorului și a celui evaluat în actul evaluării, implicare ce ține de caracterul interpersonal al interacțiunii cu scop evaluativ.

Chiar și atunci când profesorul nu cunoaște elevii (de pildă, într-o comisie de bacalaureat „străină”), când are în față nu elevul concret, ci o lucrare scrisă, chiar și în aceste împrejurări se păstrează o relație de statut și rol care tinde să se manifeste într-un mod similar cu relația obișnuită, directă, în care „personajele” se cunosc.

Pe scurt, relația de evaluare este o relație inter-subiectivă care își pune amprenta, într-un fel sau altul, pe rezultatele evaluării. În acest context, vom încerca în cele ce urmează să prezentăm principalele cauze și principalele efecte ale aprecierii subiective. Pentru fiecare tip de erori vom încerca să prezentăm modalitățile de identificare și posibilitățile de control.

a. Efectul *halo* și stereotipiile

Efectul *halo* și stereotipiile sunt două moduri de manifestare curentă a erorilor subiective de apreciere. Efectul *halo* constă în tendința evaluatorilor de a evalua o anumită caracteristică sau o anumită persoană în funcție de evaluările făcute anterior, fie că acestea aparțin aceluiși evaluator fie că aparțin unor evaluatori diferiți. Efectul *halo* conduce practic la o evaluare globală, nediferențiată, cu o slabă dispersie a calificativelor obținute de același individ. În practica evaluării școlare, efectul *halo* apare, cel mai frecvent, în următoarele moduri de manifestare:

1. Prin efectul de impresie generală asupra elevului (asupra lucrării corectate!), formată în funcție de evaluările anterioare primite de același elev la aceeași disciplină sau/ și la celelalte discipline de învățământ. Această impresie se constituie într-un clișeu de apreciere - al profesorului sau împrumutat de la alți profesori - care poate fi favorabil sau nefavorabil pentru elev și care maschează diferențele dintre prestațiile elevului în cadrul unor evaluări diferite. Așa se face că un elev cunoscut ca "slab" este cotate cu calificative inferioare chiar și atunci când prestația lui este substanțial mai bună (comparativ cu elevii buni sau foarte buni), iar un elev cunoscut ca "foarte bun" este cotate cu calificative superioare chiar dacă o anumită prestație a sa este slabă.

Pe scurt, efectul *halo* se manifestă prin tendința evaluărilor de a rămâne constante, chiar dacă nivelul performanțelor evaluate înregistrează variații. Acest efect este cu atât mai puternic, cu cât diferența dintre nivelul unei anumite prestații a elevului (cea care se evaluează) și nivelul impresiei generale este mai mare. Astfel, un elev care, prin prestațiile sale anterioare, a creat o impresie generală de nota cinci, va primi cu greu o notă mai mare de șapte, chiar și atunci când răspunsurile sale sunt bune sau foarte bune (de nota 9 sau 10). Tot astfel, un elev cu o impresie generală de nota zece, va primi cu greu o notă mai mică de șapte, chiar dacă un anumit răspuns se situează la nivel de cinci sau șase. Deseori, într-o situație ca aceasta, profesorii evită să acorde note sau să înscrie nota în catalog. Un mod de manifestare a efectului *halo*, întâlnit frecvent la profesorii mai puțin siguri pe ei sau la profesorii tineri este de „a arunca o privire” prin catalog sau prin carnetul de note al elevului, înainte de a acorda nota, pentru a vedea „cum stă în general” elevul la celelalte discipline de învățământ.

2. A doua manifestare frecvent întâlnită a efectului *halo* este globalizarea evaluării pe ansamblul criteriilor de evaluare, tendința de a acorda același calificativ sau calificative foarte apropiate pentru toate caracteristicile evaluate, chiar dacă prestația elevului nu este egală în raport cu fiecare din criteriile de evaluare. Astfel, dacă un elev este considerat superior din punctul de vedere al anumitor caracteristici, de pildă este ordonat, disciplinat, sistematic, riguros, apare tendința de a-l

evalua în mod similar și pentru alte criterii, de pildă pentru originalitate, creativitate sau logica abordării.

Pe scurt, efectul *halo* apare în acest caz ca un transfer nejustificat al evaluărilor pozitive sau negative privind anumite caracteristici în evaluarea pozitivă sau negativă a altor caracteristici. Sunt implicate aici nu numai distorsiuni de ordin cognitiv sau imperfecțiuni ale tehnicilor de evaluare, dar și mentalități și atitudini ale profesorilor - uneori și ale elevilor - privind valoarea, semnificația și importanța caracteristicilor evaluate. Astfel, pentru unii profesori, comportamentul disciplinat, ordonat, receptiv sau chiar docil al elevului este cotate ca foarte favorabil și extrapolat în evaluarea celorlalte aspecte ale performanțelor elevului.

Se poate întâmpla, de asemenea, ca activismul în lecții să fie foarte bine apreciat și extins în evaluarea altor caracteristici. G. De Landsheere citează experiențele privind importanța scrisului (lizibilitate, aspect estetic) în „contaminarea” aprecierii lucrărilor scrise, subliniind că „și la teste obiective, care necesită indicații manuscrise din partea studentului și pentru a căror corectare se folosesc grile standardizate, calitatea slabă a scrisului face să scadă scorul”. [99, pag.34]

3. Stereotipiile sunt forme de manifestare a efectului *halo* care constau în instalarea unei fixități a opiniei formate despre un anumit elev. Unii autori tratează stereotipia ca pe un factor distinct de efectul halo, considerând că acesta din urmă se deosebește prin caracterul său pronunțat afectiv. G. De Landsheere arată, în acest sens că „stereotipia rezultă dintr-o contaminare a rezultatelor. O primă lucrare mediocră duce la presupunerea că și a doua va fi la fel de mediocră; dacă aceasta se confirmă, tendința de a acorda o notă mediocră și celei de-a treia lucrări crește mai mult și așa mai departe.” [99, pag.33]

Ca ilustrare a abaterilor la care poate conduce stereotipia, G. De Landsheere citează cazul unui profesor care a menținut constantă nota acordată unui elev chiar și atunci când, sub numele aceluși elev, au fost plasate lucrări ale celui mai bun elev din clasă, apoi ale celui mai bun elev din școală și apoi ale unui licențiat în domeniul respectiv, dar „nota nu a variat nici măcar cu o jumătate de punct din douăzeci”. [99, pag.33]. Chiar dacă stereotipia poate avea cauze diferite de ale efectului halo, de pildă „conservatorismul cognitiv”, consecințele ei în planul evaluării sunt similare cu ale efectului *halo*. Aceste consecințe constau în globalizarea evaluărilor și atenuarea variației dintre notele acordate la evaluări diferite.

Trebuie subliniat că efectul *halo* și stereotipia pot să acționeze nu numai asupra evaluărilor diferite privind același elev, dar și asupra evaluărilor efectuate în clase diferite de elevi, în funcție de climatul general sau de impresia generală pe care fiecare clasă le-a generat în timp. Astfel, toți elevii unei clase cotate ca bună, disciplinată, receptivă, harnică etc. tind să fie notați mai bine decât elevii altei clase, care are o imagine nefavorabilă. Această situație se poate concretiza în aceea că nivelul

unui elev de nota 8 din „clasa bună” trebuie să fie de 9 în „clasa rea” pentru a primi totuși nota 8. Este adevărat că la nivelul notelor mari, această acțiune a efectului *halo* și stereotipiilor este mai greu de identificat.

La nivelul notelor slabe însă, acțiunea devine evidentă. Numărul corigențelor, de exemplu, tinde să rămână constant în „clasele rele” și să se reducă (să dispară) în „clasele bune”. Transferul elevului dintr-o clasă în alta este deseori o soluție pentru evitarea corigențelor.

Identificarea acțiunii efectului *halo* și stereotipiilor se poate face, cel mai simplu, pe cale statistică, prin analiza datelor și reprezentarea grafică a distribuției notelor acordate aceluiași elev. Distribuția tipică pentru acțiunea efectului halo și a stereotipiei se prezintă ca în figura nr.1.

