

Ministerul Educației și Cercetării



*Proiectul pentru  
învățământul rural*

*Forma de învățământ ID*

# TEORIA ȘI PRACTICA EVALUĂRII EDUCAȚIONALE

**Dan POTOLEA**

**Marin MANOLESCU**

2005



**Ministerul Educației și Cercetării**  
**Proiectul pentru Învățământul Rural**

**Teoria și practica**  
**evaluării educaționale**

**Dan POTOLEA**

**Marin MANOLESCU**

**2005**

**© 2005 Ministerul Educației și Cercetării**  
**Proiectul pentru Învățământul Rural**

**Nici o parte a acestei lucrări  
nu poate fi reprodusă fără  
acordul scris al Ministerului Educației și Cercetării**

**ISBN 973-0-04233-0**

## CUPRINS

1. NOTĂ DE PREZENTARE.....	X
COMPETENȚE PROFESIONAL .....	XI
STRUCTURA CURSULUI .....	XIII
ABORDAREA CURSULUI DE CĂTRE STUDENȚI .....	XIV

### Unitatea de învățare nr. 1

#### PROBLEME GENERALE ALE EVALUĂRII ȘCOLARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1 .....	2
2. Evaluarea școlară: repere conceptuale și specific .....	3
3. Concepții care au marcat/ jalonat evoluția paradigmei docimologice .....	6
4. Tendințe de modernizare a evaluării școlare .....	8
5. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; comparație .....	12
6. Structura / variabilele evaluării .....	14
7. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	15
8. Lucrare de verificare nr. 1 .....	18
9. Bibliografie .....	21

### Unitatea de învățare nr. 2

#### FUNȚII ȘI STRATEGII EVALUATIVE

1. Obiectivele unității de învățare nr.2 .....	23
2. Funcțiile evaluării .....	24
3. Strategii/ tipuri de evaluare .....	26
4. Repere pentru probele de autoevaluare .....	44
5. Lucrare de verificare nr. 2 ( facultativ) .....	48
6. Bibliografie .....	51

### Unitatea de învățare nr. 3

#### "OBIECTUL" EVALUĂRII ȘCOLARE

1. Obiectivele unității de învățare nr.3 .....	53
2. Obiectul evaluării școlare .....	54
3. Ipostaze ale rezultatelor școlare ale elevilor .....	57
4. Repere în elaborarea răspunsurilor la probele de autoevaluare .....	64
5. Lucrare de verificare nr. 3 .....	67
6. Bibliografie .....	70

## Unitatea de învățare nr. 4

### OPERAȚIILE EVALUĂRII

1. Obiectivele unității de învățare nr. 4 .....	72
2. Operațiile evaluării: măsurare - apreciere- decizie .....	73
3. Sisteme de notare/ apreciere .....	77
4. Aspecte critice ale aprecierii rezultatelor școlare ale elevilor.....	79
5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	82
6. Lucrare de verificare nr. 4 ( <i>facultativ</i> ) .....	84
7. Bibliografie.....	87

## Unitatea de învățare nr. 5

### CRITERIILE DE EVALUARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 5 .....	89
2. Criteriile de evaluare.....	90
3. Evoluția conceptului de criteriu în evaluare. Modele de interpretare a criteriilor.....	94
4. Instrumente care integrează diverse categorii de criterii .....	101
5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	107
6. Lucrare de verificare nr. 5 ( <i>facultativ</i> ) .....	112
7. Bibliografie.....	115

## Unitatea de învățare nr. 6

### METODE DE EVALUARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 6 .....	117
2. Metode de evaluare; repere conceptuale, clasificare .....	118
3. Metode tradiționale/clasice de evaluare .....	119
4. Metode moderne, alternative și complementare de evaluare .....	130
5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	151
6. Proba de verificare nr. 6 .....	159
7. Bibliografie.....	162

## Unitatea de învățare nr. 7

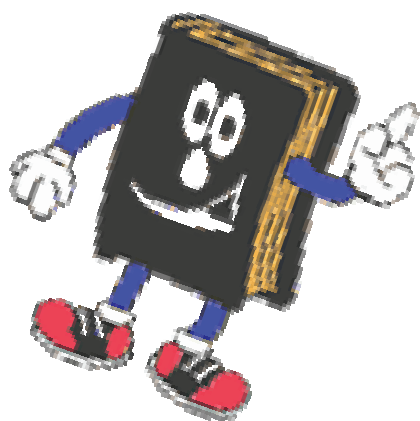
### TEHNICI DE EVALUARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 7 .....	164
2. Tehnici de evaluare; concepte; clasificarea itemilor .....	165
3. Itemii obiectivi; caracteristici, tipuri .....	168
4. Itemii semiobiectivi .....	174
5. Itemii subiectivi .....	181
6. Itemii de evaluare: contexte de folosire; cerințe de redactare și de corectare .....	188
7. Corelații între tipurile de itemi și abilitățile sau competențele vizate/ evaluate .....	189
8. Întrebarea orală ca tehnică de evaluare .....	193
9. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	196
10. Lucrare de verificare nr. 7 ( <i>facultativ</i> ) .....	200
11. Bibliografie .....	203

## Unitatea de învățare nr. 8

### INSTRUMENTE DE EVALUARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 8 .....	205
2. Instrumente de evaluare; repere conceptuale ; tipuri .....	206
3. Construirea instrumentelor de evaluare .....	210
4. Corectarea, notarea/ aprecierea și valorificarea probelor de evaluare .....	215
5. Conceperea / proiectarea evaluărilor de sinteză / reprezentative .....	221
6. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	231
7. Lucrare de verificare nr. 8 .....	238
8. Bibliografie .....	243
 BIBLIOGRAFIE GENERALĂ .....	 244



## NOTĂ DE PREZENTARE

---

Cursul de **Teoria și practica evaluării** face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice. Este structurat pe două dimensiuni:

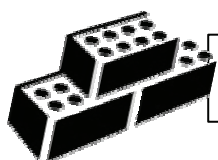
- **O dimensiune teoretică**, ce vizează în principal familiarizarea studenților cu principalele concepte, teorii și modele de interpretare modernă a evaluării școlare, înțelegerea de către aceștia a principalelor direcții de evoluție în domeniu, interpretarea dintr-o perspectivă teoretică a deciziilor, schimbărilor și transformărilor promovate în domeniul evaluativ în învățământul românesc în ultimul deceniu și jumătate;
- **O dimensiune practică**, ce vizează pe de o parte *dobândirea* de către studenți a unor abilități practice specifice de integrare și utilizare în practica școlară a unor metode, tehnici, instrumente, sisteme referențiale/ criteriale în vederea optimizării procesului de instruire, tratării diferențiate a elevilor, iar pe de altă parte integrarea în propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate și valorizare față de schimbare.

---

## COMPETENȚE PROFESIONALE

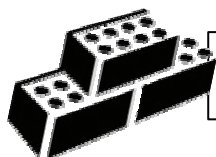
---

Pe parcursul și la sfârșitul cursului, studenții vor dobândi următoarele competențe:



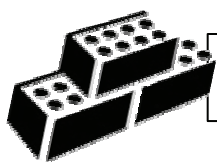
### 1. Competențe de cunoaștere și înțelegere:

- caracterizarea statutului epistemologic al Teoriei și Metodologiei Evaluării (TME); Determinarea poziției TME în sistemul științelor educației;
- definirea și caracterizarea principalelor categorii de concepte teoretice și metodologice specifice domeniului: evaluare, funcții, operații, criterii, strategii, metode, tehnici, instrumente, sisteme de apreciere a performanțelor școlare etc;
- asamblarea conceptelor într-un limbaj științific și coerent și utilizarea lui în activitatea profesională.



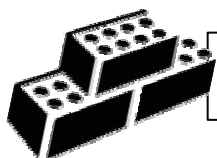
### 2. Competențe de explicare și interpretare:

- descrierea, interpretarea și evaluarea principalelor orientări și instrumente metodologice ale TME:
  - tipuri/ strategii de evaluare,
  - metode și tehnici clasice și alternative de evaluare,
  - instrumente;
  - criterii de evaluare etc;
- aprecierea meritelor și limitelor diferitelor strategii, metode, tehnici și instrumente de evaluare;
- analiza reflectiv-critică și formularea judecăților de valoare proprii privind literatura de specialitate.
- identificarea și evaluarea direcțiilor și tendințelor reprezentative de evoluție din domeniul politicilor, teoriei și practicii evaluării în învățământul preuniversitar: reforme, paradigme, probleme critice, perspective.



### 3. Competențe aplicative:

- Dobândirea unui set de abilități practice specifice;
- Integrarea și utilizarea efectivă în practica școlară a strategiilor, sistemelor criteriale, a metodelor, tehnicilor și instrumentelor existente de evaluare educațională;
- Interpretarea rezultatelor evaluării și valorificarea lor în vederea optimizării procesului de instruire, tratării diferențiate a elevilor.
- Dezvoltarea abilității de a construi probe de evaluare care să satisfacă la un nivel acceptabil condiții tehnice de validitate și fidelitate.



### 4. Atitudini:

- Integrarea conceptelor, principiilor și instrumentelor metodologiei proprii TME în sistemul valorilor profesionale ale cursantului;
- Receptivitate la inovațiile din sfera teoriei și practicii evaluării educaționale;
- Asimilarea și practicarea consecventă a principiilor deontologice în evaluarea elevului, grupurilor și instituțiilor școlare;
- Conștientizarea impactului evaluării corecte / incorecte a elevilor în planul dezvoltării lor personale, orientării profesionale și promovării sociale.

## Unitatea de învățare nr. 1

### PROBLEME GENERALE ALE EVALUĂRII ȘCOLARE

---

#### Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1 .....	2
2. Evaluarea școlară: repere conceptuale și specific .....	3
3. Concepții care au marcat/ jalonat evoluția paradigmei docimologice .	6
4. Tendințe de modernizare a evaluării școlare .....	8
5. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; comparație .....	12
6. Structura / variabilele evaluării .....	14
7. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....	15
8. Lucrare de verificare nr. 1 .....	18
9. Bibliografie .....	21

## 1. Obiectivele unității de învățare nr. 1



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestei unități de învățare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să justifice evoluția conceptului de evaluare de la sensul sau inițial de «control», «examinare », «măsurare» la sensul actual de «apreciere », «ameliorare », «reglare», emitere de judecăți de valoare ;
- Să compare evaluarea tradițională și evaluarea modernă;
- Să formuleze judecăți de valoare privind receptivitatea sistemului de evaluare din România față de evoluțiile recente din domeniu ;
- Să stabilească/ conceapă/ definească elementele structurale ale unui program de instruire;

## 2. Evaluarea școlară: repere conceptuale și specific

### ETIMOLOGIE

---

**Docimologia** are ca obiect de studiu *examinarea și notarea* elevilor. **Docimologia** derivă din grecescul „**dokimé**”, care însemna *probă de încercare*. Din aceeași familie de cuvinte face parte și „dokimasticos”, devenit **docimastică**, ceea ce înseamnă studiul tehnicilor de examinare și aptitudinea de a examina. În acest sens se vorbește de pregătirea docimastică a cadrului didactic ca formare pentru activitatea de evaluare (*I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Buc, 1999, pag. 55*).

Termenul de „docimologie” a fost avansat de Henri Piéron în 1923, care propunea următoarea definiție: „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilități inter-individuale și intra-individuale ale examinerilor, factori subiectivi etc.” (*Apud Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 59*).

Gilbert de Landsheere (1979) adaugă, la sensul inițial al docimologiei, studiul comportamentului examinerilor și examinaților, ceea ce înseamnă extinderea problematicii acesteia asupra repercursiunilor psihologice ale evaluării (*Dicționar de Evaluare și de Cercetare în Educație, coord. G. De Landsheere, 1979*).

## REPERE conceptuale evolutive

---

În evoluția conceptului de evaluare identificăm **trei categorii de definiții** (Ch. Hadji., pag. 30; Stefflebeam, 1980, pag. 17; C. Cucoș., pag. 365):

1. *Definițiile „vechi”*; care puneau semnul egalității între evaluare și măsurare a rezultatelor elevilor. (Evaluare = măsurare; E = M);

2. *Definițiile PPO* (Pedagogiei prin obiective), care interpretau evaluarea în raport de obiectivele educaționale (evaluare = congruența cu obiectivele educaționale);

3. *Definițiile „noi”*, actuale, moderne, care concep evaluarea ca apreciere, ca emiteră de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior (Evaluare=emiteră de judecăți de valoare).

Definițiile relativ recente ale evaluării școlare sunt foarte diverse. Ele au însă multe note comune. Din multitudinea de variante, desprindem următoarea definiție: „A evalua înseamnă **a emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în vederea luării unor decizii**”.

Reținem două concepte fundamentale care fac parte din procesul evaluativ normal și concordant cu stadiul actual al evoluției evaluării școlare:

**Noțiunea de obiectiv** în raport cu care trebuie să situăm rezultatele elevilor.

**Noțiunea de „criterii de apreciere”**, adecvate obiectivului fixat.



### **Proba de evaluare nr. 1**

---

*Identificați cel puțin două avantaje și două dezavantaje pentru fiecare din cele trei categorii de definiții ale evaluării care s-au succedat în timp:*

- *evaluare = măsurare a rezultatelor școlare ale elevilor*
- *evaluare = congruența cu obiectivele educaționale*
- *evaluare = emitere de judecăți de valoare, pe baza unor criterii (apreciere).*

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!



### 3. Concepții care au marcat / jalonat evoluția paradigmei\* docimologice

---

**Paradigma docimologică** a fost marcată/ jalonată în timp de următoarele patru concepții:

1. **evaluarea „comparativă”**, a cărei funcție principală era de a compara elevii și de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, acordându-le diplomă sau alte distincții după nivelul lor de reușită;
2. **evaluarea „prin obiective”** sau evaluarea „**criterială**” care are ca rol să furnizeze informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii – (standarde unitare) și oferind soluții de ameliorare;
3. **evaluarea „corectivă”**, care propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională” ci și „informațională”. Ea are ca scop să ofere elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea;
4. **evaluarea „conștientizată”** sau „**formatoare**”, care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învățare. Ea pendulează între *cogniție*, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea și *metacogniție*, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”. **Evaluarea conștientizată/ formatoare** este o nouă megaconcepție (megapunct de vedere). Ea corespunde unui demers dominant pedagogic care favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți și lacune. Această nouă și ultimă accepțiune a evaluării trebuie însoțită de o creștere a practicilor de reglare dar și de o modificare fundamentală de mentalitate.



## Proba de autoevaluare nr.2

Identificați în practica școlară exemple de manifestare a evaluării educaționale în următoarele ipostaze:

- *comparativă*
- *criterială*
- *corectivă*
- *conștientizată/ formatoare.*

**Comentați-le!**

Comentariul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!



## 4. Tendințe de modernizare a evaluării școlare

### 4.1. Cultura evaluării versus cultura controlului/ examinării/ “ascultării” elevului

---

Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei “culturi evaluative” care trebuie formată și promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Pentru aceasta sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea teoreticienilor și practicienilor din domeniul educației.

Esența schimbărilor petrecute în ultimul deceniu al secolului trecut și care se continuă și astăzi derivă din aceea că „evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia” (*Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle édition, DUNOD, Paris, 1996, pag.5*).

Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii și care nu și-a epuizat încă resursele este cel de „**evaluare formativă**”. Acesta (conceptul) instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permite observarea evoluției competențelor sale.

Considerarea evaluării moderne ca făcând parte integrantă din procesul de învățare, intim asociat acestuia, a condus la distanțarea sa de tradiționala „verificare” a cunoștințelor și chiar de tradiționala apreciere școlară. (*Ioan Cerghit, Sisteme alternative și complementare de instruire, Editura Aramis, 2002, pag. 292*).

Evaluarea modernă, care promovează tranziția de la noțiunea de **control** al însușirii cunoștințelor la conceptul de **evaluare** atât a **rezultatelor** învățării dar mai ales a **proceselor** pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni.

Integrarea organică a evaluării în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea funcției educative a acesteia, situând-o într-o poziție cheie în procesul instructiv-educativ.

Această consecință derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „știință a valorii” (*Ioan Cerghit, op. cit., pag. 287*). A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori.

### 4.2. Învățarea asistată de evaluare

---

În învățământ, evaluarea dobândește o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională în ansamblul ei este orientată și raportată la **un sistem de valori** ale culturii, ale științei, literaturii și artei, ale filosofiei și moralei, ale calității umane și sociale. Cu alte cuvinte „învățământul își declară în mod clar prioritățile pentru un anumit sistem de valori, își justifică opțiunile și preferințele în raport cu anumite valori **traduse în obiective**. Aceste valori trebuie să și le

însușească și să și le interiorizeze elevul, să le integreze în structurile sale de cunoaștere și simțire, în conduita personală. (Idem, pag. 288).

Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ, **evaluarea face parte integrantă dintr-un tot**, nu trebuie tratată izolat, ci în strânsă corelație cu celelalte activități prin care se realizează procesul de învățământ, cu predarea și învățarea. Pe de altă parte, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare nu pot fi disociate de celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării (ce se evaluează), criteriile/ obiectivele educaționale, strategiile evaluative etc. **Toate acestea sunt ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile!**

O caracteristică a ultimelor lucrări de referință în domeniu este aceea că în domeniul școlar **trebuie să vorbim despre evaluare în termeni de procese. În locul termenului consacrat de “evaluare” trebuie să vorbim de “activitate evaluativă”, de “evaluare în acțiune, în desfășurare”.**

În domeniul evaluării școlare asistăm la un proces de îmbogățire a acesteia și tranziția de la manifestarea ei ca instrument de măsură și control la un demers centrat pe învățarea de către elev, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autorefecția, să înlocuiască acea concepție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. În acest fel se poate ajunge la **“învățarea asistată de evaluare”**.