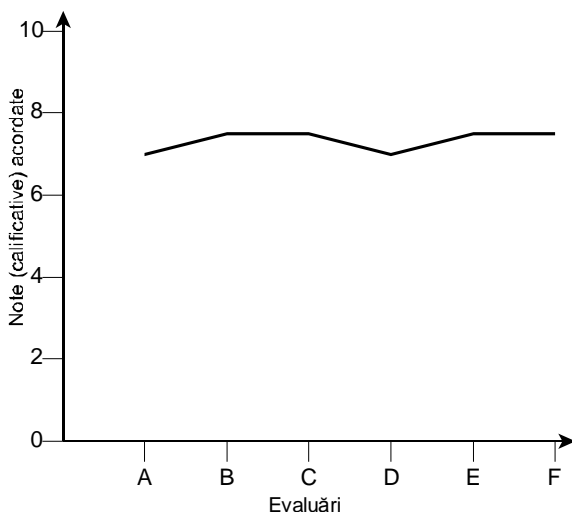


Figura nr. 1 Distribuția statistică tipică pentru efectul *halo*

Literele (A, B, C, D, E, F etc.) notate pe abscisa graficului pot să desemneze:

- note acordate de același profesor, la aceeași disciplină, aceluiași elev, în cadrul unor evaluări diferite (prin metode diferite și în etape diferite);
- note acordate de profesori diferiți, la aceeași disciplină, aceluiași elev;
- note acordate de profesori diferiți, la discipline diferite, aceluiași elev;
- note acordate de același profesor, la aceeași disciplină, aceluiași elev, dar pentru criterii (caracteristici) diferite, de exemplu pentru corectitudine, completitudine, logică, originalitate, calitatea prezentării (scrise sau orale) etc.;
- diferite alte combinații între situațiile de la punctele a), b) și c) și situația de la punctul d), de exemplu: note diferite acordate la același criteriu de profesori diferiți, aceluiași elev etc.

Desigur, graficul trebuie interpretat cu atenție, mai ales în funcție de semnificația datelor înscrise pe abscisă. Astfel, dacă pe abscisă sunt înscrise notele acordate aceluiași elev la discipline diferite,

graficul este cu atât mai semnificativ cu cât disciplinele respective sunt „mai diferite”. Este de presupus că menținerea constantă a notelor acordate unui elev la discipline cum sunt: Chimia, Filosofia, Limba engleză și Educația fizică traduc o „evaluare *halo*”, mai ales atunci când aceste note sunt foarte mari, în baza ipotezei că disciplinele respective angajează aptitudini diferite ce nu pot fi toate maximal dezvoltate la același elev.

Dacă pe abscisă sunt înscrise notele acordate aceluiași elev, dar pentru caracteristici (criterii) diferite, graficul este cu atât mai semnificativ cu cât caracteristicile evaluate - care constituie deci criteriile de evaluare - sunt „mai diferite” sau divergente. Astfel, dacă notele sunt aceleași pentru două caracteristici cum sunt „tratarea completă a subiectului” și „abordarea originală a temei”, este foarte probabil să avem de-a face cu o evaluare *halo*, în virtutea ipotezei că o abordare originală nu poate fi, de regulă, și completă, sau completitudinea nu poate fi pusă în evidență deoarece o astfel de abordare „nu se potrivește” sau „scapă” grilei de evaluare a completitudinii. De regulă, o tratare completă este una care se înscrie în limitele manualului sau în ceea ce este îndeobște recunoscut ca structură clasică a unei teme și nu poate fi, în același timp și la același nivel și o abordare originală, măcar pentru faptul că orice evaluare implică anumite limite de timp (cea mai mare parte a evaluărilor sunt și evaluări „contra cronometru”).

În toate situațiile, măsura în care efectul *halo* și stereotipia afectează evaluarea este pusă în evidență de forma graficului și de gradul de paralelism al liniei frânte cu abscisa. Cu cât linia graficului este mai puțin frântă sau cu cât se apropie mai mult de forma unei linii drepte, cu atât efectul *halo* este mai prezent. Sub celălalt aspect, cu cât linia graficului este „mai paralelă” cu abscisa, cu atât stereotipia este mai pronunțată.

În legătură cu gradul de paralelism al liniei graficului cu abscisa, trebuie spus că, în practică, se pot întâlni încă două situații: una în care linia să fie crescătoare, cealaltă în care linia să fie descrescătoare (vezi figura nr. 2).

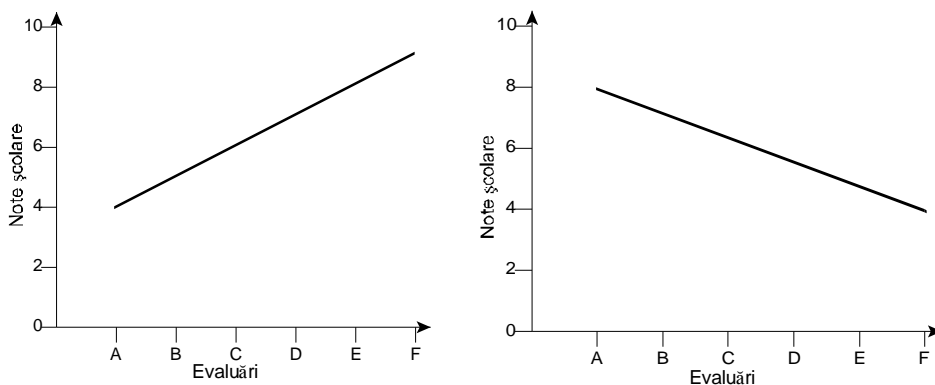


Figura nr. 2. Reprezentarea grafică a efectului *halo* crescător și descrescător

În prima situație, efectul *halo* acționează în sensul că unui elev care a înregistrat progrese evidente pe parcursul a câtorva evaluări succesive continuă să i se acorde note mari, în creștere, chiar dacă performanțele lui stagnează sau nu cresc în același ritm cu notele acordate. A doua situație este inversă: unui elev aflat în „cădere”, continuă să i se acorde note tot mai mici, chiar dacă între timp el și-a ameliorat performanțele. Cele două situații apar și în cazul în care scăderea sau creșterea performanțelor la unele discipline de învățământ antrenează sub sau supra evaluarea elevului la alte discipline.

Modalitățile de control al erorilor generate de efectul *halo* și de stereotipii se întemeiază pe analiza cauzelor și a contextului în care apar aceste fenomene. Nu se pot stabili rețete valabile în orice situație. Se poate porni totuși de la câteva particularități ale apariției și acțiunii efectului halo și stereotipiei, care pot sugera și principalele modalități de control.

1. În primul rând, efectul *halo*, ca și stereotipia, sunt fenomene de factură cognitivă, ele acționează la nivelul receptării și prelucrării informației, printr-un proces spontan de selecție dintre datele actuale a celor care convin unui model sau unei imagini preexistente despre elev. Efectul *halo* și stereotipia apar din momentul în care imaginea formată despre elev nu mai este o reflectare a evoluției elevului, ci este proiectată asupra acestuia, substituindu-se evoluției reale a elevului. De aceea, controlul erorilor trebuie să se afle sub un dublu control: un control intern sau autocontrol, ceea ce înseamnă că profesorul trebuie să aducă în planul analizei conștiente imaginea creată despre fiecare dintre elevii săi, și un control extern, prin verificarea metodelor și tehnicilor de evaluare folosite și, în general, prin verificarea calității informațiilor pe baza cărora se face evaluarea.

2. În al doilea rând, efectul *halo* și stereotipia sunt fenomene care apar în condițiile unor evaluări repetate, în cadrul cărora rezultatele evaluărilor anterioare își pun amprenta pe evaluările actuale, iar acestea din urmă prescriu un anumit câmp, o anumită prefigurare pentru evaluările

viitoare. Rezultă că erorile țin de succesiunea evaluărilor (în ce ordine, la ce interval se fac) și de modalitățile prin care se efectuează fiecare din evaluările succesive (care sunt metodele și tehnicile folosite, ce obiective, ce conținuturi și ce criterii sunt avute în vedere). Sub acest aspect, efectul *halo* și stereotipia afectează nu numai rezultatele evaluării (în sensul unor erori de măsurare), ci și însuși procesul evaluării, adică obiectivele, conținutul și tehnicile de evaluare.

Halo-ul și stereotipia rezultatelor evaluării sunt întotdeauna determinate de *halo-ul* și stereotipia modalităților de evaluare.

3. În al treilea rând, efectul *halo* și stereotipia sunt fenomene ce apar în contextul concret al relației profesor-elevi și al relațiilor dintre profesorii ce alcătuiesc un colectiv didactic. Pe planul relației cu elevii, evaluarea este o componentă a procesului de învățământ, ea este un aspect al relației pedagogice dintre profesori și elevi, așa încât controlul erorilor generate de efectul *halo* și stereotipie trebuie să se exercite nu doar strict asupra evaluării, ci asupra întregului proces de învățământ (asupra obiectivelor, conținutului, metodelor, modului de desfășurare a lecțiilor). Un proces de învățământ dinamic, participativ, centrat pe elevi este calea cea mai sigură de control al erorilor de evaluare. Pe planul relațiilor dintre profesori, controlul erorilor presupune inter-comunicarea, analiza în echipă și interevaluarea.

b. Efectul de contrast și eroarea proximității

Atât efectul de contrast, cât și eroarea proximității reprezintă fenomene ce pot să distorsioneze evaluarea datorită interacțiunii între evaluările efectuate simultan sau succesiv de către același evaluator. Spre deosebire de efectul *halo* și stereotipie, care acționează în sensul unei anumite fixități, a unei constanțe a evaluării indiferentă la schimbările în plan real ale obiectului/ subiectului evaluării, efectul de contrast și de proximitate acționează în sensul că rezultatele evaluării se modifică, fără ca această modificare să traducă o schimbare în plan real a obiectului/ subiectului evaluării. Altfel spus, aceeași performanță, aceeași lucrare (test, probă) și, în general, prestații de același nivel sunt cotate în mod diferit în funcție de poziția sau locul ocupat în succesiunea sau în configurația evaluărilor efectuate pe un grup de elevi sau pe un lot de lucrări.

1. Efectul de contrast se manifestă practic prin mărirea sau micșorarea notei sau calificativului acordat unui elev (sau unei lucrări), în funcție de calitatea mai bună sau mai slabă a prestației (lucrărilor) celorlalți elevi. Se întâmplă astfel ca aceeași lucrare sau aceeași performanță să primească note diferite și anume note mai mari dacă sînd succed unor lucrări sau prestații mai slabe, sau note mai mici dacă sînd succed sau se produc în contextul unor lucrări sau prestații de nivel înalt. Contrastul poate fi simultan, în cazul verificărilor de tip oral, când mai mulți elevi sînd verificați în același timp, sau succesiv, în cazul lucrărilor scrise, când calitatea lucrărilor corectate anterior (și notele acordate acestora) influențează impresia asupra lucrării corectate în prezent și, desigur, nota acordată acesteia.

Constatăm că eroarea de contrast nu ține de latura atitudinal-motivațională a evaluării și nici de imagini globale pre-existente care să vizeze un anumit elev sau o anumită caracteristică evaluată. Ea este o eroare de contrast, care ține de faptul că profesorul și, în general, evaluatorul nu poate, spontan sau conștient, să facă abstracție de contextul sau de nivelul general al evaluărilor atunci când evaluarea se referă la un anumit elev sau o anumită lucrare. Cel mai frecvent, efectul de contrast se manifestă la corectarea în serie a lucrărilor scrise din cadrul examenelor și concursurilor școlare, situație în care, de pildă, o lucrare de nivel mediu poate fi apreciată ca slabă dacă este evaluată după o lucrare foarte bună, sau ca bună dacă este evaluată după o lucrare foarte slabă.

2. Eroarea proximității este cauzată de construcția sistemului (instrumentului) de evaluare și, în principal, de ordinea în care problemele, întrebările, itemii sunt plasați sau ordonați în instrumentul sau tehnica de evaluare folosite. Rezultă că, în timp ce pentru efectul de contrast cauza se află în succesiunea unor evaluări diferite, în cazul erorilor de proximitate cauza trebuie căutată în interacțiunile dintre itemii aceleiași probe, adică ai aceleiași evaluări.

Eroarea de proximitate se manifestă în sensul că „dacă un item reprezintă un aspect la care cel notat a fost apreciat ca foarte bun, evaluatorul poate fi influențat în notarea itemului următor și chiar a celorlalți. Uneori poate să apară chiar reacția inversă, dacă la un aspect aprecierea făcută este favorabilă, la următorul va fi nefavorabilă sau moderată ș.a.” [H.D. Pitariu, 132, pag. 77].

Controlul erorilor de contrast și de proximitate trebuie să vizeze modul de organizare a evaluărilor și structura (ordinea) itemilor, a întrebărilor și problemelor ce alcătuiesc proba sau lucrarea de evaluare. Rezultă că pentru acest tip de erori, controlul trebuie să se efectueze nu numai în etapa finală, de acordare a notelor sau calificativelor, ci începând cu etapa de proiectare a evaluării, de construire a instrumentelor și continuând în etapa de verificare propriu-zisă. Din această perspectivă, propunem în cele ce urmează câteva dintre modalitățile de control eficiente și ușor de aplicat.

1. Ca și în cazul efectului *halo*, una dintre cele mai accesibile și eficiente căi de control a erorilor de contrast și proximitate este instruirea evaluatorilor cu privire la natura și modul de manifestare a acestui tip de erori. Experiența instruirii examinatorilor la concursurile de admitere în liceu și în învățământul superior a arătat că o bună cunoaștere, de către profesori, a riscurilor de eroare face ca autocontrolul să devină o modalitate foarte eficientă de limitare a erorilor de evaluare.

2. Pentru erorile de contrast, o modalitate utilă de control este tehnica comparației pe grupuri de lucrări, care este o variantă simplificată și adaptată evaluării școlare a tehnicii comparației în perechi folosită în scalele de evaluare a persoanelor. Această tehnică presupune următoarele operații:

- a) Se efectuează o primă verificare și notare a întregului lot de lucrări, după care lucrările sunt grupate în funcție de notele acordate (lucrări cu note în intervalul 9-10, apoi în intervalul 8-8.99 ș.a.m.d.). Numărul grupelor de lucrări se va stabili astfel încât numărul lucrărilor din cea mai numeroasă grupă (grupă care va fi probabil cea a notelor de mijloc) să nu depășească 7-8

lucrări. Dacă distribuția notelor se apropie de o distribuție normală, atunci va fi necesar ca intervalele de grupare la mijlocul scalei de notare să fie mai mici. În experiențele realizate de noi am folosit următoarele intervale de grupare:

- grupa 1, intervalul sub nota 5.00;
- grupa 2, intervalul [5-6);
- grupa 3, intervalul [6-7);
- grupa 4, intervalul [7-7.66);
- grupa 5, intervalul [7.66-8.33);
- grupa 6, intervalul [8.33-9.00);
- grupa 7, intervalul [9-10].

Firește, modul cel mai potrivit de grupare se stabilește în funcție de distribuția reală a notelor.

- b) Se efectuează apoi comparații între lucrările din fiecare grupă, prin *tehnica perechilor* (fiecare lucrare este comparată cu fiecare din celelalte lucrări ale grupei) și, dacă este cazul, se modifică nota acordată inițial și se realizează (re)ierarhizarea lucrărilor funcție de note.
- c) Se efectuează comparații între grupe în modul următor: lucrarea cea mai bună din grupă se compară cu lucrarea cea mai slabă din grupa superioară, iar lucrarea cea mai slabă se compară cu lucrarea cea mai bună din grupa inferioară. În funcție de rezultatul comparațiilor, unele lucrări pot să fie transferate în altă grupă (inferioară sau superioară) și, bineînțeles, re-notate.

3. Controlul erorilor de proximitate se poate realiza aplicând tehnicile și respectând regulile de construire a instrumentelor de evaluare (probe, teste, chestionare). Acestea sunt însă destul de complicate și nu pot fi folosite - uneori nici nu este necesar - pe cazul evaluărilor curente din procesul de învățământ. Se pot utiliza totuși procedee simplificate, ușor de aplicat și la îndemâna profesorului.

În general, aceste procedee pornesc de la faptul că erorile de proximitate afectează fidelitatea tehnicii (instrumentului) de evaluare - adică generează situația că aceeași probă (lucrare, verificare) aplicată repetat aceleiași clase de elevi și în aceleași condiții, nu conduce la rezultate identice. Nefidelitatea probelor de evaluare are în principal două cauze: numărul redus de itemi și ordinea inadecvată în care aceștia sunt plasați în probă. Cu cât numărul itemilor crește, fidelitatea probei este mai ridicată, cu precizarea că dincolo de anumite limite creșterea numărului de itemi nu mai aduce o îmbunătățire substanțială de fidelitate. În tot cazul, o probă cu 3-4 întrebări nu poate avea o fidelitate prea mare. Pentru ca efectul de ordine să fie redus, iar fidelitatea probei să sporească ce pot folosi două procedee:

- a) procedeul aplicării repetate, care constă în aplicarea de două ori a aceleiași probe, dar cu schimbarea ordinii itemilor la a doua aplicare. Dezavantajul acestui procedeu este că a doua aplicare este influențată de învățarea soluțiilor, de efectul familiarizării și exercițiului;

b) procedeul înjumătățirii, care constă în aplicarea o singură dată a probei, dar în procesul corectării, proba se divizează în două părți egale, fiecare parte fiind corectată și evaluată separat. De regulă, înjumătățirea se face luând în prima jumătate itemii impari (1,3,5,7,..), iar în cealaltă jumătate itemii pari (2,4,6,8,...). Nota finală se calculează ca medie aritmetică a celor două note acordate distinct.

c. Ecuația personală și efectul de similaritate

Fenomenele de apreciere subiectivă analizate până acum țin, în cea mai mare parte, de natura complexă a evaluării, manifestându-se în modalități relativ asemănătoare la majoritatea profesorilor, cu diferențe de nivel de la un profesor la altul, dar fără amprente personale foarte puternice. Spre deosebire de acestea, ecuația personală și efectul de similaritate sunt specifice fiecărui profesor, ele sunt mult mai legate de personalitatea profesorului, de concepția și atitudinea acestuia față de actul evaluării, față de procesul de învățământ în general.