## Sinteza tendințelor principale de modernizare a evaluării școlare

- S-a îmbogățit cantitativ și s-a dezvoltat calitativ **cadrul conceptual** din domeniul evaluativ; în vocabularul cotidian cu privire la evaluare se întâlnesc frecvent o multitudine de termeni noi, în timp ce alții folosiți tradițional și-au îmbogățit semnificația, în consens cu schimbările din planul teoriei și practicii educaționale.
- Evaluarea modernă este abordată în **termeni de procese** și nu de proceduri/ modalități de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic de “evaluare”, care ne conduce în mod spontan și obligatoriu cu gândul la “control”, “verificare”, “examinare”, ar trebui înlocuit, nu numai la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma **"activitate evaluativă"**. Din perspectiva modernă, **“a evalua”** înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare.
- Introducerea în teoria și practica pedagogică a conceptului de **„evaluare formativă”** a determinat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învățare ale elevilor și nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării.
- O altă idee de bază vizează **coresponsabilizarea** celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea capacității de autorefecție asupra propriei învățări, intrarea în funcțiune a **mecanismelor metacognitive**. Cu alte cuvinte, **“cunoaștere despre autocunoaștere”**.

- Învățământul modern solicită conceperea unui nou cadru de evaluare, a **unui nou sistem de referință** care să aibă la bază **formarea competențelor** elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel românesc din ultimii ani, își propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referențial competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață – elevul - pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc. **Centrarea pe competențe** este o preocupare majoră a ultimilor ani.
- La ora actuală se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unui instrumentar diversificat. Asistăm la multiplicarea cantitativă și creșterea calitativă a dispozitivelor de evaluare.

*Astfel:*

- S-a extins gama **metodelor de evaluare** folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se insistent despre complementaritatea **metodelor tradiționale** (evaluări orale, scrise, probe practice etc) cu altele noi, **moderne** (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc), ce reprezintă de fapt **alternative** în contextul educațional actual, când se cere cu insistență deplasarea accentului de la **evaluarea produselor** învățării la **evaluarea proceselor cognitive** ale elevului în timpul activității de învățare.
- **Sistemul tehnicilor și instrumentelor de evaluare** s-a îmbogățit substanțial. În practica evaluativă curentă dar și în dezbaterile teoretice și în lucrări de specialitate de referință se solicită expres integrarea în probele de evaluare a **itemilor obiectivi, semiobiectivi și subiectivi**, în deplină corespondență cu **complexitatea competențelor și performanțelor** vizate prin programe și manuale școlare etc.

## 5. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; analiză comparativă

### Evaluarea tradițională

---

- expresiile cele mai frecvente folosite pentru denumirea activității de evaluare sunt: examinare, verificare, ascultare, control, chiar dacă această activitate se desfășoară într-un context cotidian, și nu la finalul unui program de instruire;
- aprecierea școlară sau verificarea se constituia ca moment separat de activitatea de predare-învățare;
- acționa cu precădere periodic, realizând, de regulă, o evaluare sumativă;
- este sinonimă cu aprecierea clasică, cu notația sau corecția, cu controlul continuu al învățării școlare;
- se finalizează cu clasificarea (clasamentul elevilor) (evaluare comparativă);
- nota sau calificativul sancționa învățarea de către elev;
- selectează și exclude anumite domenii ale învățării mai greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc;
- este centrată pe cunoștințe;
- notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare sau de certificare;
- este sinonimă cu noțiunea de control al cunoștințelor;
- evaluatorul constată, compară și judecă; este centrată deci pe elev și apreciază conformitatea cunoștințelor predate (lecția învățată) cu o scară de valori care este lăsată la aprecierea profesorului și care rămâne în mare parte implicită, nu se comunică elevilor (*J.Vogler, pag. 158*);
- incriminează doar elevul nu și criteriile de apreciere deși de multe ori criteriile sunt insuficient definite sau confuze etc.

## Evaluarea modernă

---

- ⇒ este asociată grijii față de măsurarea și aprecierea rezultatelor
- ⇒ nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii și măsuri ameliorative
- ⇒ pune accent pe problemele de valoare și pe emiterea judecății de valoare;
- ⇒ acordă preponderență funcției educative a evaluării;
- ⇒ încearcă să devină o interogație globală, preocupată de promovarea aspectului uman în general
- ⇒ acoperă atât domeniile cognitive cât și pe cele afective și psihomotorii ale învățării școlare
- ⇒ se ocupă atât de rezultatele școlare cât și de procesele de predare și învățare pe care le implică;
- ⇒ se constituie parte integrantă a procesului didactic, nu mai este privită din exteriorul acestuia;
- ⇒ dezvoltă tot timpul o funcție de feed-back pentru elev;
- ⇒ tinde să informeze și personalul didactic asupra punctelor tari și punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice;
- ⇒ își asumă un rol activ, de transformare continuă a proceselor de predare și de învățare, de intervenție formativă;
- ⇒ devine un proces continuu și integrat organic procesului de instruire;
- ⇒ evaluarea devine un mijloc de comunicare de informații asupra stadiului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia.
- ⇒ evaluează elevii în raport cu o normă, cu criteriile dinainte formulate (vezi „Descriptorii de performanță pentru învățământul primar”);
- ⇒ aceste criterii sunt cunoscute și de evaluator și de evaluat;
- ⇒ solicită o diversificare a tehnicilor de evaluare, a metodelor și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete;
- ⇒ vizează deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicare profesor-elev; disponibilități de integrare socială);
- ⇒ centrează evaluarea pe rezultatele pozitive, fără a sancționa în permanență pe cele negative;
- ⇒ elevul devine partener cu drepturi egale, într-o relație educațională care are la bază „un contract pedagogic” etc.
- ⇒ oferă transparență și rigoare metodologică;
- ⇒ caută să aprecieze și eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învățare etc.

## 6. Structura / variabilele evaluării

**Componentele** structurale ale evaluării școlare rezultă din răspunsurile la câteva întrebări cărora trebuie să le răspundă cadrul didactic.

Iată câteva din aceste întrebări și variabilele corespondente:

Structura evaluării vizează două categorii de probleme:

- a) Probleme care privesc **sensul evaluării**. Acestea constituie punctul de plecare și punctul de sosire al întrebărilor tehnice.
- b) Probleme de **ordin tehnic**. Acestea se referă la formele de evaluare, metodele, tehnicile și operațiile implicate. Ar putea fi grupate sub noțiunea generală de **dispozitiv de evaluare**.

Problemele de ordin tehnic și cele care vizează sensul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor se articulează și se organizează într-un tot unitar. Din jocul întrebărilor și răspunsurilor la aceste categorii de probleme, desprindem următoarele **elemente structurale sau variabile** ale evaluării școlare:

- **Funcții:** *ce semnificație are evaluarea?*
- **Strategii:** *cum va fi ea concepută/ proiectată ?*
- **Obiectul evaluării:** *ce se evaluează?*
- **Operațiile evaluării:** *ce pași trebuie făcuți?*
- **Criteriile evaluării:** *în raport de ce se evaluează?*
- **Metode, tehnici, instrumente:** *cum se evaluează?*

## 7. Răspunsuri și comentarii la probele de autoevaluare



### Proba de autoevaluare nr. 1

*Identificați cel puțin două avantaje și două dezavantaje pentru fiecare din cele trei categorii de definiții ale evaluării care s-au succedat în timp:*

- *evaluare = măsurare a rezultatelor școlare ale elevilor*
- *evaluare = congruență cu obiectivele educaționale*
- *evaluare = emitere de judecăți de valoare, pe baza unor criterii (apreciere).*

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Avantaje și dezavantaje:

#### **Evaluarea = măsurare:**

##### **Avantaje:**

- această perspectivă de concepere/ abordare / înțelegere a evaluării a stimulat mișcarea pedagogică de dezvoltare a măsurării științifice;
- a atras atenția asupra interesului pe care pot să-l prezinte datele/ informațiile tratate matematic;
- se sprijină pe o măsurare precisă, asigurând un grad mare de obiectivitate și fidelitate etc.

##### **Dezavantaje:**

- lasă în afara evaluării tot ceea ce nu este direct sau esențialmente măsurabil;
- identitatea dintre măsurare și evaluare implică o centrare strict instrumentală (pe testele standardizate);
- producerea de teste standardizate este dificilă și costisitoare;
- rămân în afara preocupărilor de evaluare aspecte importante care nu se supun măsurării.

### ***Evaluarea = congruența cu obiectivele educaționale***

#### **Avantaje:**

- Atrage atenția asupra necesității de a stabili un referențial la care să se raporteze rezultatele obținute de elevi;
- Ne îndeamnă să ne interesăm în procesul evaluativ atât de produse (performanțe) dar și de modul în care s-a ajuns la acele rezultate;
- Se referă la o acțiune puternic integrată procesului de învățământ;
- Odată stabilite obiectivele și criteriile, acestea pot furniza informații importante asupra procesului învățării de către elev dar și asupra produsului final;
- Asigură retroacțiune imediată;
- Furnizează date asupra elevului dar și asupra programului de instruire în care acesta este implicat etc.

#### **Dezavantaje:**

- Evaluarea se centrează restrictiv pe obiective, adesea vizând doar comportamente observabile și măsurabile din domeniul cognitiv și motor;
- Se acordă prea mare importanță rezultatelor finale, în defavoarea proceselor;
- Comportamentul elevilor reprezintă elementul central de judecată;
- Evaluarea se dovedește mai mult o acțiune secvențială;
- Centrarea excesivă pe obiective care exprimă comportamente observabile și măsurabile poate conduce la o derivă tehnicistă; evaluatorul riscă să îndeplinească mai mult un rol tehnic, oferit de operaționalizarea obiectivelor etc.

### ***Evaluarea = emitere de judecăți de valoare pe baza unor criterii.***

#### **Avantaje:**

- evaluările de acest tip permit o lărgire a variabilelor ce pot și trebuie să fie evaluate;
- sunt permissive la experiențe și expertize;
- nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor etc.

#### **Dezavantaje:**

- se sprijină pe rutina cadrelor didactice
- li se pot contesta fidelitatea și obiectivitatea;
- datele și criteriile sunt ambigue;
- generalizările pripite implică unele riscuri etc.

## Proba de autoevaluare nr.2



### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Exemple de manifestare a evaluării școlare în ipostaza sa „comparativă”:

- ✓ Premiarea elevilor la sfârșit de an școlar;
- ✓ Admiterea într-o instituție de învățământ (liceu, facultate, etc) pe baza mediilor/ rezultatelor; etc.

#### Exemple de manifestare a evaluării în ipostaza sa „criterială/prin obiective”:

- ✓ Acordarea de diplome/distincții elevilor „pentru rezultate/ merite deosebite” în raport cu realizarea obiectivelor cadru și de referință prevăzute în programe;
- ✓ Acordarea de calificative; etc.

#### Exemple de manifestare a evaluării în ipostaza sa corectivă:

- ✓ Introducerea elevului/ elevilor în programe recuperatorii, de ameliorare a învățării, după o evaluare formativă sau chiar sumativă;
- ✓ Fișe de muncă independentă, fișe de recuperare/ ameliorare etc.

#### Exemple de manifestare a evaluării în ipostaza sa „conștientizată/ formatoare”:

- ✓ Autocorectarea și autoaprecierea pe bază de criterii cunoscute de elevi;
- ✓ Decizie personală, asumată de un elev, în sensul aprofundării sau extinderii învățării în cazul manifestării unor lacune sau al dorinței/ motivației elevului de a învăța mai mult și mai bine; etc.

## 8. Lucrare de verificare nr.1



### Notă

- ✓ Toate subiectele sunt obligatorii.
- ✓ Se acordă 10 puncte din oficiu.
- ✓ Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.

### Subiectul I (8 puncte)

---

**Completați spațiile libere din definiția următoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:**

„A evalua înseamnă, din perspectiva pedagogiei moderne, a emite .....  
despre activitatea de învățare a elevului, pe baza unor..... precizate/ stabilite  
anterior”.



### Atenție!

Se acordă **câte 4 puncte** pentru completarea corectă a fiecărui spațiu liber.

### Subiectul al II-lea (12 puncte)

---

**Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuiește litera *A* dacă apreciezi că afirmația este *adevărată*. Încercuiește litera *F* dacă apreciezi că afirmația este *falsă*.**

1. Termenul de „**docimologie**” (știința examinării și notării elevilor) a fost avansat/ propus de VASILE PAVELCU în 1923.

**A**

**F**

2. Învățământul modern solicită conceperea unui nou cadru de evaluare, a unui nou sistem de referință care să aibă la bază formarea competențelor elevilor.

**A**

**F**

3. Cuvintele cheie implicate în activitatea evaluativă modernă sunt: **a verifica** prezența unei cunoștințe/ abilități/ competențe; **a situa** un proces/ rezultat al învățării elevului în raport cu o țintă, cu un standard; **a judeca** (a emite o judecată de valoare).



**Atenție!**

**A**

**F**

Se acordă **câte 4 puncte** pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al III-lea (30 puncte)

**Explicați în cuvinte proprii esența celor patru concepții care au marcat/ jalonat evoluția paradigmei docimologice:**

1. *evaluarea comparativă*
2. *evaluarea criterială/ prin obiective;*
3. *evaluarea corectivă / diferențiată*
4. *evaluarea „conștientizată” / formatoare.*

În redactarea răspunsului veți avea în vedere următoarele **cerințe**:

- *precizarea caracteristicilor fiecărei concepții;*
- *explicarea semnificațiilor în plan pedagogic, psihologic, sociologic etc;*
- *exemplificarea acestor caracteristici și semnificații, pe baza unor situații concrete din practica pedagogică și a explicațiilor oferite de literatura pedagogică.*



**Atenție!**

Respectarea ordinii cerințelor nu este obligatorie. Punctajul este repartizat astfel:

- **conținutul lucrării:** 21 puncte (câte 7 puncte pentru fiecare cerință rezolvată, raportată la fiecare din cele patru concepții în parte);
- **redactarea lucrării:** 9 puncte (unitatea compoziției: 3 puncte; coerența textului: 2 puncte; ortografie și punctuație: 2, 5 puncte; registrul de comunicare, stilul și vocabularul adecvate conținutului : 1 punct; lizibilitatea: 0, 5 puncte). Punctajul pentru redactare se acordă numai dacă lucrarea are **cel puțin o pagină**.

### Subiectul al IV- lea (40 puncte)

**Scrieți un eseu despre evaluarea școlară actuală, argumentând existența/coexistentă în învățământul românesc a caracteristicilor evaluării tradiționale și ale evaluării moderne.**

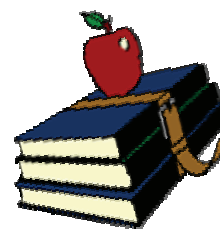
În realizarea lucrării trebuie să răspundeți următoarelor **cerințe**:

- *numirea a cel puțin cinci dintre caracteristicile evaluării tradiționale și, respectiv, ale evaluării moderne;*
- *explicarea acestor caracteristici;*
- *exemplificare, cu referire la situații educaționale concrete din învățământul românesc;*
- *relevarea raporturilor dintre evaluarea tradițională și evaluarea modernă;*
- *evidențierea tendințelor evolutive în școala românească;*
- *exprimarea unui punct de vedere personal.*

### **Barem de corectare și de notare analitică (punct cu punct) a eseului**

**Se optează pentru o evaluare analitică/ punct cu punct întrucât este vorba despre un eseu structurat.**

- Se recomandă ca eseu să aibă 3- 4 pagini. Ordinea integrării cerințelor în cuprinsul lucrării este la alegere.
- Punctajul este repartizat astfel:
  - Conținutul lucrării:** 24 de puncte (câte 4 puncte pentru fiecare reper/ cerință corect rezolvată; se vor aprecia: valoarea științifică a ideilor exprimate, bogăția literaturii de specialitate studiată și citată, semnificația și valoarea exemplelor invocate, prelucrarea și interpretarea proprie, personală a ideilor de bază);*
  - Redactarea lucrării:** 16 puncte (organizarea ideilor în scris: 4 puncte; abilități analitice și critice: 6 puncte; utilizarea limbii literare, ortografie, punctuație : 4 puncte; lizibilitate, așezare corectă în pagină : 2 puncte).*



## 9. Bibliografie

- ✓ **CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative și complementare”, Editura Aramis, București, 2002, 287-288; 294- 300
- ✓ **CHIȘ, Vasile**, "Profesorul între curriculum și evaluare", Editura Presa universitară clujeană, Cluj, 2001
- ✓ **IUCU, Romita**, „Instruirea școlară”, Editura Polirom, Iași, 2001, pag. 100- 102; 103
- ✓ **JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena**, „Manual de Pedagogie”, Editura ALL, București, 2001, pag. 321
- ✓ **JOITA, Elena**, „Educația cognitivă”, Editura Polirom, Iași, 2002, pag. 15- 30
- ✓ **LISIEVICI, Petru**, „Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente”, Editura ARAMIS, București, 2002, pag. 11-13
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 17-22
- ✓ **MEYER, Genevieve**, „De ce și cum evaluăm”, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 17-20
- ✓ **POTOLEA, Dan, NEACȘU, Ioan, RADU, I.T.**, Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii, SNEE, 1996
- ✓ **RADU, I.T.**, „Evaluarea în procesul didactic”, EDP, București, 1999 pag. 61-68; 86-92
- ✓ **STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică”, Humanitas Educațional, București, 2003, pag. 13-20
- ✓ **VOGLER, Jean**, „Evaluarea în învățământul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iași, 2000, pag. 17; 22;70; 219

## Unitatea de învățare nr. 2

### FUNCȚII ȘI STRATEGII EVALUATIVE

---

#### Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr.2 .....	23
2. Funcțiile evaluării.....	24
2.1. Repere conceptuale .....	24
2.2. Clasificarea funcțiilor evaluării .....	25
2.3. Funcțiile generale ale evaluării .....	26
2.4. Funcțiile specifice ale evaluării .....	26
3. Strategii/ tipuri de evaluare .....	28
3.1. Repere conceptuale .....	28
3.2. Clasificarea strategiilor evaluative .....	30
3.3. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/ comparative .....	31
3.3.1. Strategii evaluative normative / comparative .....	31
3.3.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective .....	32
3.4. Evaluarea inițială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă. Unitatea și complementaritatea lor .....	35
3.4.1. Evaluarea inițială .....	35
3.4.2. Evaluarea formativă și evaluarea formatoare .....	37
3.4.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă” .....	41
4. Răspunsuri și comentarii la probele de autoevaluare .....	44
5. Lucrare de verificare nr. 2.....	48
6. Bibliografie.....	51

## 1. Obiectivele unității de învățare nr. 2



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: funcții ale evaluării, strategie, strategii de evaluare, evaluare normativă/ comparativă; evaluare criterială/ prin obiective educaționale;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte didactice, de instruire, metodice etc
- Să caracterizeze/ comenteze principalele strategii folosite în învățământul preuniversitar românesc
- Să compare/ să stabilească asemănări și deosebiri între evaluarea criterială/ prin obiective și evaluarea normativă/ comparativă;
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii fiecăreia din strategiile evaluative;
- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară strategii de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale

## 2.Funcțiile evaluării

### 2.1 Repere conceptuale

Funcțiile evaluării vizează efectele/ consecințele/ semnificațiile acesteia în plan individual și social. Evaluarea modernă este prin excelență formativă, integrată procesului de învățare. Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii este cel de „**evaluare formativă**”. În prezent este în ascensiune „**evaluarea formatoare**”, care instituie evaluarea ca modalitate eficientă a unei învățări autoreglante. Aceste concepte- evaluarea formativă dar și evaluarea formatoare - instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permit observarea evoluției competențelor sale.