1. Ecuația personală este un factor care face ca evaluarea să se diferențieze de la un profesor la altul, în funcție de nivelul de exigență specific examinatorului și de concepția sa cu privire la rolul și funcțiile notelor școlare. Practic, intervenția acestui factor conduce la situația că aceeași performanță sau același elev întrunesc evaluări diferite la diferiți profesori, iar efectul cel mai important este că evaluările devin incomparabile și pot fi avantajoase sau dezavantajoase pentru elevi. Acest efect devine foarte evident cu prilejul concursurilor și examenelor (de exemplu, de bacalaureat), când apar diferențe, uneori destul de importante, între notele elevului din timpul liceului și notele obținute la examen.

Ecuația personală este un factor care, prin aceea că se menține relativ constant la același profesor, nu generează erori propriu-zise de apreciere, ci doar diferențe proporționale ale scării de apreciere de la un profesor la altul. Sub acest aspect, identificarea ecuațiilor personale și atenuarea diferențelor sunt relativ simplu de realizat, prin analiza statistică a evaluărilor și aplicarea unor procedee de moderare. Pe de altă parte, cercetările au relevat că ecuația personală a unui profesor nu este întotdeauna constantă, ea poate înregistra variații în timp sau de la o categorie de elevi la alta. Există profesori care sunt mai exigenți la începutul anului școlar și mai „generoși” în evaluările finale. Sub celălalt aspect, unii profesori sunt mai exigenți față de elevii foarte buni (adică la nivelul notelor mari), în timp ce alți profesori sunt mai exigenți în acordarea notelor mici, de „trecere”.

Ecuația personală ține însă nu numai de nivelul de exigență specific al profesorului, dar și de concepția sa generală privind nota școlară: ca mijloc de stimulare sau ca instrument de sancțiune. Influențele acestei concepții sunt mai evidente în acordarea notelor foarte mari și a notelor foarte mici. De regulă, profesorii care văd în nota școlară un mijloc de stimulare, de încurajare, acordă cu mai multă ușurință notele mari, ei notează mai mult progresul elevilor decât performanța absolută, iar nivelul cel mai mic al notelor se află rareori sub patru. Profesorii care consideră nota ca instrument de

sanctiune, de avertisment sau amenințare, acordă în mod frecvent note foarte mici, de trei, doi sau chiar unu și mai rar note mari (note care ar pune la adăpost elevul față de o eventuală corigență).

2. Erorile de similaritate sunt de aceeași natură cu erorile de ecuație personală, dar își au originea nu numai în nivelul propriu de exigență sau în viziunea profesorului asupra rolului notelor școlare, dar și în trăsăturile sale de personalitate, în opțiunile profesorului privind valoarea și semnificația comportamentelor și capacităților elevilor. Eroarea de similaritate constă în tendința evaluatorului de a-i aprecia pe ceilalți prin raportare (prin contrast sau asemănare) la propria persoană. Astfel, dacă profesorul se consideră în primul rând un om ordonat, sistematic, conștiincios va tinde să evalueze elevii în funcție de aceste însușiri. În consecință, un elev disciplinat va fi cotate pozitiv și la alte criterii (intelență, creativitate) sau profesorul va fi mai puțin sever față de el, în timp ce severitatea sporește față de elevii indisciplinați.

Efectul raportării la sine poate să acționeze și indirect, adică nu prin raportarea la ceea ce profesorul este sau crede că este la un moment dat, ci prin raportarea la propria experiență școlară (explicația pe care profesorul o dă succeselor sau insucceselor sale în experiența de elev) sau la experiența de părinte (modul în care explică succesele sau insuccesele școlare ale propriilor copii). S-a constatat, de pildă, că profesorii ai căror copii au fost sau sunt elevi mai puțin disciplinați, nonconformiști sau chiar „recalcitranti” tind să fie mai îngăduitori cu aceste comportamente și să le considere mai degrabă ca expresii ale inteligenței, ale creativității sau „exuberanței” proprii vârstei. În același sens, se poate remarca destul de frecvent mai multă rigoare, intransigență sau chiar intoleranță față de abateri la profesorii care nu au trăit și experiența de părinte.

Acest tip de influențe acționează nu numai în sfera caracterului disciplinat/ indisciplinat, conformist/ nonconformist al conduitei elevului, dar și în sfera evaluării capacităților intelectuale, a nivelului de performanță. Profesorii ai căror copii au înregistrat sistematic succes școlar, performanțe de înalt nivel sunt în general mai exigenți, mai severi, în timp ce profesorii ai căror copii au avut dificultăți de învățare, ritmuri și niveluri de dezvoltare intelectuale mai reduse, sunt mai înțelegători, mai puțin severi și tind să evalueze mai mult efortul de învățare, decât nivelul performanței. Atât ecuația personală, cât și efectul de similaritate au, în planul rezultatelor evaluării, consecințe comune care constau, în esență, în diminuarea comparabilității notelor sau calificativelor acordate de profesori diferiți. Necomparabilitatea se manifestă pe două planuri:

- a) pe planul nivelului general al notelor și calificativelor, prin note diferite acordate pentru același nivel de performanță sau aceeași notă pentru niveluri diferite de performanță;
- b) pe planul criteriilor de evaluare, prin modificarea ordinii de prioritate sau a ponderii criteriilor de la un profesor la altul, ceea ce conduce, de asemenea, la evaluări diferite pentru aceeași performanță.

Ca și în cazul celorlalte erori subiective de apreciere, controlul și diminuarea erorilor de ecuație

personală și de similaritate se efectuează, în primul rând, printr-o bună instruire a evaluatorilor. Autocontrolul subiectiv exercitat de profesor rămâne o cale eficientă de reducere a erorilor de acest tip.

Ca modalitate specifică de control și corijare a diferențelor de apreciere inter-evaluatori s-a consacrat moderarea și respectiv procedurile de moderare.

În general, moderarea este un ansamblu de procedee și acțiuni care vizează criteriile, metodele și modul de organizare ale evaluării, menite să atenueze diferențele dintre examinatori și să standardizeze rezultatele unor evaluări diferite. G. De Landsheere definește moderarea drept „ansamblul măsurilor ce se iau pentru ca notele examenelor interne să fie comparabile și deci semnificația lor să se unifice la nivelul diferitelor clase de același tip dintr-o școală, dintr-un grup de școli, din instituții similare ale unei regiuni sau ale unei țări.” [99, pag. 173]

Moderarea are implicații largi în întreg sistemul de învățământ. În prezent ea constituie una din problemele centrale ale trecerii - în contextul reformei - de la accentul pe admitere, la accentul pe absolvire. Înlocuirea, de exemplu, a concursului de admitere în învățământul superior cu bacalaureatul nu poate să producă efecte benefice dacă nu se instituie un sistem de moderare a diferențelor de notare ce apar între comisiile de bacalaureat. Abordarea acestei probleme depășește însă cadrul lucrării de față. Moderarea este însă o procedură ce trebuie și poate să fie aplicată și la nivel micropedagogic, la nivelul evaluării privită ca o componentă a procesului de învățământ. În acest sens se pot utiliza următoarele procedee:

1. Procedeele celui de-al treilea examinator se poate utiliza atunci când un lot de lucrări este evaluat de doi evaluatori, în mod independent, iar între notele acordate de aceștia acelorași lucrări apar diferențe mai mari de un punct. Cel de-al treilea examinator efectuează, în acest caz, o reverificare a lucrărilor respective, în prezența primilor doi examinatori, prin comparare cu criteriile (baremele de notare) și stabilește nota definitivă. În acest proces, el se consultă cu fiecare dintre cei doi examinatori, aducând argumente și încercând să convingă că în cazul lucrărilor respective au apărut abateri de indulgență sau severitate nejustificate.

2. Procedeele probelor de cunoștințe standardizate, cunoscut și sub denumirea de „sistemul suedez” (întrucât a fost folosit pe scară largă în Suedia), presupune existența unui serviciu național de evaluare (constituit în prezent și în țara noastră), care propune teste de cunoștințe, pe discipline, pentru principalele categorii și niveluri de performanță prevăzute în programa disciplinelor. Aplicarea testelor nu înlocuiește verificările și evaluările făcute de profesor, ci servește doar ca sistem de referință pentru compararea între notele acordate de profesor cu standardele naționale. În acest sens, profesorul calculează media clasei în funcție de notele acordate de el, apoi media în funcție de rezultatele aplicării testului și aduce ajustările necesare (în plus sau în minus), fără a modifica ordinea clasificării inițiale a elevilor.

3. Procedul băncilor de întrebări (de itemi) se poate folosi cu rezultate foarte bune în școlile mari, cu mai mulți profesori pe aceeași disciplină, sau prin moderare interșcolară, în cadrul unor grupuri de școli de același tip sau care urmăresc aceleași finalități. Procedul este menit să permită diferențierea între efectele ecuației personale a profesorilor - când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de severitatea/ indulgența profesorului - și efectele nivelului clasei de elevi - când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de nivelul și compoziția clasei respective. În acest scop, nu se mai folosesc probe gata făcute, ci seturi de întrebări (itemi, probleme), grupate pe nivele de dificultate/ accesibilitate. Fiecărei întrebări sau seturi de întrebări i se asociază deci un indice de dificultate care exprimă proporția de elevi ce se așteaptă că vor rezolva corect întrebarea respectivă sau grupul de întrebări. Fiecare profesor alege întrebările adecvate clasei la care predă, ținând seama de nivelul general al clasei, dar și de compoziția acesteia (omogenă, heterogenă).