Din această perspectivă, înseși **funcțiile** actului evaluativ se modifică fundamental. Acestea se concretizează în:

<p><b>Funcția descriptivă:</b> „Tu ești aici...”</p> <p><b>Funcția diagnostică:</b> „Pentru că ai aceste lacune...”</p> <p><b>Funcția prognostică:</b> „Ai putea urma...”</p>
---

În această viziune, cele trei forme sau strategii: inițială, formativă, sumativă sunt într-o strânsă complementaritate (*Ana Bonboir*) și în strânsă legătură cu rolurile/ funcțiile îndeplinite de demersul evaluativ. **Evaluarea inițială** nu mai are funcția de control. Ea devine descriptivă („Tu ești aici...”) și servește ca bază de comparare pentru evaluările ulterioare. Funcția ei principală este aceea de a motiva, de a stimula și mai ales de a indica programul ce trebuie urmat în etapa ulterioară de instruire a elevului. În virtutea aceluiași mod de a gândi și a acționa, **evaluarea formativă** devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învățare. Ea este în progres. În

concepția lui Scriven, cel care a propus termenul, evaluarea formativă este mai mult decât o tehnică: **este o stare de spirit** pe care profesorul și elevul dar și instituțiile școlare trebuie s-o adopte. Această concepție participă la formarea unui ansamblu de atitudini pe care școala trebuie să le adopte pentru a le promova (*Yvan Abernot, op. cit., pag. 108*). Cea de-a treia strategie de evaluare – **evaluarea sumativă** – este o sancțiune. Din perspectiva pedagogiei moderne, și aceasta își modifica semnificativ funcțiile deja consacrate. Ea încheie o perioadă de învățare și conduce la acordarea unei note sau a unui calificativ. Acestea (nota sau calificativul) „**certifică**” o achiziție a elevului și are funcția de a contribui la orientarea celui care învață. **În consecința, funcțiile determină strategiile, opțiunile strategice evaluative.**

## 2.2 Clasificarea funcțiilor evaluării

---


Aceste funcții pot fi clasificate în mai multe categorii, luând în seamă/ în considerare diverse criterii psihopedagogice, sociologice, docimologice. (Ion T. Radu, pag. 68-70; Ioan Bontaș, Pedagogie, pag. 240-241; Ioan Jinga, Elena Istrate, Manual de pedagogie, Editura ALL, București, 2001, pag. 322- 323).

Diferențiem astfel:

- **funcții sociale și funcții pedagogice;**
- **funcții diagnostice și funcții prognostice;**
- **funcții de certificare și funcții de selecție;**
- **funcții generale și funcții specifice.**

Din perspectiva reglării și ameliorării procesului instructiv – educativ pe parcursul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru etc), ne interesează în mod deosebit **funcțiile generale și cele specifice ale evaluării.**

## 2.3 Funcțiile generale ale evaluării

- 
1. **Funcția constatativă, de cunoaștere, de constatare** a stării fenomenului evaluat. Aceasta funcție are menirea de a pune în evidență : "Ce este și cum este fenomenul evaluat?"
  2. **Funcția diagnostică, de explicare a situației existente.** Acțiunea evaluativă pune în evidență ce se află la originea situației existente, care sunt factorii și condițiile care au generat-o." cum se explică și din ce cauză?"
  3. **Funcția predictivă, de ameliorare și de prognoză** - se concretizează în deciziile de ameliorare și precum și în predicția evoluției activității și a rezultatelor evaluate." (Cum poate fi ameliorat și care va fi starea lui viitoare?")

## 2.4 Funcțiile specifice ale evaluării

---

Aceste funcții sunt complementare, se presupun reciproc.

În principal aceste funcții vizează reglarea, ameliorarea procesului, atât a actului de predare cât și a activității de învățare. Prin urmare aceste funcții se referă la ambii parteneri ai procesului: profesorii și elevii.

**Din perspectiva profesorului,** evaluarea este necesară la începutul activității, pe parcursul programului și la finalul acestuia. Ea permite cadrului didactic:

- ✓ Să culeaga informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite;
- ✓ Să-și explice activitatea realizată și așteptările pedagogice;
- ✓ Cunoașterea procedurilor și a acțiunilor reușite, dar și a punctelor critice;
- ✓ Sugerează căi de perfecționare a stilului didactic promovat de el;
- ✓ Constituie un control/ autocontrol asupra activității desfășurate
- ✓ Permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje, ale dificultăților întâmpinate de elevi;

**Din perspectiva elevului:**

- ✓ Evaluarea orientează și dirijează activitatea de învățare a elevilor;
- ✓ Evidențiază ce trebuie învățat și cum trebuie învățat, formând elevilor un stil de învățare;
- ✓ Oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare, de atingere a obiectivelor activității;
- ✓ Are efecte pozitive asupra însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- ✓ Produce efecte globale pozitive în plan formativ-educativ
- ✓ Constituie mijloc de stimulare a activității de învățare, de angajare a elevilor într-o activitate susținută;
- ✓ Formează o motivație puternică față de învățare, o atitudine pozitivă / favorabilă față de școală
- ✓ Constituie un mijloc eficace de asigurare a succesului și de prevenire a eșecului școlar;
- ✓ Contribuie la formarea capacității și atitudinii de autoevaluare;
- ✓ Contribuie la precizarea intereselor, aptitudinilor elevilor și la depistarea dificultăților în învățare;
- ✓ Contribuie la întărirea legăturii școlii cu familia

Sintetizând, am putea concluziona faptul că evaluarea realizează/îndeplinește următoarele funcții:

**Funcția de predicție**, de prognosticare și orientare a activității didactice, atât de predare cât și de învățare;

- **Funcția selectivă/ de competiție**, care asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor;
- **Funcția de feed-back** (de reglaj și autoreglaj); analiza rezultatelor obținute permite reglarea și autoreglarea procesului didactic, din partea ambilor actori;
- **Funcția social- economică**: evidențiază eficiența învățământului, în funcție de calitatea și valoarea “produsului” școlii.
- **Funcția educativă**, menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecționare și obținerea unor performanțe cât mai înalte;
- **Funcția socială**, prin care se informează colectivitatea, familia asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți.

### 3. Strategii/ tipuri de evaluare

#### 3.1 Repere conceptuale

---

**În sens larg**, strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. „Strategia vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat.” (*Charles Hadji, op. cit., pag. 48*).

**În domeniul educațional**, strategia evaluativă este un demers prealabil și orientativ menit să ofere **perspectiva** din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în emiterea judecăților de valoare privind procesul și rezultatele învățării de către elevi.

Strategia exprimă intenția de a construi acțiunea evaluativă în funcție de diverse rațiuni. Rațiunea principală/ esențială a evaluării școlare moderne este asigurarea reușitei elevilor.

*„Strategia în evaluarea educațională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului** în toate aspectele și pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca și opțiunea pentru cel mai oportun și mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogică, în situația instructiv-educativă dată”* (D. Ungureanu, pag. 148).

### **Ce înseamnă / presupune un demers strategic ?**

**Demersul strategic** al oricărei evaluări educaționale presupune:

- stabilirea beneficiarilor evaluării;
- stabilirea agenților evaluării (cine va face evaluarea);
- justificarea evaluării respective (de ce este necesară)
- stabilirea obiectivelor/ intențiilor evaluării
- compatibilizarea manierei instrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile;
- identificarea constrângerilor;
- stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține
- estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați;
- asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar și a celor construite (manufacturate de cei ce evaluează) ;
- plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia;
- exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții:
  - a. pentru clarificare
  - b. pentru conformare
  - c. pentru comparare etc.
- stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.



### 3.2 Clasificarea strategiilor evaluative

Taxonomiile/clasificările strategiilor evaluative sunt destul de diverse, în funcție de criteriile folosite. Cele mai multe clasificări pornesc de la înțelegerea strategiei evaluative ca opțiune pentru un mod sau tip major de evaluare.

„Strategiile evaluative în educație se reduc la demersuri specifice care conduc la opțiuni și care se configurează în posibilități alternative dihotomice”/ polare:

- ✓ evaluare de proces sau evaluare de produs;
- ✓ evaluare criterială sau evaluare normativă;
- ✓ evaluarea holistică sau evaluare sectorială/ analitică;
- ✓ evaluare categorială/ frontală sau evaluarea personalizată;
- ✓ evaluare integrativă sau evaluare contextualizată;
- ✓ evaluare reflexivă sau evaluare participativă;
- ✓ evaluare imperativă sau evaluare negociabilă;
- ✓ evaluare motivantă sau evaluare sancționantă;
- ✓ evaluare formală sau evaluare informală;
- ✓ evaluare internă sau evaluare externă etc.
- ✓ evaluare formativă sau evaluare recapitulativă/ sumativă / finală/ de bilanț
- ✓ evaluarea unui ”obiect particular” - evaluare care se ocupă de toate obiectele
- ✓ evaluare bazată pe descriere/măsurare sau evaluare bazată pe aprecierea procesului/ produsului
- ✓ evaluare proactivă (predeterminată - evaluare retroactivă
- ✓ evaluare centrată pe profesor - evaluare centrată pe elev
- ✓ evaluare obiectivă (bazată pe probe standardizate) - evaluare impresivă (centrată pe calitate)
- ✓ evaluare frontală - de grup – sau individuală
- ✓ evaluare bazată pe criteriul „conținut” sau pe „norma statistică” sau pe „norma individuală sau pe ”obiective”
- ✓ evaluare inițială - formativă - finală

### 3.3. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/comparative

---

Din perspectiva activității evaluative cotidiene, care are funcții predominant formative/ameliorative, ne interesează în mod deosebit două tipuri cardinale de strategii evaluative și anume:

- **strategiile evaluative criteriale (bazate pe obiective)**
- **strategiile evaluative normative sau comparative.**

#### 3.3.1. Strategii evaluative normative/ comparative

---

Acestea sunt strategii tradiționale, care datează de secole. Teoria care stă la baza acestor strategii pornește de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un avantaj cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare și accesibile tuturor până la nivelul celor superioare și accesibile unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale ale elevilor și caracterul ierarhic clasificator al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut. (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecției a fost oferit de baza statistică a faimoasei „curbe în formă de clopot” a lui Gaus. Pornind de la această distribuție teoretică a rezultatelor școlare, criteriile de notare și instrumentele de diagnosticare și evaluare a performanțelor școlare ale elevilor trebuie, în virtutea acestei concepții, să fie elaborate și standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuției normale. Aceasta presupune că mai întâi sunt definite în termeni relativi sau procentuali performanțele standard conform modelului oferit de curba lui Gaus. Apoi sunt elaborate în termen de conținut standardele instructive. Aceste standarde sunt astfel elaborate și ierarhizate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare iar alții înaintează în realizarea standardelor superioare.

Strategiile instructiv-educative care au la bază această concepție sunt **strategii normative, comparative**. Elevii sunt comparați, clasati, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre aceștia face parte (chiar conștientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare” (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, chiar părinții elevilor, colegii etc. În așa fel încât școlarii se identifică cu una sau alta din categoriile rezultate din utilizarea Curbei lui Gaus.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată și tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective.

### 3.3.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective

---

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

După modul diferit în care obiectivele se pot deriva, ierarhiza, defini, formula, operaționaliza, distingem:

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective prestabilite**, obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe cicluri școlare, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite**, dar **numai contextual, conjunctural**, pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.
- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurate ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării și al evaluării factuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise și oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, minuțios, cu acuratețe, printr-un apel „analitic”, și scrupulos, cu mania detaliului, la acele taxonomii ale obiectivelor maximal „exploatate”;

▪ **strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională și sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare și succesiune etc. (*D. Ungureanu, pag. 147*)

Deși evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice și flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.



### **Proba de autoevaluare nr. 1**

*Prezentați cel puțin două argumente care să justifice/ susțină afirmația potrivit căreia în învățământul românesc evaluarea de tip comparativ tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială! Realizați un comentariu pe această temă.*

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---



### 3.4. Evaluarea inițială–evaluarea formativă–evaluarea sumativă

#### Unitatea și complementaritatea lor

**Evaluarea inițială, evaluarea formativă și evaluarea sumativă se afla într-o strânsă unitate și complementaritate.** Ele sunt rezultatul unei clasificări care are la bază **trei criterii**:

**1. Cantitatea și calitatea informației sau experienței** pe care trebuie s-o acumuleze elevul și care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parțială** sau **evaluare globală**;

**2. Axa temporală** la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul și la finalul instruirii;

**3. Sistemul de referință** pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor criterii rezultă cele trei tipuri de strategii care trebuie să fie prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator (Ion T. Radu, op. cit.) :

- a. *Evaluarea inițială*
- b. *Evaluarea formativă și formatoare*
- c. *Evaluarea sumativă.*

#### 3.4.1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială mai este numită de unii specialiști și "răul necesar", pornind pe de o parte de la adevărul ca orice evaluare este stresantă, iar pe de altă parte de la dorința din ce în ce mai manifestă de a face din această activitate un demers cât mai firesc, cât mai normal, cât mai uman. Se realizează la începutul unui program de instruire. Aceasta nu are rol de control. Este însă diagnostică, stimulantă și indică planul de urmat în procesul de învățare" (Yvan Abernot, op. cit.). Evaluarea inițială este necesară, asigurând o pregătire optimă a unui nou program de instruire.

**Este necesară pentru :**

- cunoașterea nivelului de realizare a învățării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv inițial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoașterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline școlare etc.
- determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an școlar, intrare în clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări (cunoștințe, abilități, capacități);
- această formă de evaluare are semnificația unei punți de legătură între o stare precedentă și una viitoare;
- eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoștințe și abilități indispensabile unui nou parcurs (*Ioan Cerghit, op. cit., 2002*).

Evaluarea inițială realizată la începutul unui program de instruire este menită, pentru altele, să „arate” condițiile în care elevii în cauză se integrează în activitatea de învățare care urmează, fiind una din premisele conceperii programului. Se realizează prin examinări orale, dar mai ales prin probe scrise. Aceste probe realizează un **diagnostic** al pregătirii elevilor și totodată îndeplinesc o funcție **predictivă**, indicând condițiile în care elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire.

**Valoarea/funcția predictivă (prognostică)** a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conturarea activității următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire și recuperare **doar** a unor elevi.

### 3.4.2. Evaluarea formativă și evaluarea formatoare

#### Evaluarea formativă

Această denumire semnifică faptul că evaluarea trebuie să fie integrată în mod constant și operativ pe tot parcursul procesului instructiv (*Scriven în 1967*).

Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi (Bloom). „Evaluarea formativă nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte” (*G. Meyer., pag. 25*).

#### **Caracteristici esențiale** ale conceptului de **evaluare formativă**:

- ✓ este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;
- ✓ semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- ✓ „nereușitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme și nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- ✓ intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- ✓ informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- ✓ permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;
- ✓ asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;
- ✓ are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- ✓ este internă procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică și centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit;
- ✓ acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât și pentru profesor.

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

Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare – autoreglare a învățării, desprindem ideea că funcția ei esențială, în învățământul actual, este aceea de a lămuri/ conștientiza elevul asupra a ceea ce trebuie să învețe și a face funcțională reglarea și autoreglarea didactică. Autoevaluarea este elementul central al metacogniției. Autocorectarea, autoevaluarea reprezintă „cuvintele de ordine” în acest context.