4. Procedul moderării prin raportare la examenele externe este menit să compatibilizeze evaluările interne cu evaluările externe, în principal examenele de absolvire, de încheiere de ciclu, cu examenele de admitere, de acces pe trepte superioare de învățământ. Se pornește de la constatarea că gravitatea consecințelor ecuației personale și ale efectului de similaritate nu este dată atât de diferențele de notare dintre profesorii aceleiași școli, cât mai ales de diferențele dintre cerințele și notele acordate de profesor pe parcursul unui anumit ciclu de învățământ și cerințele și scara de notare aplicate la intrarea într-un nou ciclu de învățământ. Procedul constă în analiza comparativă a rezultatelor obținute de absolvenți la examenele de intrare (de admitere) cu rezultatele obținute de ei la ieșire (la absolvire) și ajustarea criteriilor și scării de notare în funcție de rezultatele examenelor externe (de admitere). După cum subliniază G. De Landsheere, „scopul urmărit este acela de a perfecționa examenele interne astfel încât să li se poată acorda rolul pe care l-au avut până în prezent marile probe externe.” [99, pag. 185]

d. Eroarea tendinței centrale și a restrângerii de rang

Cele două erori din titlul prezentului paragraf traduc un fenomen frecvent întâlnit în tehnicile de evaluare a persoanelor și se referă la tendința evaluatorilor de a evita extremele scalei de evaluare, așa încât evaluările se concentrează în mijlocul scalei, în jurul valorilor medii.

1. Eroarea tendinței centrale poate fi ușor detectată prin construirea grafică a distribuției de frecvență, forma graficului fiind „ascuțită” și având o amplitudine redusă (vezi figura nr. 3). Desigur, tendința centrală este expresia unor erori de evaluare numai atunci când se produce pe un eșantion (clasă de elevi) care, în mod real, are o compoziție „normală” (o distribuție gaussiană) din punctul de vedere al caracteristicilor evaluate. Pentru eșantioanele omogene (de pildă, clasele de elevi selecționate), evitarea tendinței centrale și „fortșarea” distribuției normale devin ele însele surse de eroare.

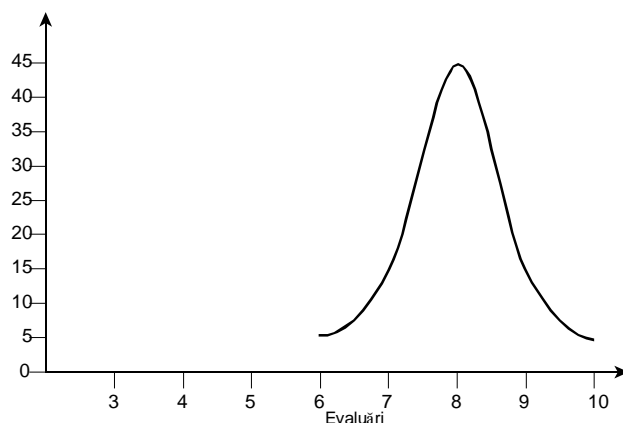


Figura nr.3. Reprezentarea grafică a unei tendințe centrale

2. Restrângerea de rang este asemănătoare cu eroarea tendinței centrale în ceea ce privește dispersia evaluărilor, în sensul că amplitudinea variației este mică, dar se deosebește prin aceea că media evaluărilor nu se mai situează neapărat la mijlocul scalei de evaluare, ci se poate plasa în orice parte a scalei. Pot să existe restrângeri de rang în zona calificativelor ridicate, ca și în zona calificativelor scăzute. În toate cazurile, restrângerea de rang se manifestă prin numărul mic de poziții (de ranguri) pe care sunt plasați subiecții evaluați, fapt pentru care ea se mai numește și eroarea micșorării dispersiei.

Din analizele efectuate de noi, am constatat că ambele tipuri de erori apar cel mai frecvent la profesorii debutanți (de exemplu, la studenți în cadrul practicii pedagogice), la profesorii care predau discipline de învățământ mai puțin importante (de exemplu, care nu constituie probe de examene sau concursuri) sau discipline socioumane (psihologie, filosofie). În situațiile de mai sus, cea mai întâlnită tendință este restrângerea de rang în zona notelor peste medie (8, 9 și 10).

În studiile de specialitate se arată că eroarea tendinței centrale, ca și restrângerea de rang în zona calificativelor înalte apar mai frecvent la evaluatorii conștienți de propriile imperfecțiuni. În cadrul evaluării școlare, această situație poate fi sesizată atunci când profesorul, având îndoieli asupra calității unora dintre lecțiile susținute, evită să acorde, la evaluarea temelor respective, note slabe.

Restrângerea de rang este uneori o formă de manifestare a efectului *halo* și se datorează imaginii pre-existente despre clasa sau grupul de elevi evaluați. La o clasă de elevi cunoscută, în general, ca foarte bună, profesorul evită să acorde note slabe, după cum la o clasă cunoscută ca slabă, va evita să acorde note foarte bune. În același sens, se constată că la olimpiadele școlare, unde se presupune că vin doar elevi excepționali, apare o evidentă tendință de restrângere de rang pe palierul notelor mari, în timp ce la corigențe, unde se presupune că vin doar elevi foarte slabi, apare

tendința restrângerii de rang pe palierul notelor mici. Desigur, atât tendința centrală, cât și restrângerea de rang sunt influențate și de ecuația personală a profesorului. De regulă, la profesorii severi apare fenomenul restrângerii de rang în partea de jos a scalei de evaluare, iar la profesorii indulgenți apare fie restrângerea de rang în partea superioară a scalei, fie eroarea de tendință centrală.

1. Controlul erorilor tendinței centrale și a restrângerii de rang presupune, în primul rând, o atentă instruire a profesorilor. Deseori, o bună instruire este suficientă pentru ca acest tip de erori să fie controlat. Foarte important este ca profesorilor să li se sublinieze că tendința centrală și restrângerea de rang apar ca erori numai în raport cu distribuția reală a elevilor în raport cu caracteristica evaluată. Dacă clasele sau grupurile de elevi sunt omogene, atunci amplitudinea restrânsă a intervalului de variație a notelor este o proprietate a clasei de elevi și nu a sistemului de evaluare. Sunt utile în acest sens, comparația interevaluatori, precum și folosirea evaluărilor prin reciprocitate prezentate în paragrafele anterioare.

2. O tehnică specifică de control al erorilor tendinței centrale și restrângerii de rang este tehnica evaluării cu distribuire forțată. Aceasta constă în a recomanda evaluatorilor să încadreze frecvența notelor sau calificativelor acordate în proporțiile distribuției normale (gaussiene). În acest scop, se folosesc scale cu proporții normalizate care precizează ce procente din totalul subiecților evaluați corespund fiecărui nivel al scalei în condițiile în care eșantionul evaluat are o distribuție normală a subiecților în funcție de caracteristica evaluată. Pentru o clasă cu un efectiv de 34 de elevi, o scală cu distribuire forțată se prezintă ca în figura nr.4. Pentru efective mai mari (peste 100) se pot folosi scale cu 7 sau 9 trepte, adaptându-se în acest sens proporțiile distribuției normale.

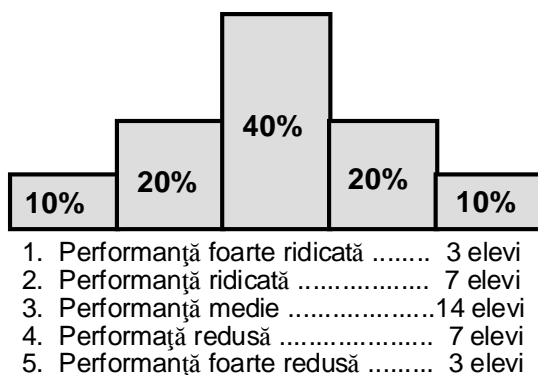


Figura nr. 4 Scală cu distribuire forțată

Deși valoarea scalei cu distribuție forțată este deseori contestată, mai ales de adepții „pedagogiei curbei în J” (o pedagogie a succesului general), folosirea ei poate fi un bun exercițiu pentru creșterea sensibilității instrumentelor de evaluare și aceasta deoarece, cel mai frecvent, eroarea tendinței centrale și a restrângerii de rang sunt direct determinate de calitatea metodelor de evaluare. Folosirea unor întrebări și probleme cu un raport de dificultate/ accesibilitate constant, nu permite sesizarea diferențelor reale între nivelele de performanță a elevilor și conduce la o evaluare nediscriminativă. În consecință, controlul erorilor tendinței centrale și a restrângerii de rang trebuie să se facă nu numai în etapa de evaluare propriu-zisă, de verificare sau corectare, ci și în etapa de proiectare și elaborare a instrumentelor de evaluare.