**Funcția dominantă a evaluării formatoare este de a însoți și de a ajuta învățarea.** Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârșită a evaluării formative.

Evaluarea formatoare este o nouă etapă care „va fi atinsă odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Această concepție, calificată drept **evaluare formatoare**, are drept scop **promovarea activității de învățare ca motor** motivațional pentru elev, precum și ca sprijin în conștientizarea metacognitivă... Ajungem astfel la... autoreglare” (*Jean Vogler, op. cit., pag. 82*).

Idealul, în cazul evaluării formatoare, este acela de a putea aprecia la elev (care se confruntă cu o sarcină de învățat) modificările care se produc în raport cu o țintă exprimată în termeni de procese de stăpânit sau structuri mentale de construit. Acestea reprezintă competențe, care, de regulă, nu sunt observabile. Observabile sunt, pe de o parte comportamentul elevului (în dimensiunea sa exterioară – performanța) și, pe de altă parte, produsul învățării, ca rezultat al confruntării cu sarcina de rezolvat.

PPO („Pedagogia prin obiective”), specifică evaluării **formative**, se centrează pe comportamentul observabil. Evaluarea **formatoare** se conturează pe competență și pe produs. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace când se transformă în autoevaluare și reglează procesul învățării.

Conceptul de evaluare „**formatoare**” are ambiția să înlocuiască pe cel de evaluare „**formativă**”. Caracteristica acestei „**versiuni**” este aceea că valorizează mai mult relația predare-învățare și încearcă să articuleze mai bine fazele esențiale ale acesteia din urmă în funcție de

eficacitatea pedagogică (G. Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formative, Cahiers Pedagogiques, nr. 280, 1980, janvier).

Deplasarea terminologică de la evaluarea **“formativă”** la evaluarea **“formatoare”** are la bază intenția/ ambiția de a centra demersul pedagogic *“pe reglarea asigurată prin elevul însuși”*, distingând-o de evaluarea formativă în care *“reglarea privește cu prioritate strategiile pedagogice ale profesorului”* (J. J. Bonniol, 1986, pag. 126).

G. Nunziati (1988) explică de asemenea această schimbare, prezentând în același timp baza teoretică a acestei forme de evaluare: *“Noi vorbim de o evaluare formatoare nu numai formativă, pentru că vrem să ajungem, pornind de la tehnicile de măsurare și de la definirea obiectivelor la un dispozitiv pedagogic mai larg și care să permită o reușită mai mare. Noi vrem să facem din evaluare nu numai un instrument de control ci un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale și pentru a-și construi propriul parcurs de învățare”* (op. citată, pag. 92).

Ideea centrală a „evaluării formatoare” pornește de la înțelegerea importanței reprezentării de către elev (cel care învață) a scopurilor de atins, de la convingerea că elevul însuși (și numai el) este capabil să-și regleze activitatea de învățare că numai el este în stare să regleze / anteregleze / corijeze acest proces.



## Proba de autoevaluare nr. 2

---

*În ce constau:*

- *Valoarea/ funcția diagnostică a evaluării inițiale:*
  1. *pentru elev*
  2. *pentru profesor*
- *Valoarea/ funcția reglatorie a evaluării formative:*
  1. *pentru elev*
  2. *pentru profesor.*



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

### 3.4.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție odată cu lansarea teoriei evaluării formative, (Scriven, 1967). Este, deci, în corelație cu aceasta din urmă, care este concepută ca „parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple” (*Yvan Abernot, op. cit., pag. 22*). Reușita unui program de instruire depinde, între altele, de modul în care se proiectează și se realizează acțiunile evaluative, inițiale, formative și sumative.

În viața școlară cotidiană evaluarea formativă și evaluarea sumativă nu sunt ușor de delimitat. Din această perspectivă, înseși acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, așa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Literatura pedagogică dar și practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea și posibilitatea unei evaluări sumative mai juste și mai echitabile, pe parcursul unei perioade de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcțiilor și responsabilităților sale, trebuie să evalueze („să asculte”) și să pună note sau calificative în catalog.

Specialiștii apreciază că **transparența** este elementul esențial în ameliorarea consecințelor evaluării sumative. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esențială (*Louise M. Belaire, op. citată, pag. 51*). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat și mai ales înțeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită **negocierea unui “contract pedagogic”**.

Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp și spațiu. Această acțiune devine un proces care se construiește pe firul evenimentelor și interacțiunilor din clasă.

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toți actorii - deci elevii știu la ce se așteaptă - și definită în funcție de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcție comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc bine precizat și justificat în procesul educativ. Deci

cerința esențială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă și mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-și asume riscuri, **să accepte negocierea**, confruntarea, dar mai ales să fie convinși că evaluarea trebuie să fie în slujba învățării realizată de elev (*Louise M. Belair, op. cit., pag 62*).

Iată câteva **caracteristici** esențiale ale evaluărilor de tip **sumativ** :

- este o evaluare de bilanț care intervine la sfârșitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învățare ce constituie un tot unitar;
- evidențiază efectul terminal rezultat de pe urma învățării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanț al învățării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;
- intervine prea târziu ca să mai poată influența cu ceva ameliorarea rezultatelor și refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învățăminte pentru desfășurarea unei viitoare activități didactice.
- furnizează informații de bilanț în vederea:
  - a) *diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părți a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârșitul unei perioade de învățare în raport cu așteptările sau obiectivele stabilite inițial;*
  - b) *certificării sau recunoașterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competențe.*
  - c) *adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea /respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc);*
  - d) *clasificării / ierarhizării sau diferențierii elevilor*
  - e) *confirmării sau infirmării eficienței prestației cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. cit., I.T.Radu. op. cit.)*



### Proba de autoevaluare nr. 3

**Comentați afirmația:** *"Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic; în esență presupune unitatea și complementaritatea strategiilor evaluative !"*



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 4. Răspunsuri la „ Aplicații și teme de reflecție”



### Proba de autoevaluare nr. 1

*Prezentați cel puțin două argumente care să justifice/ susțină afirmația potrivit căreia în învățământul românesc evaluarea de tip comparativ tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială! Realizați un comentariu pe această temă.*

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

În învățământul românesc identificăm elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Iată două argumente:

1. Toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru și obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare și obligatorii pentru toți elevii din România.

2. În învățământul primar elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului școlar, ci fiecare dintre aceștia primește diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine”. Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite nu în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru și obiectivele de referință ale disciplinei de studiu. În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

Sunt și alte „semne” care atestă tendința evidentă de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).



## Proba de autoevaluare nr. 2

În ce constau:

- Valoarea/ funcția diagnostică a evaluării inițiale:
  1. pentru elev
  2. pentru profesor;
- Valoarea/ funcția reglatorie a evaluării formative:
  1. pentru elev
  2. pentru profesor.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Evaluarea inițială

**Valoarea/ funcția diagnostică** a acestei evaluări inițiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât și a cadrului didactic care va lucra cu aceștia.

În ceea ce îi privește pe **elevi**:

- ⇒ Inventariază achizițiile existente la momentul T 0 (zero);
- ⇒ Depistează eventualele decalaje dintre aceștia
- ⇒ Relevă/ evidențiază, la momentul respectiv, capacitățile/ posibilitățile de învățare ale elevilor; etc.

În ceea ce îi privește pe **profesori**:

- ⇒ Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă.
- ⇒ Arată și explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- ⇒ Îi ajută să-și multiplice căile de stimulare a dezvoltării optime a acestora;
- ⇒ „Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor și posibilitățile de acțiune în direcția atingerii obiectivelor” etc.

(Ioan Cerghit, op. cit., I.T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic, E.D.P., București, 2000*).

### **Evaluarea formativă**

#### **Pentru elev:**

---

- ⇒ îi oferă o confirmare (feed-back) a învățării în mod operativ și frecvent;
- ⇒ îl ajută să depisteze dificultățile și să le depășească;
- ⇒ îi sugerează proceduri de recuperare sau de remediere imediată;
- ⇒ îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- ⇒ elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării;
- ⇒ încurajează punerea de întrebări și reflecții sau motivează și stimulează eforturile de învățare;
- ⇒ sprijină efortul de autoevaluare etc.

#### **Pentru profesor:**

---

- ⇒ acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre relevanța și performanțele demersului său didactic.
- ⇒ Poate detecta dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației.
- ⇒ Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.



## Proba de autoevaluare nr. 2

**Comentați afirmația:** "Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic; în esență presupune unitatea și complementaritatea strategiilor evaluative!"

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

- Realizarea **funcțiilor esențiale ale actului evaluativ** presupune folosirea în complementaritate a formelor de evaluare inițială cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic.
- Numai folosirea împreună a celor trei **strategii/ tipuri/ forme** de evaluare oferă date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei tipuri de strategii nu sunt distincte, nici opuse, ci, mai degrabă **complementare**.
- O acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă și completă**.
- „Singura atitudine justificată și eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme și cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice” (*I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988*).

## 5. Lucrarea de verificare nr. 2



### NOTĂ

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.

### Subiectul I (18 puncte)

---

Uniți prin săgeți **premisele/ elementele** din coloana **A** care denumesc trei mari tipuri de strategii evaluative cu **răspunsurile** din coloana **B** care precizează caracteristici ale acestora.

A	B
<b>Evaluarea inițială</b>	Servește ca bază pentru evaluările ulterioare Este o evaluare de bilanț. Intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare.
<b>Evaluarea formativă</b>	Intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare.
<b>Evaluarea sumativă</b>	Indică programul de urmat în etapa ulterioară de instruire Are funcția de a motiva, de a stimula Face parte integrantă din procesul de învățare.



### Important!

Se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al II-lea (36 de puncte)

Construiți demersul strategic al evaluării unui capitol sau al unei unități de învățare la o disciplină la alegere, folosindu-vă de următoarele **repere/ cerințe**:

- *Stabilirea beneficiarilor evaluării;*
- *Justificarea evaluării respective (de ce este necesară);*
- *Stabilirea obiectivelor de evaluat;*
- *Stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informațiilor ce trebuie evaluate/ se doresc a se obține;*
- *Elaborarea sistemului metodologic de evaluare și a instrumentelor/ a instrumentarului necesar (a dispozitivului de evaluare);*
- *Plasarea în timp a evaluărilor, de la începutul activității de predare / învățare și până la finalul acesteia;*
- *Exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor (pentru clarificare/ constatare, pentru ameliorare, pentru comparare etc);*
- *Stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor.*

**Important!**

Se acordă câte **4 puncte** pentru fiecare cerință rezolvată corect (**9x4=36 puncte**).

Subiectul al III-lea (45 de puncte)

Realizați un eseu cu tema „Evaluarea criterială în învățământul românesc între deziderat și realitate”

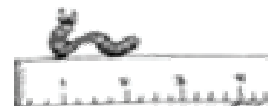
**Important!**

Fiind vorba despre un **eseu nestructurat**, corectarea și notarea se vor face global/ holistic.

## Schema de corectare și de notare/ apreciere holistică (globală) a eseului

### Sugestii

#### Nivelul minimal (notele 5-6)



Eseul are următoarele caracteristici:

- Stăpânire insuficientă/ imprecisă/ confuză a limbajului de specialitate;
- Redare aproximativă, din memorie, a cunoștințelor teoretice propuse de temă;
- Redarea parțială a conținutului, a unor scheme;
- Selectarea unor informații din surse fără legătură cu tema propusă;
- Argumentare formală;
- Lipsa unor opinii personale.

#### Nivelul mediu (notele 7-8)



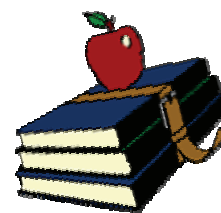
- Utilizarea unor cunoștințe sumare, presupuse de tema dată;
- Selectarea unor informații fragmentare oferite de sursele de specialitate;
- Argumentarea parțială a ipotezelor;
- Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate;
- Tratare relativ simplistă;
- Folosirea unui limbaj științific corect, dar cu mici imperfecțiuni.

#### Nivelul maximal (notele 9- 10)



- Analizează complet datele;
- Argumentarea este corectă;
- Formulează opinii personale și concluzii originale;
- Realizează lucrarea prin muncă independentă;
- Folosește un limbaj adecvat;
- Exprimarea este clară, convingătoare.

## 6. Bibliografie



- ✓ **JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena**, „Manual de Pedagogie”, Editura ALL, București, 2001, pag. 322; 325-341
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 22-39
- ✓ **MEYER, Genevieve**, „De ce și cum evaluăm” Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 20-25;
- ✓ **RADU, I.T.**, „Evaluarea în procesul didactic”, EDP, București, 1999, pag. 68-79; 135-179
- ✓ **VOGLER, Jean**, „Evaluarea în învățământul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iași, 2000, pag. 77-82

## Unitatea de învățare nr. 3

### "OBIECTUL" EVALUĂRII ȘCOLARE

---

#### Cuprins

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr.3 .....</b>	<b>53</b>
<b>2. Obiectul evaluării școlare .....</b>	<b>54</b>
2.1. <i>Repere conceptuale .....</i>	54
2.2. <i>Specificarea „obiectului” evaluării .....</i>	55
<b>3. Ipostaze ale rezultatelor școlare ale elevilor .....</b>	<b>57</b>
3.1. <i>Ipostaze din perspectiva învățământului tradițional .....</i>	57
3.2. <i>Evaluarea pe bază de competențe – alternativă la evaluarea             tradițională centrată pe cunoștințe .....</i>	58
3.2.1. <i>Competența ; repere conceptuale .....</i>	58
3.2.2. <i>Prestația, performanța și competența - ipostaze moderne ale             rezultatelor școlare ale elevilor .....</i>	61
<b>4. Repere în elaborarea răspunsurilor la probele de autoevaluare</b>	<b>64</b>
<b>5. Lucrare de verificare nr. 3.....</b>	<b>67</b>
<b>6. Bibliografie.....</b>	<b>70</b>



## 1. Obiectivele unității de învățare nr. 3

Pe parcursul și la sfârșitul studiului acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze/ opereze cu conceptele teoretice specifice acestei unități de învățare în diverse contexte de instruire, metodice etc: obiectul evaluării, rezultate școlare, competențe, socluri de competențe, competențe transversale, capacități, subcapacități, performanțe, prestație, obiectiv educațional etc ;
- Să caracterizeze principalele tipuri de rezultate școlare ale elevilor
- Să argumenteze necesitatea evaluării pe bază de competențe, prin raportare la evoluțiile din domeniul psihologiei, pedagogiei, informaticii etc.
- Să identifice relații între obiectivele cadru și de referință din învățământul preuniversitar, pe cicluri și pe ani școlari și rezultatele școlare ale elevilor exprimate în termeni de competențe și de performanțe;
- Să stabilească diverse categorii de rezultate școlare (competențe, performanțe, prestații, atitudini, valori etc) ce urmează a fi evaluate în anumite contexte educaționale
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite metode, tehnici, instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire

## 2. Obiectul evaluării școlare

### 2.1 Repere conceptuale

Demersul evaluativ constă într-o reflecție și o apreciere asupra distanței dintre:

- **Referent** („acel ceva în raport cu care se emite o judecată de valoare. Vizează reprezentarea, anticiparea obiectivelor” - *J. M. Barbier, 1985, pag. 294*). **Referentul** fixează forma finală a învățării realizată de elev, starea necesară, dezirabilă și îndeplinește un rol instrumental.
- **„Obiectul” de evaluat** (procesul sau produsul evaluat - Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). **„Obiectul” de evaluat** desemnează partea din realitatea aleasă ca „material” pentru această reflecție sau această măsură (*G. Figari, op. Cit. Pag. 43, M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004, pag. 154*)

Din perspectiva modernă a înțelegerii evaluării școlare ca activitate de emiterie a unor judecăți de valoare despre prestația elevului, pentru a aprecia ceea ce a învățat elevul, trebuie să-i dăm valoare. Valoarea obiectului evaluat decurge din conformitatea mai mică sau mai mare cu o normă ideală. Noțiunea de evaluare combină **realul** (universul obiectului de evaluat, ceea ce a învățat efectiv elevul) cu **idealul** (valoarea etalon). (*Ch. Hadji, op. Cit, pag. 75*).

Din această perspectivă, *a evalua înseamnă a stabili relații între:*

- Ceea ce a învățat elevul și ceea ce ar trebui să știe sau să știe să facă;
- Un comportament manifestat de elev în situații concrete și un comportament „țintă” pe care am dori să-l manifeste;
- Între realitate și un model ideal.

În procesul evaluativ, cadrul didactic confruntă ceea ce realizează fiecare elev în timpul învățării sau la finalul acesteia cu răspunsul corect și complet (modelul răspunsului, portretul-robot al acestuia). Nota propusă sau calificativul exprimă gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator între răspunsul concret al elevului și modelul ideal stabilit în prealabil.

## 2.2 Specificarea „obiectului” evaluării

**Obiectul evaluării** poate fi specificat/ precizat în patru moduri/ tipuri:

1. **Specificarea pe bază de competențe.** Evaluarea pe bază de competențe este „ținta” modernă în educație. Acest tip de specificare este din ce în ce mai prezent în învățământul românesc.

2. **Specificarea prin tipuri de performanță .** Aceste enunțuri se referă mai degrabă la categorii de performanțe decât la comportamente izolate, precis delimitate. Sunt formulate la un nivel de generalitate mai înalt decât cel al obiectivelor operaționale (P. Lisievici, op. Cit. Pag. 54)). Obiectivele de referință din programele școlare actuale reprezintă exemple semnificative.

3. **Specificarea prin obiective operaționale.** Operaționalizarea obiectivelor este de competența cadrului didactic. Fiecare obiectiv operațional conține sugestii consistente privind itemii prin care poate fi apreciată realizarea sa.

4. **Specificarea prin conținut.** Este prezentă îndeosebi în cazul în care conținuturile **nu** sunt proiectate pe baza unor liste de obiective, tipuri de performanță sau capacități. Conținuturile sunt enumerate, prezentate sub forma unor teme, subteme și indică ceea ce ar trebui să învețe elevul.



## Aplicație 1

Identificați în practica școlară din învățământul preuniversitar românesc exemple de specificare a „obiectului” evaluării în termeni de competențe! Explicați selecția dumneavoastră!

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!



### 3. Ipostaze ale rezultatelor școlare ale elevilor

#### 3.1 Ipostaze din perspectiva învățământului tradițional

---

În pedagogia tradițională rezultatele școlare ale elevilor au fost clasificate astfel (*I.T.Radu, I. Cerghit, C.Cucos*) :

##### **Cunoștințe acumulate și integrate**

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referință în evaluare. În mod tradițional conta foarte mult cantitatea acestora, astăzi se dovedesc tot mai relevante calitatea cunoștințelor, potențialitatea lor de a genera noi cunoștințe și valori.

##### **Capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor**

În practica educativă evaluarea cunoștințelor trebuie completată cu evaluarea aplicării și adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacității de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în fabricarea dispozitivelor și instrumentelor adecvate de evaluare și, uneori, ieșirea din spațiul normal de instruire și delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viața concretă).

##### **Dezvoltarea capacităților intelectuale**

Acțiunea educativă trebuie să fie orientată spre obiectivele formative ale educației. Aceasta presupune evaluarea unor conduite ale elevului precum dezvoltarea gândirii critice, a capacității de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinței de a sesiza noi adevăruri, a posibilității de a argumenta și contraargumenta, a interesului de a verifica și reînțemeia etc.

## Conduite și trăsături de personalitate

Acest palier constituie un obiect al evaluării deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvențial aspecte „de adâncime” ale personalității. (*I. T. Radu, 1981, 1999; C. Cucos, 2002*).

### 3.2 Evaluarea pe bază de competențe – alternativa la evaluarea tradițională centrată pe cunoștințe

#### 3.2.1. Competența; repere conceptuale

---

Competența reprezintă un megarezultat educațional. În principiu, **competența** poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare (*idem, pag. 294*).

Competența este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor școlare ample și profunde de maximă relevanță. Competența poate fi corelată orientativ cu un obiectiv educațional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc., putând fi integrat în soclurile de competență (*D. Ungureanu, Teroarea creionului roșu, Editura Universității de Vest, 2001, pag. 294*).

*Charles Hadji (1992)*

Competența este sinonimă cu un anumit „a ști să faci”, identificat într-un câmp determinat și legat de un conținut anume. Este vorba însă de un „a ști să faci” înalt adecvat unei situații sau unei clase de situații similare sau compatibile.

*S. Michel și M. Landru (1991)*

Competența este sinonimă cu capacitatea de a rezolva probleme noi, atipice, într-o situație dată, ceea ce comportă o strategie ușor actualizată dar și o stăpânire a procedurilor și modurilor acționale oarecum similară cu automatizarea din planul deprinderilor.

*Miron Ionescu :*

„Competențele sunt ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale”. (*Instrucție și educație, Cluj, 2003, pag. 93*),

*Ph. Perenoud:*

Competențele presupun integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe în diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate. Unele competențe sunt disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline iar altele sunt transdisciplinare.

*De Ketele:*

„Competența desemnează capacitatea de a mobiliza (identifica, combina și activa) un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini, pentru a rezolva o familie de situații problemă (nu numai de simple aplicații)”.

*J. Baille:*

„Competența desemnează capacitatea unei persoane de a mobiliza un ansamblu de resurse (cognitive, afective, gestuale, relaționale etc) pentru a realiza o categorie de sarcini sau a rezolva o familie de situații problemă.



## Tema de reflecție 2

---

1. Ce consecințe considerați că va avea evaluarea pe bază de competențe asupra organizării învățământului?
2. Dar asupra activităților de predare-învățare-evaluare?

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!



### 3.2.2. Prestația, performanța și competența - ipostaze moderne ale rezultatelor școlare ale elevilor

Orientarea activității evaluative predominant spre procesele cognitive ale elevului și spre autorefecție privind învățarea, ne determină să reconsiderăm **sintagma tradițională „rezultate școlare ale elevului”** (*Christian Depover, Bernadette Noël, L'évaluation des competences et des processus cognitifs, De Boeck Université, 2002*).

**Pedagogia modernă**, centrată pe competențe și pe procesualitatea învățării, prezintă și alte **ipostaze ale rezultatelor școlare** ale elevilor, adaptate noilor cerințe și realități. (Ardoino, J. și pe Berger, G., 1989, apud Dorel Ungureanu, pag 80-81):

- prestația
- performanța
- competența

**1. Prestația** elevului este cel mai simplu rezultat școlar. Ea este o manifestare de moment. Prestația este un rezultat „*hic et nunc*” (aici și acum) care certifică doar pe „a face”; reprezintă un detaliu, un amănunt, o secvență acțională decupată din activitatea depusă, uneori nici măcar o **acțiune**, ci doar un act elementar efectuat de elev.

**2. Performanța** elevului este un rezultat școlar ceva mai complex și mai semnificativ. Se constată și se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanța școlară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în cadrul aceleiași acțiuni/activități și corelată sintetic în seturi acționale mai complete.

**3. Competența** vizează conduita școlară a elevului în integralitatea sa. Se obține prin predare-învățare intens formativă și se evaluează de asemenea formativ.

În esență, aceasta semnifică faptul că atenția în procesul evaluativ nu mai trebuie focalizată pe performanțe (*obiectiv specific derivat din PPO – Pedagogia prin obiective – și care a dominat anii '80*), ci pe activitățile mentale ale elevului (cel care învață) și care susțin obținerea acelor performanțe.

Dintr-o asemenea perspectivă, evaluarea nu mai este sinonimă cu măsurarea performanțelor și nu mai reprezintă doar suport al deciziei;

ea vizează analiza proceselor cognitive ale celui care învață” (*idem*, pag. 34).

**Socul de competență, în general**, reprezintă ansambluri de resurse cognitive diverse care permit formularea de răspunsuri la probleme, situații complexe și nu simpla recurgere la un repertoriu de răspunsuri preformate.

În ultima vreme se vorbește în literatura de specialitate de „competențe transversale”, ce reprezintă ceva mai mult decât convenționalele „competențe interdisciplinare / pluridisciplinare” și chiar decât „frecvent invocatele „socluri de competențe”, absolut necesare, aferente educației și culturii generale, pe care se pot dezvolta relativ ușor competențe în domenii multiple” (*D. Ungureanu*).



### Tema de reflecție 3

---

*Identificați în activitatea dumneavoastră didactică situații educaționale în care evaluați:*

- *prestații ale elevului*
- *performanțe*
- *competențe.*



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 4. Răspunsuri la „Aplicații și teme de reflecție”

### Aplicație 1



---

Identificați în practica școlară din învățământul preuniversitar românesc exemple de specificare a „obiectului” evaluării în termeni de competențe! Explicați selecția dumneavoastră!

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

- Obiectivele cadru și obiectivele de referință din Curriculum Național, identificabile pentru fiecare disciplină din planul cadru de învățământ preuniversitar vizează competențe, capacități, subcapacități și performanțe ce urmează a fi dezvoltate și deci evaluate pe parcursul și la sfârșitul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite.
- Un alt concept corelat cu obiectivele cadru, obiectivele de referință, competențe, capacități, subcapacități, performanțe etc. este cel care se referă la „**standarde curriculare de performanță**”. Acestea „sunt criteriile de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice, susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi.
- „În termeni concreți, standardele constituie specificări de performanță vizând **cunoștințele, competențele și atitudinile stabilite prin curriculum**” (*Curriculum Național, pag. 204*).



## Tema de reflecție 2

1. Ce consecințe considerați că va avea evaluarea pe bază de competențe asupra organizării învățământului?
2. Dar asupra activităților de predare- învățare- evaluare?

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Cerința 1

- Organizarea învățământului din perspectiva formării competențelor la elevi va conduce la situații în care aceștia nu vor mai fi copleșiți cu asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoașterii.
- O asemenea concepție va determina selectarea cunoștințelor în funcție de potențialitatea și interesele elevilor. Aceștia vor învăța să se servească de cunoștințele de cultură generală, să le activeze în viața cotidiană.
- „Școala nu va mai livra o cultură înțepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competențelor de bază și cunoștințelor utile”. (Ph. Perenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentissages*, De Boeck, 1998).

#### Cerința 2

- Activitățile de predare, învățare și evaluare, tehnicile și instrumentele aferente trebuie gândite și construite în funcție de **competențele** care trebuie asimilate de către elevi.
- **A evalua o competență** înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie „înțeleasă” de către evaluator.
- Competența nu este reductibilă la o sumă de activități sau de 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” (Jean Vogler, pag. 222).



### Temă de reflecție 3

Identificați în activitatea dumneavoastră didactică situații educaționale în care evaluați:

- prestații ale elevului
- performanțe
- competențe.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

##### Prestația

- Un răspuns la o întrebare din lecția de zi reprezintă o „prestație”. Judecată în sine, o astfel de prestație nu spune mare lucru despre elevul „prestator”, din perspectiva unei evoluții relevante și edificatoare.
- „Avantajul” este că „prestația” ca rezultat școlar se poate corela cu ușurință și imediat cu un obiectiv educațional operaționalizat al lecției sau secvenței de învățare respective.

##### Performanța

- Performanța este asociată rezolvării unei sarcini ceva mai complete (nu punctuale) și mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia lui „a ști să faci”. Din perspectiva evaluării, performanța este o categorie evident mai relevantă decât prestația. Ca dovadă și taxonomiile sunt centrate pe performanțe (*a se vedea taxonomiile lui B. Bloom – n.n.*).
- Performanța elevului poate fi eficient relaționată, ca rezultat școlar mai complex, cu un obiectiv educațional specific, ceva mai amplu și mai puțin structurat, de preferat neoperaționalizat. Obiectivele de referință ale disciplinelor școlare din învățământul preuniversitar definesc/corelează perfect cu performanțele elevilor. Exemple: **aparțin studentului!**

##### Competența

- **Evaluarea pe bază de competențe** constituie o problematică recentă în câmpul evaluării școlare. Însăși noțiunea de „**competență**” este recentă în educație.

- Evaluarea pe bază de competențe este o problemă centrală a ultimului deceniu și jumătate, fiind ultima între practicile care s-au succedat în organizarea învățământului, a planurilor și programelor școlare.
- Competența adaugă comportamente și nivele performanțiale în viitorul acțional – imediat, pe un domeniu dat (competență specifică) sau în general (socluri de competență). Ea împletește în conținutul ei și elemente de inteligență generală și de domeniu precum și experiență de resort, bine organizată (*Wolf, 1995*).
- Referitor **la educație**, competența presupune „a ști să faci”. Conținutul sarcinilor școlare este însă foarte divers; prin urmare competențele trebuie să fie foarte diverse.

### 5. Lucrare de verificare nr.3



#### NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.*

#### Subiectul I (7 puncte)

**Realizați corespondența dintre cele două categorii de rezultate școlare ale elevilor prezentate în coloana A cu tipurile specificate în coloana B.**

<b>A</b>	<b>B</b>
Ipostaze tradiționale ale rezultatelor școlare	competența.  Cunoștințe acumulate Cap. de operare și aplicare a cunoștințelor Cap. intel. Conduite și trăsăt. de pers.
Ipostaze moderne ale rezultatelor școlare	prestația performanța



### Important!

Se acordă câte **1 punct** pentru fiecare răspuns corect.

#### Subiectul al II-lea (33 de puncte)

**Alegeți un capitol sau o unitate de învățare la o disciplină din Planul de învățământ pentru învățământul preuniversitar.**

#### **Cerințe:**

- a) Stabiliți obiectul evaluării finale pentru capitolul respectiv în două ipostaze:
  - Obiectul evaluării specificat în termeni de cunoștințe;
  - Obiectul evaluării specificat în termeni de competențe, capacități, subcapacități, performanțe, atitudini etc.
- b) Comparați și comentați cele două maniere/ modalități de specificare. Cu referire la exemplele alese.



### Important!

**a) Respectarea ordinii în rezolvarea cerințelor este obligatorie.**

**b) Punctajul se acordă astfel:**

- **Cerința a) - 18 puncte (15 puncte pentru conținut; 3 puncte pentru redactare);**
- **Cerința b) - 15 puncte (10 puncte pentru conținut; 5 puncte pentru redactare).**

Se vor avea în vedere:

- **Conținutul lucrării studentului/ cursantului:** identificare inspirată/ fericită a capitolului; formularea obiectului evaluării în cele două ipostaze în cadrul capitolului respectiv; valoarea științifică a comentariului; opinii personale.
- **Redactare:** abilități analitice și critice: utilizarea limbii literare, ortografie, punctuație.

#### Subiectul al III-lea (50 de puncte)

**Redactați un referat care să abordeze problematica definirii/ specificării obiectului evaluării în termeni de competențe (ca rezultat educațional sintetic).** Referatul să răspundă următoarelor **cerințe:**

- Să stabilească cadrul conceptual al noțiunii de competență precum și al altor concepte conexe: capacități, subcapacități, atitudini, performanțe etc;
- Să precizeze cerințe ale organizării învățământului din perspectiva formării competențelor;
- Să identifice/ precizeze/ stabilească caracteristici sau particularități ale demersului evaluativ centrat pe competențe;

- Să prezinte fapte și opinii personale privind organizarea învățământului românesc pe bază de competențe precum și realizarea efectivă a evaluării din această perspectivă.



### **Important!**

#### **a) Structura referatului va fi următoarea:**

- *Pagina de titlu*
- *Cuprinsul*
- *Introducerea*
- *Dezvoltarea elementelor de conținut*
- *Concluziile*
- *Bibliografia*
- *Anexele.*

#### **b) Criteriile de evaluare a referatului**

##### **Validitatea (5 puncte)**

- *Adecvare la tema propusă*
- *Structura, mod de concepere și de argumentare, în concordanță cu tema propusă;*

##### **Completitudinea (5 puncte)**

- *Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

##### **Elaborarea și structura (10 puncte)**

- *Acuratețea și rigoarea demersului științific*
- *Logica și argumentarea ideilor*
- *Coerența și unitatea întregului*
- *Corectitudinea ipotezelor și a concluziilor.*

##### **Calitatea materialului utilizat (8 puncte)**

- *Calitatea surselor utilizate*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse*
- *Calitatea prelucrării și integrării datelor în contexte potrivite.*

##### **Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)**

- *Gradul de noutate a structurii conținutului*
- *Gradul de noutate a interpretării ideilor și argumentelor*
- *Gradul de noutate a concluziilor*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

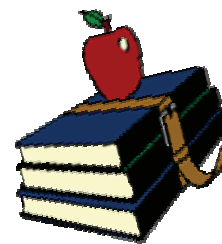
##### **Redactarea (5 puncte)**

- *Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul științific*
- *Capacitatea de sinteză.*

##### **Corectitudinea limbii utilizate(7 puncte)**

- *Corectitudinea exprimării, a ortografiei și a punctuației.*

## 6. Bibliografie



- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 41-79
- ✓ **MEYER, Genevieve**, „De ce și cum evaluăm”, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 155-182
- ✓ **RADU, I.T.**, „Evaluarea în procesul didactic”, EDP, București, 1999, pag. 185-194
- ✓ **STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică”, Humanitas Educațional, București, 2003, pag. 23-32;
- ✓ **UNGUREANU , Dore**, Teroarea creionului roșu, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2001
- ✓ **VOGLER, Jean**, „Evaluarea în învățământul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iași, 2000, pag. 151-152; 222

---

## Unitatea de învățare nr. 4

### OPERAȚIILE EVALUĂRII

---

#### Cuprins

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr. 4.....</b>	<b>72</b>
<b>2. Operațiile evaluării: măsurare – apreciere – decizie .....</b>	<b>73</b>
2.1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii.....	73
2.2. Aprecierea – exprimarea unei judecăți de valoare .....	74
2.3. Decizia .....	75
2.4. Complementaritatea operațiilor evaluării.....	75
<b>3. Sisteme de notare/ apreciere .....</b>	<b>77</b>
<b>4. Aspecte critice ale aprecierii rezultatelor școlare ale elevilor ...</b>	<b>79</b>
4.1. Distorsiuni și divergențe în evaluarea educațională .....	79
4.2. Cauze generatoare de distorsiuni .....	79
4.3. Erori tipice în evaluarea educațională .....	80
4.4. Capcanele evaluării .....	81
<b>5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....</b>	<b>82</b>
<b>6. Lucrare de verificare nr. 4 .....</b>	<b>84</b>
<b>7. Bibliografie .....</b>	<b>87</b>

## 1. Obiectivele unității de învățare nr.4



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi **capabili:**

- Să utilizeze / opereze cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: măsurare, apreciere, decizie, sistem de notare, sistem de apreciere, evaluare estimativă, evaluare apreciativă etc, în diverse contexte de instruire, metodice etc
- Să argumenteze necesitatea complementarității operațiilor principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să disocieze, în diverse situații educaționale, ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază;
- Să identifice situații educaționale specifice/ concrete pretabile folosirii cu ușurință/ cu dificultate a întregului demers bazat pe măsurare, apreciere, decizie;
- Să justifice evoluția/deplasarea accentului în evaluarea modernă de la ambiția tradițională de “măsurare” a ceea ce a învățat elevul, spre “aprecierea” procesului și produsului învățării, pe baza criteriilor calitative;

## 2. Operațiile evaluării: măsurare – apreciere - decizie

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



### 2.1 Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

**Măsurarea** asigură baza obiectivă a aprecierii. Prin ea se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat” (*I. Cerghit, 2002, pag. 28*). Acum, în această etapă se înregistrează obiectiv cantitatea conținuturilor achiziționate de elev.