5. Calitățile evaluatorului

Pe fondul dezbaterilor create în jurul raportului dintre obiectivitate-subiectivitate în procesul evaluării se nasc o serie de întrebări ce merită o atenție specială: Oare profesorul-evaluator are nevoie de calități speciale pentru a realiza acest gen de activitate? Să fie oare posibil ca profesorul bun să fie în riscul de a nu fi și un evaluator bun?

În general, putem admite că există două dimensiuni importante ale personalității profesorului-evaluator care pot fi puse în legătură cu etica procesului evaluativ :

- a. dimensiunea profesionalismului său care poate fi analizat sub aspectul cunoștințelor și abilităților pe care el le are în domeniul specialității precum și în domeniul teoriilor și practicilor evaluative;
- b. dimensiunea atitudinii pe care el o adoptă în decursul procesului evaluativ (chestiune care se află într-o relație directă cu caracterul și cu setul de valori morale la care el aderă, cu atașamentul său la valorile acceptate din punct de vedere social).

Combinând trăsăturile subsumate celor două dimensiuni rezultă un anumit profil de personalitate al profesorului-evaluator la nivelul căruia se evidențiază:

- o foarte bună pregătire de specialitate;
- abilități în domeniul designului procesului evaluativ;
- capacitate de a identifica, măsura/ aprecia corect efortul și performanțele în învățare ale elevilor;
- capacitate discriminativă;
- abilități organizatorice și de lucru în echipă;
- abilități de colectare corectă a datelor/ informațiilor care să-l ajute să facă o evaluare adecvată a performanțelor celui evaluat;

- capacitate de a analiza cu precauție și cu responsabilitate datele/ informațiile respective;
- capacitate de a-și elabora strategii proprii de culegere a datelor relevante pentru calitatea procesului de evaluare și care să ofere răspunsuri adecvate la întrebările ce apar pe parcursul procesului evaluativ;
- abilități de a formula recomandări privind îmbunătățirea, pe viitor, a procesului de evaluare și/ sau a instrumentelor de evaluare aflate în uz;
- capacitatea de a adera și de a-și asuma orientările generale, criteriile și standardele de evaluare promovate la nivel de politică educațională;
- asumarea elementelor de deontologie profesională asociate procesului evaluativ;
- capacitatea de a susține prin diferite mijloace orientarea oficială în domeniul evaluării în scopul asigurării unei anumite coerențe a actului evaluativ și a păstrării unei atitudini de echidistanță în raport cu cei supuși testării/ evaluării;
- asumarea efectelor directe și indirecte ale procesului evaluativ la care participă;
- capacitate de a reacționa cu promptitudine ori de câte ori identifică o eroare sau atunci când constată o inadvertență sau o abatere de la principiile morale.

6. Principii generale ce stau la baza realizării procesului evaluativ

Modul în care este afectată calitatea procesului de evaluare ca urmare a implicării directe sau indirecte, conștiente sau mai puțin conștiente a unor factori cu efect distorsionant ne conduc înspre ideea necesității stabilirii unor principii cu rol de protejare a deontologiei actului evaluativ:

- implicarea în procesul de evaluare numai a persoanelor autorizate să realizeze astfel de activități;
- selectarea evaluatorilor din rândul profesorilor care prezintă cea mai bună credibilitate;
- păstrarea confidențialității asupra derulării procesului de evaluare până la finalizarea acestuia și până la anunțarea oficială a rezultatelor finale;
- folosirea informațiilor interne legate de procesul evaluativ numai pentru atingerea scopurilor agreate în mod oficial;
- tratarea cu respect a tuturor aspectelor inedite (chiar controversate) ce pot apărea pe parcursul derulării procesului de evaluare;
- respectarea precizărilor normative cât și principiilor generale de etică a evaluării pentru ca informațiile cu caracter individual legate de procesul evaluativ să fie protejate;
- formularea cât mai explicită a normelor și a regulilor pentru ca ele să poată fi respectate de către toți evaluatorii și pentru a se evita orice fel de ambiguitate;

- conștientizarea de către evaluatori a misiunii ce le revine, a importanței metodelor pe care le folosesc, a semnificației rezultatelor și a consecințelor procesului de evaluare.

Concluzii

Sintetizând rezultatele analizei aspectelor de deontologie a evaluării rezultatelor școlare ale elevilor, subliniem faptul că evaluările perfect obiective continuă să reprezinte o aspirație perpetuă a evaluatorilor de pretutindeni.

Oricât de bine intenționat și de competent ar fi un evaluator, întotdeauna va exista riscul ca el să „greșească” în modul în care acordă calificative și note prin simplul fapt că grila de „lectură” pe care el o aplică în „citirea” unor bareme sau norme este una personală.

Poate tocmai de aceea, ar fi recomandabil ca evaluatorul să reflecteze adânc la umanitatea sa mai înainte de a da un verdict final. Viața demonstrează că, adesea, din dorința de a fi cât mai corecți și mai obiectivi, evaluatorii pot să greșească nefiind atenți la nuanțe și nefăcând anumite discriminări necesare. În acest caz, eticul devine non-etic deoarece, în context educațional, succesul se măsoară nu în raport cu reușitele globale, ci în raport cu reușita fiecărui individ.

CODUL DEONTOLOGIC AL PROFESIUNII DE EDUCATOR (ANEXĂ)

Principii:

1. Angajamentul față de elevi.
2. Angajamentul față de profesiunea didactică.
3. Comportamentul etic față de colegii de profesie.
4. Angajamentul față de comunitatea școlară și socială.

1. Angajamentul față de elevi

Cadrul didactic se străduiește în permanență să ajute elevii cu care lucrează pentru a-și dezvolta potențialul de care dispun, pentru o completă integrare în viața școlară și socială. În acest sens, el este preocupat continuu de a stimula spiritul de investigație al elevilor, de a încuraja achiziția cunoașterii, realizarea înțelegerii și dezvoltarea scopurilor personale pe termen scurt și lung.

În vederea realizării acestor obligații statutare față de elevi, cadrul didactic:

- nu va împiedica elevii în acțiunea independentă privind realizarea învățării și recunoașterea rezultatelor acesteia;

- nu va împiedica elevii să formuleze și să exprime diverse puncte de vedere;
- nu va îndepărta pe elevi de teme sau disciplinele relevante pentru progresul lor;
- nu va împiedica accesul elevilor către diverse programe de studii și nu va face nici o discriminare între aceștia din nici un fel de motiv (rasă, religie, sex, vârstă, etnie, vederi politice, statut social etc.);
- va face tot posibilul pentru a nu leza în vreun fel sănătatea și siguranța elevilor;
- nu va crea situații stânjenitoare sau umilitoare pentru un elev;
- nu se va folosi de poziția și statutul profesional pentru a-și atrage vreun avantaj personal;
- nu va face publice informații cu caracter personal despre elevi decât dacă acestea servesc diverselor scopuri profesionale sau doar atunci când acestea sunt solicitate de instanțele desemnate prin lege.

2. Angajamentul față de profesiunea didactică

Profesiunea didactică este investită de societate cu încredere și responsabilitate privind formarea și dezvoltarea tinerei generații.

Știind că, încrederea (sau lipsa de încredere) a membrilor societății în calitatea serviciilor educaționale influențează în mod direct societatea în ansamblul ei, educatorul are datoria de a contribui la ridicarea standardelor profesionale specifice domeniului educațional, la crearea unui climat propice exersării profesiei de profesor, la respectarea valorilor morale agreate de societate la un moment dat.

În vederea realizării acestor obligații statutare față de profesiunea didactică, cadrul didactic:

- nu va face declarații false și nici nu va ascunde date referitoare la competențele și calificările sale, în situația participării la concursuri pentru ocuparea unor funcții sau a unor posturi didactice;
- nu va contribui la intrarea în domeniul educațional a vreunei persoane despre care știe că nu are calificările și calitățile necesare practicării acestei profesii;
- nu va face vreo declarație falsă privind calificările vreunui candidat pentru diverse poziții profesionale;
- nu va accepta atenții, cadouri sau favoruri care ar putea influența deciziile sale profesionale sau acțiunile specifice pe care le desfășoară în context școlar;
- va manifesta sinceritate în toate chestiunile legate de profesia didactică.

3. Comportamentul etic față de colegii de profesie

În realizarea relațiilor etice cu ceilalți colegi, cadrul didactic îi tratează în mod corect și echitabil pe toți membrii profesiei didactice. În acest sens:

- nu va face publice date despre colegi dacă acestea nu fac obiectul diverselor scopuri profesionale sau dacă acestea nu sunt solicitate de către instituțiile autorizate prin lege în acest sens;
- nu va face, în mod intenționat, declarații false despre vreun coleg sau despre sistemul școlar;
- nu va afecta libertatea de alegere și de manifestare a colegilor săi și va acționa pentru a stopa intervenția acelor forțe ce obligă educatorii să suporte acțiuni și ideologii ce încalcă integritatea profesională individuală;
- nu va discrimina din nici un punct de vedere (rasă, religie, sex, vârstă, etnie, vederi politice, statut social etc.) vreun coleg.