Teoria pedagogică dar și practica în domeniu relevă faptul că rezultate diferite se pretează la moduri diferite de măsurare. Astfel, dacă în domeniul matematicii, științelor naturii, limbilor moderne, educației fizice măsurarea este mult mai riguroasă, în domeniul științelor sociale și umane măsurarea este întotdeauna pasibilă de a fi contestată.

Pe de altă parte, dacă luăm ca referință diversele taxonomii ale obiectivelor educaționale, măsurarea rezultatelor școlare ale elevilor care vizează obiective simple (achiziții de cunoștințe, aplicare – deci inclusiv nivelul al treilea din domeniul cognitiv al lui Bloom) se poate realiza cu mai multă precizie. Aceste rezultate au aspect predominant cantitativ și comportamental. Celelalte obiective – de analiză, de sinteză, de evaluare – implică anumite dificultăți de măsurare. La aceste niveluri intervine, în mod deosebit, **calitatea** prestațiilor, pentru care sunt necesare referiri calitative privind prestațiile elevilor.

Pentru a se ajunge la măsurare, este necesară specificarea obiectivelor într-o formă în care realizarea lor poate fi măsurată. Cu alte cuvinte, pentru a măsura, avem nevoie de **criterii de evaluare**. Obiectivele educaționale pot deveni criterii în acest sens. În ultimele decenii modalitatea cea mai frecvent utilizată în stabilirea criteriilor de evaluare a fost **operaționalizarea obiectivelor educaționale**. Aceasta conduce spre rezultate măsurabile (Idem). Însă nu toate obiectivele pot fi operaționalizate în sensul strict impus de tehnicile consacrate în

domeniu. În învățământul românesc, după cum se cunoaște, tehnica cea mai cunoscută de operaționalizare a obiectivelor educaționale este cea a lui Mager, cunoscută și sub denumirea de „regula celor trei C”, întrucât impune precizarea **comportamentului** ce urmează a fi evaluat, **a condițiilor** în care lucrează elevul, precum și a **criteriului de reușită minimală**.

După stabilirea criteriilor/obiectivelor care devin criterii, urmează măsurarea propriu-zisă, adică strângerea de informații privind proprietățile acestor rezultate. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor și instrumentelor, care „produc” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente.

## 2.2 Aprecierea – exprimarea unei judecăți de valoare

---

**Aprecierea** corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare dar și prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.) se stabilește **valoarea** rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării (*P. Lisievici, 2002, pag. 195*). În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea. Relația dintre măsurare și apreciere este foarte strânsă. A evalua înseamnă **a măsura** (ceea ce un instrument / un aparat ar putea să realizeze cu mai multă precizie) și **a aprecia**, ceea ce numai profesorul poate face, personalitatea sa intervenind ca un factor determinant. Aceasta este distincția efectivă între cele două operații care conduc la ameliorare. Prin urmare, **măsurarea stă la baza aprecierii**, care este o operație mult mai cuprinzătoare.

## 2.3 Decizia- Scopul demersului evaluativ

Cea de-a treia operație a evaluării este **decizia**. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ce definesc actul evaluării în ansamblul lui și scopul acestui demers. **Căci în decizie își găsesc justificare și măsurarea și aprecierea**. De abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: „Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?” etc.

Se pot adopta decizii diferite, care se pot încadra în cel puțin două categorii:

- O primă categorie cuprinde decizii care se referă la **recunoașterea/„certificarea rezultatelor**, exprimată în termeni de: promovat/nepromovat; admis/respins; reușit/nereușit; acceptat/neacceptat; sau fac trimiteri la orientarea școlară și profesională.
- O altă categorie pune accentul pe **perfecționarea procesului de instruire** vizând: măsuri de diferențiere, de individualizare, de compensație, de ameliorare ori de optimizare; alegerea de mijloace; adoptarea unui program special; schimbarea strategiei didactice ori a metodei etc. (*Ioan Cerghit, op. cit.*).

## 2.4 Complementaritatea operațiilor evaluării

Cele trei operații se justifică numai împreună. Ele se află într-o strânsă interdependență. Evaluare înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații. „Împreună ele presupun un sistem de concepții, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă și coerentă, de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate” (I.T. Radu, 1999). **Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică**. Pentru că „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii” (*I. Cerghit, op. cit.*).



## Aplicație 1

---

Comentați afirmația: ” Măsurarea, aprecierea și decizia sunt intin asociate”.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

### 3. Sisteme de notare / apreciere

Aprecierea a ceea ce s-a învățat în realitate se face prin atribuirea unor **simboluri numerice** (cifre sau valori numerice) sau **calificative** informației rezultatelor culese prin diferite instrumente de măsurare. Simbolurile numerice sunt cifre sau numere utilizate pentru a califica rezultatele măsurate și a le prezenta celui examinat.

O cifră are semnificația unei note; un calificativ are semnificația unui indicator sintetic ce concentrează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc.

#### Scara numerică

Este o scară de raporturi. În mod tradițional, în sistemul nostru școlar aceasta se extinde de la 10 la 1; în alte țări, de la 20 la 1, sau de la 5 la 1. Notele conferă rezultatelor o expresie concretă la care ne referim ori de câte ori intenționăm să caracterizăm rezultatele avute în vedere.

În general, nota indică gradul de apropiere sau de depărtare dintre rezultatele obținute (obiectivele realizate) și rezultatele așteptate (obiectivele prestabilite). Notarea permite, de asemenea, diferențierea elevilor între ei.

În unele sisteme de învățământ cu tradiție s-a ajuns la situații destul de stresante atât pentru elevi cât și pentru părinți „De câte ori părinții nu respiră ușurați la 10, nu mai dorm la 9, țin neapărat ca propriul copil să depășească vecinul sau colegul etc. ?” (*idem*).

În spatele fiecărei note, al fiecărei poziții de pe scara numerică, stau anumite cerințe și exigențe care reprezintă anumite **criterii-valorice**, un așa-numit **context valoric**. Aceasta înseamnă că semnificațiile rezultatelor școlare devin dependente de aceste contexte valorice.

Putem spune că a aprecia înseamnă a examina gradul de adecvare/corespondența între un ansamblu de informații și un ansamblu de criterii deduse din obiectivele avute în vedere; prin prelucrarea și interpretarea informației obținute pe calea măsurării, din perspectiva unor criterii valorice, aprecierea realizează o **descriere calitativă** a rezultatelor.

Într-o activitate de evaluare trebuie păstrat același set de criterii valorice. Cel mai bun criteriu de valorizare îl reprezintă standardele instructive sau etaloanele precise la care vor fi raportate răspunsurile elevilor la întrebările sau problemele enunțate în probele aplicate în vederea aprecierii.

Desigur, standardele trebuie să fie uniform distribuite pe discipline în toate unitățile școlare de același tip și grad pentru a ajunge la o compatibilitate a rezultatelor; altfel elevi diferiți nu pot fi comparați prin notele obținute (*L. Vlăsceanu*).

Scările de evaluare cuprind, în afara scării numerice, și alte tipuri de scări, ca de exemplu scara calificativelor, scara simbolurilor alfabetice (A, B, C, D etc), scara de ordin (scară a rangului, scara ordinală).

În prezent se manifestă tendința de a înlocui notările cifrice sau literale cu simbolurile exprimate în termeni de calificative, așa cum este cazul învățământului nostru primar. Există și situații în care aprecierea se bazează numai în parte pe măsurare. În pedagogia modernă, așa cum

am mai subliniat, a evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată numai în parte pe rezultatele măsurării” sau, pur și simplu, „măsurarea se poate efectua informal, prin observare”. (*I.T. Radu, D.S. Frits, H.G. Machitash, 1991, Hopkins*).

### **Evaluarea prin calificative**

Este, din această perspectivă, în creștere. Atât în sistemul românesc de învățământ dar și în alte sisteme (cel francezesc, spre exemplu, sau cel american – din anumite state) există mai multe modalități de notare / apreciere a elevilor. În unele țări, inclusiv în România, în cazul învățământului primar, se folosesc calificative în loc de note. În adoptarea aprecierii cu calificative s-a pornit de la ideea că acordarea notelor este de o precizie abuzivă. „Din păcate, inovațiile, chiar cu bune intenții, nu sunt întotdeauna însoțite de explicațiile necesare mai ales atunci când ele trebuie aplicate în spiritul și nu în litera lor. Spiritul și intenția urmăresc, de regulă, să se schimbe mentalitatea partenerilor de evaluare”. (*Y. Abernot, op. cit., pag.48*) Întrucât motivațiile de acest gen – schimbarea notelor cu calificative în ciclul primar din țara noastră - nu au fost precedate și însoțite de explicații, stagiile de formare prealabilă a institutorilor și învățătorilor (cu alte cuvinte noul sistem a fost administrat fără rețetă - model de folosire), cadrele didactice n-au avut nici dificultăți, nici scrupule în traducerea vechii notații în sistemul nou : 9 și 10 au devenit F. b. etc. O altă dificultate rezidă în faptul că limitele dintre calificative nu sunt tranșante (*M. Manolescu, Evaluarea școlară - un contract pedagogic, București, 2002*).

În practica școlară cadrele didactice fac frecvent aprecieri asupra elevilor, cu referire la inteligența lor, motivația pentru studiu etc, bazându-se pe o informație globală, realizată în urma observării îndelungate și sub multiple aspecte. Cel mai adesea sunt apreciate în această manieră atitudinile, conduitele de ansamblu, ceea ce „pune în evidență unul din paradoxurile evaluării în educație, și anume acela că fenomenele care pot fi cel mai greu de măsurat reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului (trăsături, capacități, atitudini, conduite etc.). (*L'evaluation creative, Quellet, 1983*).

## 4. Aspecte critice ale aprecierii rezultatelor școlare ale elevilor

### 4.1 Distorsiuni și divergențe în evaluarea educațională

Evoluțiile teoriei și practicii educaționale sunt complexe și pluridimensionale. Ele pendulează între dorința de a face din evaluare o activitate pusă în slujba unei învățări mai eficiente și contestarea ei în totalitate, datorită diverselor distorsiuni, aspecte critice și divergențe.

Unii specialiști formulează destul de tranșant următoarea întrebare: „Trebuie neapărat să evaluăm?” O asemenea întrebare face trimitere la numeroase drame și suferințe ale elevilor, absolvenților, ale familiilor provocate de **mania de a evalua**. Între contestatarii de elită trebuie introduși, fără îndoială, Karl Roger și Ivan Illich.

La polul opus se află specialiști care sintetizează esența evoluțiilor teoriei și practicii educaționale actuale. Aceștia sunt adepții ideii care evidențiază rolul evaluării în procesul de învățare. Ei consideră că „esența jocului” nu constă în a măsura, a privi ținta, a o pune sub lupă, ci este aceea de a avea feed-back asupra acțiunii instructiv-educative cotidiene în raport cu intențiile sau proiectele. În esența ei și în accepțiunea actuală, evaluarea poate și trebuie să fie în slujba unei acțiuni mai eficiente pentru a o conduce mai bine”. (*Charles Hadji, L'evaluation, regles du jeu, Paris, ESF, 1989*).

### 4.2 Cauze generatoare de distorsiuni

Cele mai frecvente distorsiuni țin de personalitatea cadrului didactic în primul rând, dar sunt generate și de alți factori de natură obiectivă sau subiectivă.

- **Profesorul** ca sursa a variabilității; tipuri de distorsiuni: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipație, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personală constantă, eroarea de logică etc

- **Alți factori critici:** natura disciplinei, definirea deficitară a obiectivelor, selecția aleatoare a conținuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referențial/ de criterii, irelevanța metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare etc.

### 4.3 Erori tipice în evaluarea educațională

Sunt mai multe **tipuri de erori** care trebuie evitate:

➤ **Aceasta** este consecința unei caracteristici a personalității umane. Este vorba de tendința de a conserva o primă impresie sau de a menține o primă evaluare a unei persoane chiar când se manifestă tendința de a o infirma. În situațiile de acest gen o descriere riguroasă și precisă a indicilor de stăpânire sau nestăpânire a unei caracteristici, deci o scară descriptivă precisă, obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite și mai nuanțate.

➤ drept consecință faptul că unii observatori/evaluatori au tendința de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleași. Unii profesori acordă în general note mari, alții acordă note mici, alții folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există corectori severi, generoși sau medii. Asemenea situații, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor.

➤ se produce în etapa conceperii scării de măsurare/ verificare/ apreciere atunci când se face descrierea caracteristicii urmărite/ observate. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaște obiectul măsurării și neglijează confruntarea cu alți specialiști. **Este o eroare de congruență sau de relevanță.** Eroarea se produce de asemenea când observatorul, din neglijență sau ignoranță, nu stabilește o corespondență între ceea ce face elevul și ceea ce descrie instrumentul de observare (idem, pag. 196-197). „Eficacitatea metodei crește considerabil atunci când observarea comportamentului elevului este întreprinsă sistematic” (I. T. Radu, op. cit., pag. 225).

Aceasta presupune:

➤ **Stabilirea obiectivelor acesteia pentru o perioadă definită:**

- Cunoștințe acumulate
- Abilități formate
- Capacitatea de a lucra în grup
- Atitudini față de colegi;

➤ **Utilizarea unor instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor:**

- Fișa
- Scala de apreciere etc.

## 4.4 Capcanele evaluării

---

Pentru a reduce divergențele și a diminua efectul distorsiunilor, evaluatorul trebuie să evite următoarele **capcane**:

➤ **Capcana obiectivității exagerate.** Evaluatorul trebuie să țină seama de faptul că evaluarea este o „lectură” orientată. El nu trebuie să uite că demersul său nu poate fi asemănat cu „prinderea/apucarea” unui obiect concret și „măsurarea” lui cu ajutorul unui instrument (metru, cântar etc.) după anumite dimensiuni obiective (lungime, greutate etc.), în cazul **evaluării estimative** și nici cu emiterea unei judecăți asupra acestui obiect de evaluat prin referință la norme sau criterii care îl transcend (în cazul **evaluării interpretative/ apreciative**).

➤ **Capcana autoritarismului.** În anumite contexte evaluatorul abuzează de puterea sa și ca atare substituie funcțiile specifice ale unei evaluări normale cu alte funcții nespecifice, cum ar fi, spre exemplu, menținerea ordinii și disciplinei etc.

➤ **Capcana tehnicistă.** Unii evaluatori și chiar factori de decizie, instituții specializate acreditează ideea potrivit căreia „dificultățile evaluării pot fi rezolvate prin punerea în practică a soluțiilor pur tehnice”, că „e suficient să dobândești competențe instrumentale pentru a deveni un bun evaluator” .

În învățământul românesc actual multe persoane și instanțe decizionale riscă să cadă în această capcană. Administrarea testelor la examenele de capacitate, de bacalaureat precum și la concursul de titularizare pe posturi a cadrelor didactice oferă exemple relevante în acest sens.

➤ **Capcana interpretării livrești,** „ad literam”. Este vorba de evaluatori care cred în posibilitatea de a ști totul despre evaluare și care se consideră pregătiți să interpreteze, să desprindă sensul și semnificația oricărei situații evaluative. (*Ch. Hadji, op. cit.*)

## 5. Răspunsuri la teme și aplicații



### Aplicație 1

Comentați afirmația: ” Măsurarea, aprecierea și decizia sunt intim asociate”.

---

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

- Evaluarea se realizează în două mari planuri:
  1. planul **preciziei**, asigurat prin operații de **măsurare**;
  2. planul **aproximării**, asigurat prin **apreciere**.
- „Evaluarea are o accepțiune mai largă decât măsurarea.” Evaluarea cuprinde descrierea calitativă și descrierea cantitativă a comportamentelor așa cum o judecată de valoare prezintă dezirabilitatea lor.
- Măsurarea vizează o precizie ridicată, determinând o mărime în raport cu altă mărime luată ca unitate (etalon sau standard). În acest caz măsurarea tinde să fie obiectivă. Prin urmare evaluarea are un grad mai mic de precizie. **Ea vizează o apreciere justă dar aproximativă.**
- Se poate spune că măsurarea privește acumularea de informații, în timp ce evaluarea privește emiterea de judecăți asupra acestor informații. Măsurarea constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. A evalua înseamnă a emite o judecată de valoare asupra unui rezultat obținut prin măsurare.
- În domeniul școlar evaluarea constă, în principal, în reprezentarea unei producții școlare printr-o notă. „Anumite produse ale elevilor sunt evaluate printr-o operație care ține de **măsurare**, altele fac obiectul unei **aprecieri**.” (*Idem, pag. 345*).
- Această poziție de principiu trebuie să determine cadrul didactic să se abțină să măsoare ceea ce este „compoziție”, adică tot ceea ce nu este comparabil cu un **produs normă** strict definit (cu un răspuns corect și complet). Spre exemplu, la matematică un exercițiu este ușor de „notat”. Dimpotrivă, tot ceea ce implică o parte de aport personal din

partea elevului, cum ar fi o compoziție, un eseu, o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este ușor de notat.

- Am putea concluziona ideea că în procesul evaluativ școlar trebuie să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază.
- Tipurile de evaluare care corespund celor două ordini (măsurarea și aprecierea) se regăsesc în practica educațională sub forma a ceea ce se măsoară și sub forma a ceea ce nu poate decât să se aproximeze. Sau, cu alte cuvinte, trebuie să disociem ceea ce ține de **cantitate** de ceea ce relevă **calitatea**.