4. Angajamentul față de comunitatea școlară și socială

În contextul actual al conviețuirii noastre, educatorii școlari sunt răspunzători de modul în care unitățile școlare de învățământ se conectează la nevoile de dezvoltare a comunităților școlare și sociale.

În vederea realizării acestor obligații statutare, cadrul didactic:

- are responsabilitatea asigurării și îmbunătățirii oportunităților educaționale egale pentru toți;
- recunoaște și acceptă desemnarea unor persoane autorizate care să interpreteze politicile educaționale oficiale;
- recunoaște și respectă dreptul și responsabilitatea membrilor comunităților școlare de a participa la comentarea/ interpretarea, corectarea și adoptarea politicilor educaționale;
- evaluează, prin intermediul procedurilor profesionale potrivite, condițiile de realizare a activităților educaționale din interiorul instituției, face cunoscute deficiențele majore și acționează pentru rezolvarea situațiilor respective;
- își asumă responsabilități politice și cetățenești, dar se ferește să utilizeze poziția sa profesională pentru a promova candidați politici sau activități partizane;
- își ia măsuri de precauție necesare pentru a face distincție între punctele de vedere personale și cele ale instituțiilor educaționale și/ sau politice la care este afiliat;
- nu va distorsiona și/ sau nu va interpreta necorespunzător - în public sau prin intermediari - fapte din domeniul educațional;
- nu va folosi poziția ocupată la nivel instituțional pentru a obține câștiguri sau avantaje personale;
- nu va oferi cadouri sau favoruri pentru a obține avantaje personale speciale.

ACTIVITĂȚI PRACTIC – APLICATIVE PENTRU TEMA 10

Obiectivele activităților practic-aplicative:

- sintetizarea atribuțiilor cadrelor didactice implicate în diferite forme de evaluare;
- exemplificarea unor stereotipii care intervin în procesul de evaluare.

A. 1 – Se va desfășura o activitate pe grupe, utilizând metoda *Turul galeriei*, pentru tema „Așa da, așa nu!”, în exercitarea atribuțiilor de către profesorii participanți la evaluări naționale. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin raportarea activității desfășurate pe grupe. Se vor purta discuții care au drept concluzie evidențierea importanței respectării atribuțiilor cadrelor didactice implicate în diferite forme de evaluare.

A. 2 – Se va realiza un *brainstorming* pe tema „Stereotipii în evaluare”. În urma activității realizate se va accentua rolul perturbator al stereotipiilor în procesul de evaluare.

A. 3 - Se va desfășura o activitate individuală pentru elaborarea unui *cvintet* cu tema „Evaluatorul”. Activitatea se desfășoară pe o perioadă de timp determinată și se încheie prin prezentarea, de către participanți, a cvintetelor realizate. Se va discuta gradul de reflectare, prin cvintet, a respectării de către evaluator a principiilor deontologiei profesionale.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârzea, C., (1995), *Arta și știința educației*, București, E.D.P.
2. Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom.
3. Hanches, L., Maris A., 2004, *Demersuri ale proiectării educationale*, Timisoara, Ed. Eurostampa
4. Văideanu, G., (1998), *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică
3. Voiculescu, E., (2001), *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, București, Editura Aramis
4. Voiculescu, E., 2005, *Manual de pedagogie contemporana*, partea a-II a, Cluj-Napoca, Ed. Risoprint
5. Voiculescu, F., 2005, *Manual de pedagogie contemporana*, partea a-I a, Cluj-Napoca, Ed. Risoprint
6. *Metodologia de organizare și de desfășurare a tezelor cu subiect unic pentru clasa a VII-a și a VII-a*, (www.edu.ro)
7. *Metodologia de organizare și de desfășurare a examenului de bacalaureat 2008* (www.edu.ro)

Teză cu subiect unic pe semestrul I
Limba și literatura română
Clasa a VIII-a
Detalieri ale matricei de specificații

Testul prezentat ca model evaluează următoarele abilități, deprinderi și elemente de competență care se referă la capacitățile de *receptare a mesajului scris* și de *exprimare scrisă*, prevăzute în programa școlară și în programa pentru teza cu subiect unic pentru clasa a VIII-a prin *obiective de referință* și prin *activități de învățare*, după cum urmează:

Subiectul I

- A. 1. Obiectiv de referință 3.1.; recunoașterea sensului figurat al cuvintelor într-un context dat.
2. Obiectiv de referință 3.2.; recunoașterea unor cuvinte formate prin derivare, prin compunere și prin schimbarea valorii gramaticale/ prin conversiune.
3. Obiectiv de referință 3.2.; recunoașterea unor categorii semantice studiate: sinonimele.
4. Obiectiv de referință 4.1.; identificarea unor valori stilistice ale nivelului lexical într-un text dat.
5. Obiectiv de referință 3.2.; sesizarea rolului semnelor ortografice și de punctuație din textul dat.
- B. 6. Obiectiv de referință 3.1.; identificarea elementelor de versificație.
7. Obiectiv de referință 3.3.; identificarea unor elemente de structurare a textului liric.
8. Obiectiv de referință 4.1.; exprimarea argumentată a unui punct de vedere privind textul dat.
- C. 9. Obiectiv de referință 4.1.; comentarea sumară a unui text la prima vedere, prin exprimarea motivată a unei opinii privind structura textului, procedeele de expresivitate și semnificațiile textului și/ sau ale mesajului acestuia.

Notă! În evaluarea realizării acestei sarcini de lucru, se are în vedere un complex de *obiective de referință* și de *activități de învățare*, de exemplu:

- 3.1 – diferențierea dintre sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor; identificarea ideilor principale; identificarea structurii textului liric; identificarea elementelor de versificație și a semnificației unor procedee de expresivitate artistică; identificarea unor trăsături ale genului liric;
- 3.2 – sesizarea rolului semnelor ortografice și de punctuație din textul dat; identificarea unor valori stilistice ale nivelurilor fonetic, lexical și morfosintactic; identificarea rolului părților de propoziție și a propozițiilor în textul dat;
- 3.3 – identificarea unor elemente morale în textul dat și exprimarea motivată a propriei opinii față de acestea;
- 4.2 – utilizarea corectă și adecvată a elementelor de lexic; utilizarea corectă a elementelor de morfosintaxă în redactarea unui text; utilizarea adecvată a semnelor ortografice și de punctuație.

Subiectul al II-lea

Obiectiv de referință 4.1.; redactarea unor texte reflexive sau imaginative: evidențierea unor trăsături ale unui obiect – peisaj, operă de artă, persoană - într-o descriere.

Notă! În evaluarea realizării acestei sarcini de lucru, se are în vedere și *obiectivul de referință* 4.2, care presupune un complex de *activități de învățare*, de exemplu: utilizarea corectă și adecvată a elementelor de lexic; utilizarea corectă a elementelor de morfosintaxă în redactarea unui text; utilizarea adecvată a semnelor ortografice și de punctuație; realizarea expresivității cu ajutorul semnelor de punctuație.

Teză cu subiect unic pe semestrul I
Limba și literatura română
Clasa a VIII-a

Varianta 11

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Timpul efectiv de lucru este de 2 ore. Se acordă 10 puncte din oficiu.

Subiectul I (30 de puncte)

Citește cu atenție textul dat. Scrie, pe foaia de teză, răspunsul pentru fiecare dintre cerințele de mai jos:

*Bătăile versului am prins a deprinde
Nu din cărți, ci din horă, din danț,
Rimele, din bocete și colinde,
Din doinele seara cântate pe șanț.[...]
Am strâns sănătate din cremenea neagră,
Din vâna de apă, țâșnind încordat,
Și bătrânii din sat când muriră,
Toate iubirile moștenire mi-au dat.
Eu mă scâldam prin pâraie cu ochii deschiși,
Era o apă de cleștar și de stele —
Pești alburii, pâlپând ca-ntr-un vis,
Lunecau lângă genele mele.
Ori prin munții cu iarba-ntomnată pe creastă
Ascultam țărâitul de greier bolnav;*

*Gonind pe-un cer de-ntunecare vastă,
Nouri scâmoși în spinări purtau frigul jilav.
Însemnam cu uimire pe-un petic de foaie
Cum scăpăra ceru-n băltoace întors,
Cum, după munții ursuzi, după ploaie,
Furioarele de aburi s-au tors.*

(Nicolae Labiș, *Începutul*)

- A.**
1. Transcrie trei cuvinte/ grupuri de cuvinte folosite cu sens figurat. **6 puncte**
 2. Precizează mijlocul intern de îmbogățire a vocabularului prin care s-au format cuvintele: *deschiși, alburii, moștenire*. **6 puncte**
 3. Stabilește câte un sinonim potrivit pentru cuvintele subliniate în textul dat. **6 puncte**
 4. Precizează un înțeles/ o accepție a adjectivului-epitet *întomnată* din versul *Ori prin munții cu iarba-ntomnată pe creastă*. **6 puncte**
 5. Motivează folosirea virgulei în versul *Rimele, din bocete și colinde*. **6 puncte**

- B.**
6. Menționează tipul de rimă folosit în versurile 1- 4 ale fragmentului citat. **6 puncte**
 7. Transcrie un vers în care apare o imagine artistică adresată vizualului. **6 puncte**
 8. Explică semnificația din context a sintagmei *bătăile versului*. **6 puncte**

- C.**
- Scrie o compunere de 15 – 20 de rânduri, în care să-ți exprimi opinia despre semnificațiile sau despre mesajul fragmentului citat din poezia *Început*, de Nicolae Labiș (formularea clară/ logică a opiniei, motivarea acesteia, prin referirea la structura textului și la procedeele de expresivitate). **12 puncte**

Notă! Vei primi **8 puncte** pentru conținut și **4 puncte** pentru redactare. În vederea acordării punctajului pentru redactare, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.