## Tema de reflecție / Aplicație 2

Pe baza analizei comportamentului colegilor sau al profesorilor dumneavoastră, identificați și comentați cele mai frecvente erori întâlnite în demersul evaluativ.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### ERORI FRECVENTE ÎN EVALUARE

- Judecăți/aprecieri subiective asupra elevilor, observații informale, întâmplătoare și referințe indirecte care reduc substanțial fidelitatea evaluărilor.
- Bareme de corectare sau chiar standarde absolute prost definite sau inacceptabile.
- Evaluări, uneori chiar teze pregătite în grabă, pe „ultima sută”.
- Probe de evaluare care nu vizează decât o mică parte din programă, omițând una din regulile fundamentale ale evaluării, și anume reprezentativitatea obiectivelor și conținuturilor evaluate.
- Evaluări centrate pe controlul aspectelor nesemnificative sau al detaliilor mai degrabă decât asupra înțelegerii principiilor de bază și aplicării abilităților importante.
- Itemi redacțai confuz, în așa manieră încât elevii nu înțeleg întotdeauna ceea ce li se cere sau interpretează eronat datele, din cauza ambiguității exprimării.
- Rupturi între procesul de predare/ învățare și cel de evaluare.

- „Dispreț total față de tehnicile cele mai elementare de redactare a itemilor și probelor de evaluare sau folosirea lor improprie”. (D. Morissette, pag. 124, 125).

## 6. Lucrare de verificare nr.4



### NOTĂ

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.

### Subiectul I (15 puncte)

Realizați prin săgeți corespondența dintre premisele din coloana A și elementele corespunzătoare din coloana B:

**A**

**B**

Măsurarea	Este cea de-a doua operație a evaluării.
Aprecierea	Este prima operație a evaluării. Asigură baza obiectivă a aprecierii.
Decizia	Permite strângerea de informații despre învățarea elevului. Corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Stabilește valoarea rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Reprezintă finalul înlănțuirii operațiilor ce definesc actul evaluativ. Este justificată de operațiile anterioare (de măsurare și de apreciere). Vizează măsuri de diferențiere, de individualizare, de compensare, de ameliorare ori de optimizare a procesului de învățământ.

**Important!**

Se acordă câte **un punct și jumătate** pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al II-lea (30 puncte)

Enumerați cel puțin trei cauze care favorizează distorsiuni și divergențe în evaluarea educațională generate de comportamentul cadrului didactic și cel puțin trei cauze care țin de „alți factori critici”.

**Important!**

Se vor acorda **câte cinci puncte** pentru fiecare cauză identificată din cele minim șase obligatorii.

Subiectul al III-lea (45 puncte)

Redactați un referat cu tema *”Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanță în învățământul preuniversitar. Avantaje și limite”*.

Referatul trebuie să răspundă următoarelor cerințe:

- Identificarea, în învățământul preuniversitar a segmentelor/ ciclurilor în care evaluarea se face pe baza descriptorilor de performanță;
- Argumentarea necesității introducerii și folosirii descriptorilor de performanță în învățământul modern
- Exprimarea unui punct de vedere personal privind calitatea descriptorilor puși în circulație/ folosiți, aplicabilitate, utilitate etc.

**Important!****a) Structura referatului va fi următoarea:**

- *Pagina de titlu*
- *Cuprinsul*
- *Introducerea*
- *Dezvoltarea elementelor de conținut*
- *Concluziile*
- *Bibliografia*
- *Anexele.*

**b) Criteriile de evaluare a referatului**

***Validitatea (5 puncte)***

- *Adecvare la tema propusă*
- *Structura, mod de concepere și de argumentare, în concordanță cu tema propusă;*

***Completitudinea (5 puncte)***

- *Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

***Elaborarea și structura (10 puncte)***

- *Acuratețea și rigoarea demersului științific*
- *Logica și argumentarea ideilor*
- *Coerența și unitatea întregului*
- *Corectitudinea ipotezelor și a concluziilor.*

***Calitatea materialului utilizat (8 puncte)***

- *Calitatea surselor utilizate*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse*
- *Calitatea prelucrării și integrării datelor în contexte potrivite.*

***Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)***

- *Gradul de noutate a structurii conținutului*
- *Gradul de noutate a interpretării ideilor și a argumentelor*
- *Gradul de noutate a concluziilor*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

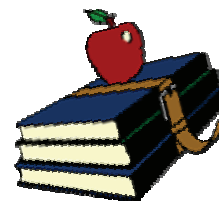
***Redactarea (5 puncte)***

- *Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul științific*
- *Capacitatea de sinteză.*

***Corectitudinea limbii utilizate (7 puncte)***

- *Corectitudinea exprimării, a ortografiei și a punctuației.*

## 7. Bibliografie



- ✓ **JINGA, Ioan; ISTRATE, Elena**, „Manual de Pedagogie”, Editura ALL, București, 2001, pag. 341;
- ✓ **LISIEVICI, Petru**, „Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente”, Editura ARAMIS, București, 2002, pag. 15- 18; 226-230
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 79-85;
- ✓ **SNEE**, Criterii de notare pentru examenul de capacitate, București, 2004;
- ✓ **SNEE**, Descriptori de performanță pentru învățământul primar, Prognosis, București, 2000;
- ✓ **VOGLER, Jean**, „Evaluarea în învățământul preuniversitar”, Editura POLIROM, Iași, 2000, pag. 21; 71-72.

## Unitatea de învățare nr. 5

### CRITERIILE DE EVALUARE

---

#### Cuprins

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr. 5 .....</b>	<b>89</b>
<b>2. Criteriile de evaluare .....</b>	<b>90</b>
2.1. Repere conceptuale: „Criteriu”; „Criteriu de evaluare”; „Indicator de evaluare”; relația criteriu-indicator .....	90
<b>3. Evoluția conceptului de criteriu în evaluare. Modele de interpretare a criteriilor .....</b>	<b>94</b>
3.1. Modelul A: “criteriu= prag de reușită în învățare” .....	95
3.2. Modelul B: “criteriu=reușită în realizarea unui obiectiv operațional” .....	96
3.3. Modelul C: “ criteriu= punct de reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare” .....	98
3.4. Modelul D: “criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev” .....	101
<b>4. Instrumente care integrează diverse categorii de criterii .....</b>	<b>101</b>
4.1. Scări uniforme – scări descriptive de evaluare .....	101
4.2. Grile de evaluare ; liste de control/ verificare .....	105
<b>5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....</b>	<b>107</b>
<b>6. Lucrare de verificare nr. 5 .....</b>	<b>112</b>
<b>7. Bibliografie .....</b>	<b>115</b>

## 1. Obiectivele unității de învățare nr.5



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze/ opereze cu principalele concepte teoretice specifice: sistem de referință, criteriu de evaluare, indicator în evaluare, criteriile de realizare, criteriile de reușită, scări uniforme, scări descriptive de evaluare, grile, liste de control/ verificare etc
- Să explice semnificația principalelor criterii de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor;
- Să utilizeze/ să integreze în practica pedagogică diverse criterii de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale
- Să interpreteze adecvat semnificația criteriilor calitative de evaluare, a descriptorilor de performanță, a scărilor descriptive de evaluare;
- Să identifice în învățământul preuniversitar situații educaționale specifice de utilizare a descriptorilor de performanță, a scărilor descriptive de evaluare ;

## 2. Criteriile de evaluare

### 2.1 Repere conceptuale: „Criteriu”; „Criteriu de evaluare”; „Indicator de evaluare”; relația criteriu-indicator

#### Criteriu

---

„Criterium” vine din latină și desemnează principiul care stă la baza unei judecăți, a unei estimări, a unei clasificări, permite distingerea adevărului de fals etc. În logică, criteriul este un punct de vedere după care realizăm distribuția în subspecii a obiectelor pe care le reflectă sfera noțiunii de divizat. Fundamentul diviziunii trebuie să fie unic pe aceeași treaptă a diviziunii.

Sinonime ale cuvântului „criteriu” sunt: dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică etc. (*Yvan Abernot, op. cit., p. 45-46*). Sau: „Ceea ce stă la baza emiterii unei judecăți” (*Le Petit Robert*); „Criteriu” înseamnă „dimensiune” sau „descriptor” (Noizet și Caverni).

#### Criteriu de evaluare

---

„Criteriile de evaluare” sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. În evaluarea modernă, „criteriul” este noțiunea centrală.

În evaluarea școlară, criteriul are sensuri diferite pentru perspective diferite din care este abordată activitatea evaluativă. În cazul **evaluării formative**, criteriul este un reper la care se raportează elevii și profesorii pentru a regla procesul de învățământ. În cazul **evaluării certificative**, criteriul este o normă ce trebuie respectată. (Xavier Roegiers, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boek, Bruxelles, 2004, pag.69 ).

„Oricare ar fi logica în care ne plasăm, sau abordarea pe care o avem în vedere, criteriul este un element de comunicare între persoana care evaluează și persoana care este evaluată. Prin raportarea la criterii,

actorii evocă nivelul achizițiilor și / sau calitatea acestora” (idem, pag. 70).

Evaluarea educațională modernă apelează din ce în ce mai mult la criteriile. Utilizarea criteriilor în evaluare devine din ce în ce mai mult un element de obligativitate. Noțiunea de criteriu este importantă pentru o abordare analitică a oricărei situații educaționale.

Practica evaluării educaționale se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective („profesorul este suveran în acordarea notei”) către criteriile din ce în ce mai obiective, cât mai mult detașate de persoana evaluatorului (*I.T.Radu, op. Cit, pag. 259*).

## Indicator de evaluare

Este un element care indică / „semnalizează” prezența altui element în cadrul unui criteriu. (*G. Figari, Evaluator: quel referentiel? Pag. 110*). Are, prin urmare, valoare de „semnal”.

În evaluarea modernă, calitativă, „indicatorii de performanță” se extrag din standardele de performanță de către practicienii de la catedra. Ei exprimă performanțe-cheie orientative în spațiul/ cadrul standardelor de performanță. Aceste performanțe-cheie sunt plasate deasupra limitei inferioare minim admisibile (nivel minimal), mergând spre nivelurile mediu și maximal. Pentru a ajuta cadrele didactice, se oferă de la nivel macroeducațional, modele, mostre de astfel de indicatori, de standarde de performanță, care reprezintă de fapt osatura, punctele nodale ale unui standard de performanță (ceea ce elevii trebuie să probeze că posedă ca achiziții absolut necesare).

## Criteriu - indicator

Relația- **criteriu- indicator** este foarte strânsă. **Criteriul** desemnează o caracteristică, iar **indicatorul** „semnalează” niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă.

Într-un context școlar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanței în învățare a elevilor”, acestea (performanțele) se distribuie în minimale, medii, maximale. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se

acorda „suficient”, „bine” sau „foarte bine” (în învățământul primar). În învățământul gimnazial și liceal criteriul de repartizare a performanțelor elevilor este reprezentat de scara numerică de la 10 la 1. Indicatorii enumeră, precizează caracteristicile răspunsului elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare și notare.



## Aplicația nr. 1

---

Exemplificați modul de relaționare/ de interdependență dintre criterii și indicatori în sistemul evaluativ din învățământul primar românesc.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!



### 3. Evoluția conceptului de criteriu în evaluare. Modele de interpretare.

Noțiunea de criteriu în evaluare a dobândit, succesiv, diverse sensuri. Aceste sensuri au evoluat în funcție de manierele de interpretare a evaluării școlare. (Xavier Roegiers, *L'ecole et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boek, Bruxelles, 2004,, pag. 71)

Semnificațiile noțiunii de “criteriu de evaluare” merg/ însoțesc evoluția conceptului de evaluare, de la definițiile “vechi”, care puneau semnul egalității între evaluare și măsurare și până la accepțiunea de astăzi, când a evalua este sinonim cu a emite judecăți de valoare despre activitatea de învățare a elevului.

Accepțiunile/ sensurile/ înțelesurile succesive ale noțiunii de “criteriu” au mers progresiv de la *cantitate* (cât a învățat elevul), către ideea de ‘*calitate*’.



În timp, identificăm **patru modele** de interpretare a criteriilor în evaluare:

1. **Modelul A:** “*criteriu= prag de reușită în învățare*”
2. **Modelul B:** “*criteriu= reușită în realizarea unui obiectiv operațional*”
3. **Modelul C:** “*criteriu= punct de reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare*”
4. **Modelul D:** “*criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev*”

### 3.1 **Modelul A:** **Criteriu = „Prag de reușită” în învățare**

---

Criteriile de evaluare au dobândit acest sens într-o perioadă în care **evaluarea însemna măsurare** a rezultatelor elevilor. Criteriul a funcționat cu acest sens fiind în consens cu definițiile “vechi” ale evaluării, care puneau semnul egalității între măsurare și evaluare. Noțiunea de criteriu era sinonimă cu noțiunea de “prag de reușită”.

Această interpretare/ accepțiune a evaluării a condus la apariția “scărilor de notare”. Scările de notare cifrice (de la 10 la 1, de la 100 la 1, de la 5 la 1 etc) precum și scările “literale” (A, B, C...) reprezintă expresii tipice sau forme de manifestare concretă a acestui mod de abordare a evaluării. Fiecare treaptă a scării reprezintă un criteriu.

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient și Insuficient), fie prin litere (A, B, C, ...) etc.

În sistemul românesc de notare, a obține o anumită notă (spre exemplu nota 5), poate reprezenta un criteriu pentru ca un elev să promoveze la o anumită disciplină. Nota “ 5” (“cinciul”) este un prag de reușită, o normă minimală pe care fiecare elev trebuie s-o respecte pentru a promova. Mai departe, fiecare notă/ treaptă a scării până la 10 reprezintă de asemenea un criteriu de evaluare.

Acestui model i se pot asocia noțiunile de evaluare normativă/ comparativă dar și cea de evaluare sumativă/ certificativă. În practica școlară românească acesta este încă un model puternic implementat în mentalitatea profesorilor, a părinților și a elevilor înșiși.

**Abordarea evaluării din perspectivă normativă** implică folosirea dimensiunii normative a notei. Nota, ca indicator sintetic al învățării permite ierarhizarea/ compararea elevilor și plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gaus. Folosirea unui sistem de criterii relative conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Rata reușitei sau rata eșecului sunt ușor de identificat.

### **3.2 Modelul B:**

#### **Criteriu = reușita în realizarea unui obiectiv operațional**

---

Evaluarea și-a schimbat semnificația dată cu intrarea în scenă a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a început să însemne a constata/ stabili congruența a ceea ce a învățat elevul cu obiectivele educaționale prestabilite. „Nu mai contează în primul rând cantitatea de informație corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reușita în realizarea unui obiectiv operațional ” (Vial, pag. 145).

În evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale (criterială) criteriul general în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reușita sau nereușita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaționale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obținerea unor schimbări observabile și măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanței unui elev este pusă în relație cu performanța maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanțe definite apriori, fără să se țină cont de poziția pe care acest individ o deține în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalți (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuși, în drumul său de realizare a obiectivelor educaționale. Când discutăm despre evaluare criterială, nu avem în vedere ca elevul să obțină un anumit scor, un anumit punctaj la o proba, ci se urmărește ca elevul să satisfacă un anumit număr de criterii legate de realizarea obiectivelor.

În această paradigmă (mod de înțelegere a evaluării), criteriul îmbină cantitatea cu calitatea pentru a stabili dacă obiectivul este realizat sau nu:

## Cantitatea

Apare în depășirea pragurilor de reușită. În orice obiectiv operaționalizat după tehnica lui Mager (Tehnica celor trei „C” : **cerință** formulată în termeni de comportamente, **condiții** de realizare a sarcinii de lucru, **criteriul de reușită** minimală/ performanță minimă acceptată), se stabilesc praguri de reușită: elevul să rezolve „**cel puțin**” 3 exerciții din 5, să sublinieze **cel puțin** 7 substantive din cele 10 dintr-un text dat etc);

## Calitatea

Criteriul este și calitativ. La educație fizică, spre exemplu, se apreciază „echilibrul și eleganța pentru a aprecia realizarea unui obiectiv care vizează execuția unui traseu”.

**Abordarea criterială** solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului **în funcție de criteriile de conținut, cunoscute/ anunțate**, într-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern**, structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită a activității de învățare** (G. Figari, *Evaluer: quel referentiel ?* Pag. 24).

Acestui model i se poate asocia noțiunea de abordare criterială și este specific **evaluării formative**, care permite evaluarea pas cu pas, secvență cu secvență în procesul de predare - învățare.


### 3.3 Modelul C:

#### **Criteriu = punct de reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare**

**Acest model** asociază noțiunea de criteriu cu **evaluarea formatoare** sau evaluarea **conștientizată**. Reprezintă tot o abordare criterială a evaluării, dar dintr-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. **Abordarea criterială** de acest tip solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului **în funcție de criteriile de conținut, cunoscute/ anunțate**. Din perspectiva evaluării formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern**, structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită** a activității de învățare (G. Figari, *Evaluer: quel referentiel ?* Pag. 24).

**Evaluarea formatoare** dezvoltă noțiunea de criteriu ca punct de reper al elevului în realizarea și în reușita unei sarcini de învățare. Elevul trebuie să autoevalueze propriile sale strategii de realizare și de reușită (Noel, 1991).

**Ideile centrale ale evaluării formatoare** pot fi formulate sintetic astfel:

- 
1. este foarte importantă înțelegerea de către elev a scopurilor de atins, a produsului dar mai ales a particularităților traseului, ale procesului de învățare;
  2. elevul însuși (și numai el) este capabil/ cel mai în măsură să-și regleze activitatea de învățare; doar el este în stare să-și regleze/ autoregleze/ corijeze acest proces.