Subiectul al II-lea (30 de puncte)

Imaginează-ți că, într-o vizită la muzeu, te-a impresionat o pictură în care apărea un peisaj de toamnă. Scrie o compunere de 20 - 25 de rânduri, în care să *evidențiezi trăsăturile peisajului* pe care le-ai remarcat în această operă de artă. În compunerea ta, trebuie:

- să formulezi un titlu expresiv/ personalizat al textului redactat de tine; **4 puncte**
- să respecti convențiile specifice unei descrieri; **6 puncte**
- să ai un conținut și un stil adecvate tipului de text și cerinței formulate; **12 puncte**
- să respecti normele de exprimare, de ortografie și de punctuație. **8 puncte**

Notă! Dacă vei considera necesar, în compunere poți folosi doar unul sau mai multe dintre următoarele titluri și nume proprii: *Muzeul Județean de Artă, Petru Grigoraș, Zi de toamnă.*

În vederea acordării punctajului pentru exprimare, ortografie și punctuație, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.

Teza cu subiect unic pe semestrul I
Limba și literatura română
Clasa a VIII-a

Varianta 11

Barem de corectare și de notare

Notă! Se acordă același punctaj pentru răspunsurile redactate în spiritul soluțiilor din barem.

Subiectul I (60 de puncte)

A.

1. Transcrierea cuvintelor/ a grupurilor de cuvinte folosite cu sens figurat: *bătăile (versului), încordat, pâl păind, -ntomnată, (în) spinări* etc. (2 p. + 2 p. + 2 p.) **6 puncte**
2. Exemple de răspuns: *deschiși* – conversiune/ schimbarea valorii gramaticale (adjectiv provenit din participiu/ adjectiv participial...); *alburii* – derivare (cu sufix); *moștenire* - conversiune/ schimbarea valorii gramaticale (infinitiv lung substantivizat). (2 p. + 2 p. + 2 p.) **6 puncte**
3. Exemple de răspuns: *jilav* – umed, reavăn..., *scăpăra* – strălucea, scânteia..., *ursuzi* – morocănoși, posaci...etc. (2 p. + 2 p. + 2 p.) **6 puncte**
4. Precizarea unui înțeles/ a unei accepții a adjectivului-epitet *întomnată*, de exemplu: *părănd uscată, lipsită de verdele primăverii sau al verii; așa cum iarba este vizibilă toamna târziu* etc. (*Corectitudinea enunțului: 3 p.; precizarea adecvată a unui înțeles/ a unei accepții a cuvântului: 3 p.; punctajul stabilit se acordă numai pentru îndeplinirea în totalitate a celor două criterii de performanță*). **6 puncte**
5. Motivarea folosirii virgulei în versul dat, de exemplu: *virgula marchează elipsa unui verb predicativ de tipul (le)-am deprins* etc. (*Motivarea corectă și nuanțată a folosirii virgulei: 6 p.; motivarea parțial corectă sub aspect logic și/ sau ortografic: 4 p.; încercare de motivare sau cu mai mult de 2 greșeli de exprimare și/ sau de ortografie: 2 p.*) **6 puncte**

B.

6. Exemplu de răspuns: *rima versurilor este încrucișată (de tipul a-b-a-b)* etc. **6 puncte**
7. Transcrierea unui vers în care apare o imagine artistică adresată vizualului, de exemplu: *Pești alburii, pâl păind ca-ntr-un vis. Cum scăpăra ceru-n băltoace întors* etc. **6 puncte**
8. Explicarea semnificației din context a sintagmei *bătăile versului*, de exemplu: *sintagma conține o metaforă prin care se sugerează ritmul, ca element al versificației* etc. (*Explicarea corectă, nuanțată: 6 p.; explicarea parțial corectă sub aspect logic și/ sau ortografic: 4 p.; formulare parțial corectă, cu mai mult de 2 greșeli de exprimare și/ sau de ortografie: 2 p.*) **6 puncte**

C.

C.1. Conținutul compunerii (exprimarea opiniei despre semnificațiile sau despre mesajul fragmentului citat).

1. Structura specifică tipului de text redactat:
 - *formularea clară a opiniei, prin raportare la ideile textului/ la cerința dată: 2 p.; formulare confuză, schematică: 1 p.* **2 puncte**
2. Conținutul și stilul compunerii:
 - *motivarea prin exemplificări/ explicații clare în directă relație cu opinia exprimată – adecvată contextului: 2 p./ parțial adecvată: 1 p.;*
 - *organizarea ideilor în scris (stil adecvat, claritatea și coerența ideilor, echilibrul între componente: opinie - motivare, dispunerea paragrafelor) - adecvată contextului: 2 p./ parțial adecvată: 1 p.;*
 - *utilizarea mijloacelor lingvistice necesare motivării (verbe de opinie, organizatori/ conectori textuali care desemnează raporturi de analogie, de asemănare, de alternanță, de opoziție, de cauzalitate etc.) – adecvată contextului: 2 p./ parțial adecvată: 1 p.* **6 puncte**

C.2. Redactare (Pentru acordarea punctajului, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.)

- *corectitudinea exprimării: 2 p.(0-1 greșeli: 2 p.; 2 greșeli: 1 p.; 3 sau mai multe greșeli: 0 p.);*
- *ortografia și punctuația: 2 p. (0-2 greșeli: 2 p.; 3 greșeli: 1 p.; 4 sau mai multe greșeli: 0 p.).*

4 puncte

Subiectul al II-lea (30 de puncte)

A. Conținutul compunerii

1. Formularea unui titlu expresiv/ personalizat al compunerii. (*Formularea expresivă/ personalizată a titlului, în acord cu tema/ cu subiectul, cu ideea sau cu imaginea centrală a textului: 4 p.; formularea unui titlu comun, dar în acord cu tema/ cu subiectul, cu ideea sau cu imaginea centrală a textului: 2 p.; formularea unui titlu care nu subliniază un aspect relevant al conținutului: 1 p.*) **4 puncte**
2. Respectarea convențiilor specifice unei descrieri: folosirea descrierii ca mod principal de expunere; insistența pe grupul nominal (substantiv + adjectiv cu valoare stilistică de epitet); punerea în evidență a trăsăturilor, prin ordonarea detaliilor, prin utilizarea adecvată a unor figuri de stil și a unor imagini adresate vizualului etc. (*Respectarea convențiilor specifice unei descrieri, în acord cu tema/ cu subiectul sau cu ideile conținutului: 6 p.; respectarea parțială a convențiilor specifice unei descrieri: 3 p.; respectarea doar a unei/ a unor convenții specifice unei descrieri, în text apărând ca dominant alt mod de expunere: 1 p.*) **4 puncte**
3. Prezența unui conținut și a unui stil adecvate tipului de text și cerinței formulate. (*Conținutul și stilul adecvate tipului de text și cerinței formulate: 12 p.; stilul potrivit tipului de descriere, dar conținutul parțial adecvat cerinței formulate: 9 p.; stil adecvat, dar conținut formal/ banal, fără sublinierea unei/ unor trăsături reprezentative pentru peisajul descris: 6 p.; stil și conținut parțial adecvate unei descrieri personalizate, improvizatii etc.: 3 p.*) **4 puncte**

B. Redactare (Pentru acordarea punctajului, compunerea trebuie să se încadreze în limita de spațiu cerută.)

4. Coerența textului. (*Claritatea enunțului, lexicul și sintaxa adecvată – în totalitate: 3 p./ parțial: 1 p.*) **3 puncte**
5. Ortografia și punctuația. (*0-1 greșeli: 3 p.; 2-3 greșeli: 2 p.; 4-5 greșeli: 1 p.*) **3 puncte**
6. Așezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea – în totalitate: 2 p./ parțial: 1 p. **2 puncte**

NOTĂ! Se acordă 10 puncte din oficiu. Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de elev.