Din această perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către elev a **două categorii de criterii: de realizare și de reușită**.

**Criteriile de realizare** sunt fapte sau acțiuni care îl ajută pe elev să raporteze ceea ce construiește la aceste repere. Ele „desemnează acțiunile pe care le face elevul când efectuează sarcina sau activitatea propusă”. (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996) și oferă elevului răspunsuri la întrebări de genul:

- ce trebuie să fac pentru a realiza acest produs?
- Ce acțiuni mentale trebuie să pun în aplicare și ce trebuie să fac cu informațiile, conceptele, principiile de care dispun?

**Criteriile de reușită** exprimă un nivel de exigență pentru fiecare criteriu de realizare (a se vedea descriptorii de performanță pentru examenul de capacitate, descriptorii de performanță pentru învățământul primar etc).

Pentru a fi pertinente, criteriile de reușită trebuie să ofere elevului răspunsuri la câteva întrebări :

- Cum voi ști dacă activitatea a fost bine făcută, având în față / analizând numai produsul?
- Cum voi ști dacă produsul este bun?

Aceste criterii descriu „semnele” cu ajutorul cărora se recunoaște reușita în învățare. Ele reprezintă „reperce ce permit judecarea/ aprecierea unui produs al învățării” (*Ch. Hadji, op. Cit. Pag 118; Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996*)



## **Tema de reflecție nr. 2**

Exemplificați folosirea criteriilor de realizare și de reușită în învățământul românesc.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

### 3.4 **Modelul D:**

#### **Criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev**

Paradigma evaluării oferită de acesta se asociază cu noțiunea de **evaluare în termeni de competențe**, ca rezultat educațional sintetic al învățării. Noțiunea actuală dar și modernă de “criteriu în evaluare” se înscrie în esență în caracteristicile acestui model. Criteriile sunt, în această perspectivă, seturi de calități importante pe care trebuie să le regăsim în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Această paradigmă dezvoltă diverse tipuri de instrumente care integrează criteriile de ordin calitativ: descriptori de performanță, grile apreciative/ calitative etc.

## **4. Instrumente care integrează diverse categorii de criterii**

### **4.1 Scări uniforme – scări descriptive de evaluare**

Literatura de specialitate identifică două tipuri de scări:

- ⇒ Scări uniforme de evaluare;
- ⇒ Scări descriptive de evaluare.

#### **1. Scările uniforme**

**Acestea** includ criteriile structurate în funcție de intensitatea variabilă a **calității** fenomenului luat spre evaluare. Ele sunt cele mai frecvente. Iată câteva exemple de intensități variabile ale fenomenelor/ obiectelor evaluate:

- Satisfăcător, mediu, excelent;
- insuficient, suficient, bine, foarte bine
- Calități specifice însoțite de adverbe: puțin, mai mult, foarte mult etc.
- Scara numerică: de la 10 – 1; 20 – 1; 100-1 etc.
- Scara literală: A, B, C... etc.

În cazul scărilor uniforme remarcăm absența totală a elementelor descriptive/ apreciative/ calitative necesare pentru a distinge, unele de altele, fiecare din nivelurile acestei scări. Îndeosebi în cazul scărilor numerice și literale este necesară o **legendă**: ce reprezintă 10 sau A, care este numărul sau litera care exprimă intensitatea maximă a variabilei evaluate etc.

Scările de apreciere uniforme se completează relativ ușor de către evaluator.

Exemplu:

F.B.	Bine	Suficient	Insuficient
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Scările descriptive

---

Scările descriptive de evaluare tind să capete din ce în ce mai mult teren în evaluarea modernă, datorita faptului că răspund perfect caracteristicilor evaluărilor de tip apreciativ/ formativ, cu un pronunțat rol reglator. Fiecare nivel din acest tip de scară exprimă o entitate precisă care descrie cât mai exact posibil gradul în care este realizat/ ar trebui să fie realizat un criteriu în cazul unui produs al elevului.

Recurgerea la scări descriptive este justificată atât în evaluarea **sumativă**, care certifică achiziția de către elev a unei competențe, cât și în evaluarea **formativă**. (*G. Scallon, op. cit., pag. 209-210*).

- În evaluarea **sumativă**, folosirea acestui tip de scară urmărește asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulți evaluatori.

- În evaluarea **formativă** recursul la scara descriptivă îl ajută atât pe elev cât și pe profesor. În ceea ce-l privește pe elev, acesta devine capabil să-și autoevalueze propria activitate.

Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult și mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie să se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat**

**grila de evaluare descriptivă**, care permite elevilor să ia cunoștință despre situația în care se află în raport cu sarcinile de învățare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate. În consecință este de preferat să se realizeze „profilul” prestației elevului, concretizat în performanțe de diverse niveluri, cu ajutorul scării descriptive.

În învățământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanță”. Aceștia atestă **profilul** asociat fiecărei performanțe observate și evaluate la elev precum și diverse niveluri de realizare a acestora. „Descriptorii de performanță pentru învățământul primar” și „Descriptorii de performanță pentru examenul de capacitate” oferă exemple pertinente de utilizare a scărilor descriptive în vederea evaluării performanțelor elevilor.



### Aplicație nr. 3

---

Cum argumentați utilizarea/ folosirea / introducerea într-o măsură din ce în ce mai mare a scărilor descriptive de evaluare în învățământ? Exemplificați folosirea acestora în învățământul românesc.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

---

## 4.2 Grile de evaluare; liste de control/verificare

---

Criteriile și indicatorii de evaluare precum și scările uniforme sau descriptive pot fi integrate în diverse instrumente de lucru, între care cele mai frecvent folosite sunt:

- Grilele de evaluare
- Lista de control/verificare.

### Grilele de evaluare

---

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

Scările pot să fie uniforme sau descriptive.

**Scările uniforme** includ diverse mențiuni/ calificative: „nesatisfăcător”, „satisfăcător”, „bun”, „Foarte bun”, „Excelent”. Fiecare calificativ poate fi însoțit de o valoare numerică: „excelent” poate avea cea mai înaltă valoare (5, spre exemplu), iar „nesatisfăcător” pe cea mai slabă (1). Aceste valori numerice se adună când calculăm un rezultat final (total).

**Scările descriptive** sunt calitative/ apreciative. Pentru fiecare nivel de performanță (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 și pentru nota 10) sunt „descrise” caracteristicile/ calitățile diverselor variabile ce reprezintă de fapt capacități, subcapacități, abilități pe care trebuie să le manifeste elevii în situații de evaluare.

### Lista de control / verificare

---

În evaluarea școlară, **lista de control/ verificare** conține o enumerare a elementelor factuale, a unor indici / indicatori a căror prezență sau absență se poate observa într-o situație educațională dată. Acest instrument poate servi pentru a sublinia punctele „tari” și punctele „slabe” ale unui rezultat dat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupați pe teme sau domenii pentru a facilita observarea și înțelegerea lor.

Demersul de determinare a criteriilor și indicatorilor cere o anumită „expertiză” întrucât prezența și funcționalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative.

## Tema de reflecție nr. 4



Comentați afirmația: "Managementul criteriilor și indicatorilor în evaluare" solicită o anumită expertiză".



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 5. Răspunsuri la teme și aplicații



### Aplicație 1

Exemplificați modul de relaționare/ de interdependența dintre criteriile și indicatorii în sistemul evaluativ din învățământul primar românesc.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

În învățământul primar românesc se folosesc “descriptorii de performanță”.

“Performanță” în acest caz este criteriul, iar “descriptorii” corespunzători calificativelor/palierelor: F. bine, Bine, Suficient sunt “indicatorii”. Acești “indicatori” semnaleză următoarele aspecte:

- Calificativul “foarte bine” sau palierul învățării depline exprimă acumularea cunoștințelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învățat, autonomie în învățare;
- Calificativul “bine” sau palierul “credit” corespunde situației în care elevul posedă cunoștințe, însușite bine, este capabil nu numai de a le recunoaște, ci și să le utilizeze în situații similare, oferă garanția unor progrese, de aceea i se acordă “credit”;
- Calificativul “satisfăcător” sau palierul “prag”, minimum acceptabil, presupune însușirea unui quantum de cunoștințe și formarea unor capacități care permit elevului să abordeze etapa următoare cu șansa de a reuși;
- Calificativul “nesatisfăcător” sau palierul “inacceptabil”, sancționează insuccesul și face necesare măsuri recuperatorii. (*I. T. Radu, op., cit, pag. 274*).



## Tema de reflecție nr. 2

---

Exemplificați folosirea criteriilor de realizare și de reușită în învățământul românesc.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

- În învățământul românesc este prezentă, e drept cu frecvență redusă, această practică a identificării și utilizării în procesul evaluativ a criteriilor de evaluare, atât a celor de realizare cât și a celor de reușită.
- Spre exemplu, la disciplinele tehnice, la educație plastică, se prezintă elevilor **etapele** de parcurs în realizarea unui produs dar și criteriile de evaluare (de reușită), pe baza cărora vor fi analizate și apreciate rezultatele activității.
- Acest mod de lucru favorizează autoreglarea.
- Demersul specific evaluării formatoare are numeroase avantaje. El conduce la confruntarea elevului cu o sarcină care poate deveni stimulantă prin raportare la criterii dinainte cunoscute.



## Aplicație nr. 3

---

Cum argumentați utilizarea/ folosirea / introducerea într-o măsură din ce în ce mai mare a scărilor descriptive de evaluare în învățământ? Exemplificați folosirea acestora în învățământul românesc.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

- Acest mod de abordare a realității educaționale a fost asociat dintotdeauna cu **evaluarea sumativă**, careia îi sunt caracteristice judecăți de ansamblu privind prestația elevului sau o notă globală exprimată printr-o cifră. Într-un context de evaluare sumativă nu se face, de regulă, analiza detaliată sau profilul asociat fiecărei performanțe observate și evaluate. Spre exemplu, competențele lingvistice sau matematice ale elevilor, atunci când sunt clar formulate prin sarcini de învățare, sunt atestate global printr-o notă.

- În **evaluarea formativă** însă, care este predominantă în realitatea educațională cotidiană, instrumentele de evaluare trebuie să fie compuse pe cât posibil din **scări descriptive**. Grilele de evaluare pot fi puse la dispoziția elevilor înșiși pentru a le facilita evaluarea propriilor lor prestații. „În acest mod elevii sunt plasați în postura de a fi primii destinatari ai unui feed-back având valoarea unei informări de bună calitate” (G. Scallon, pag. 210). Evaluarea formativă facilitează conturarea **profilului** asociat fiecărei performanțe observate sau evaluate. Dimpotrivă, evaluarea sumativă este asociată cu ideea de judecată de ansamblu sau de notă globală exprimată printr-o cifră.
- Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult și mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie să se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat grila de evaluare descriptivă**, care permite elevilor să ia cunoștință despre situația în care se află în raport cu sarcinile de învățare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate.
- În învățământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanță”. Aceștia atestă **profilul** asociat fiecărei performanțe observate și evaluate la elev precum și diverse niveluri de realizare a acestora.
- „Descriptorii de performanță pentru învățământul primar” și „Criteriile de notare pentru examenul de capacitate” oferă exemple pertinente de utilizare a scărilor descriptive în vederea evaluării performanțelor elevilor. Pentru fiecare nivel de performanță (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 și pentru nota 10) sunt „descrise” caracteristicile diverselor variabile ce reprezintă de fapt capacități, subcapacități, abilități pe care trebuie să le manifeste elevii în situații de evaluare.



## Tema de reflecție nr. 4

Comentați afirmația: "Managementul criteriilor și indicatorilor în evaluare solicită o anumită expertiză".

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

I. Demersul de determinare a criteriilor și indicatorilor cere o anumită „expertiză” întrucât prezența și funcționalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative.

Astfel, în **evaluarea de tip sumativ** (certificativ) contextul și modul de utilizare a criteriilor sunt de obicei puțin cunoscute de către elevi. Profesorul, ca evaluator, utilizează, de regulă, propriile lui criterii sau nu le folosește într-o manieră explicită pe cele deja stabilite. Folosirea unei grile analitice în cazul evaluării sumative conduce la stabilirea unei note globale. „Chiar în cazul în care criteriile sunt prezentate ca „reguli ale jocului” înainte de procesul evaluativ, după expresia lui Charles Hadji, 1998, sunt puține șanse ca ele să fie folosite explicit și transparent în momentul în care se realizează evaluarea” (*Apud Gerard Scallon, pag. 209-210*).

În **evaluarea formativă**, ținând cont de împrejurările în care se realizează, criteriile folosite trebuie să fie în mod obligatoriu cunoscute de către elevi, atât înainte cât și după finalizarea sarcinilor de lucru.

II. Ameliorarea practicilor curente de evaluare se poate face prin:

- **explicitarea criteriilor.** Aceasta înseamnă precizarea a ceea ce ține de **normă** și ceea ce corespunde unei **aprecieri**. Problema explicitării criteriilor se pune cu multă acuitate în cazul producțiilor / produselor care implică o contribuție personală a elevului (spre exemplu în cazul unei compuneri, al unui eseu).

Dacă evaluatorul are intenția, spre exemplu, de a lua în discuție și ortografia compunerii, atunci elevul trebuie să fie informat de la început asupra acestui lucru. De asemenea, dacă aplicarea unei tehnici de compoziție este luată în discuție în procesul evaluativ,

modul de aplicare a acestora trebuie să se regăsească printre criterii.

- **Stabilizarea** criteriilor. Aceasta semnifică fixarea și menținerea aceluiași criterii pentru toți elevii. Este vorba atât de criteriile obiective cât și de cele subiective.
- **Reducerea criteriilor.** Numărul criteriilor stabilite pentru a evalua o lucrare este de asemenea foarte important. Acestea trebuie să fie suficient de relevante pentru a acoperi întreaga problematică luată în considerație. Numărul criteriilor trebuie să fie optim. Trebuie pornit de la adevărul că cine vrea să evalueze totul, nu evaluează nimic. „Dacă justificarea notei unui elev este disputată de prea multe criterii, această situație devine ridicolă. Prin urmare, nota trebuie să fie sintetică”. (*Yvan Abernot, pag. 45-46*).

## 6. Lucrare de verificare nr.5



### NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.*

### Subiectul I (6 puncte)

---

Explicați succint, în cuvinte proprii, ce reprezintă următoarele concepte:

- Criteriu
- Criteriu de evaluare
- Indicator de evaluare.



### Important!

*Se acordă câte 2 puncte pentru fiecare răspuns corect.*

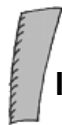
### Subiectul al II-lea (28 de puncte)

---

Cerințe:

- a) **Identificați** în practica școlară patru situații educaționale în care se folosesc/ aplică cele patru modele de interpretare a criteriilor de evaluare;
- b) **explicați / interpretați** semnificația pentru fiecare caz în parte:
  - Modelul A: “CRITERIU = PRAG DE REUȘITA ÎN ÎNVĂȚARE” (nota 5, spre exemplu);
  - Modelul B: “CRITERIU = REUȘITĂ ÎN REALIZAREA UNUI OBIECTIV OPERAȚIONAL” (standardul minimal de performanță/ criteriul de reușită minimală dintr-un obiectiv operaționalizat folosind integral tehnica lui Mager);
  - Modelul C: “CRITERIU = PUNCT DE REPER ÎN REALIZAREA ȘI REUȘITA UNEI SARCINI DE ÎNVĂȚARE” (etape de parcurs, secvențe, indicatori/ repere în realizarea unei producții complexe sau în evaluarea unui produs al elevului);

- Modelul D: “CRITERIU = CALITATE A PROCESULUI ȘI PRODUSULUI ÎNVĂȚĂRII DE CĂTRE ELEV (descriptori de performanță relativi la dobândirea de către elev a unei competențe, a unei capacități, subcapacități etc)”.



### Important!

Se vor acorda:

- **12 puncte pentru identificarea corectă a celor patru situații educaționale specifice modelelor de interpretare a criteriilor educaționale (câte 3 puncte pentru fiecare);**
- **16 puncte pentru explicarea corectă a modului de aplicare/ utilizare/ folosire a criteriilor în situațiile respective (câte 4 puncte pentru fiecare explicație corectă).**

### Subiectul al III-lea (56 de puncte)

Construiți/ formulați/ elaborați:

- a) o probă de evaluare pentru o situație educațională concretă/ specifică în care să precizați care sunt condițiile pe care trebuie să le îndeplinească răspunsurile unui elev pentru a obține nota 5;
- b) obiective operaționalizate (cel puțin trei exemple) la o lecție concretă, folosind integral Tehnica lui Mager, în care să stabiliți criteriul de reușită minimală (care este pragul de reușită minim acceptat pentru a considera că elevul a realizat obiectivele respective);
- c) etapele, secvențele de parcurs, reperele în realizarea unei producții complexe și criteriile/ indicatorii care vor sta la baza evaluării unui produs al elevului;
- d) Descriptorii de performanță pentru nivelurile minimal, mediu, maximal sau pentru nota 5, pentru nota 7 și pentru nota 10, pentru cel puțin trei obiective de referință prevăzute în programa disciplinei pe care o predați.



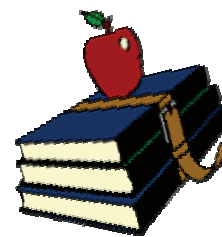
### Important!

Se vor acorda **56 de puncte** pentru rezolvarea corectă și integrală a subiectului (câte **14 puncte** pentru fiecare cerință în parte):

- *cerința a): pentru fiecare din itemii probei sunt precizate punctele acordate pentru rezolvare integrală și parțială (nivel maximal - nota 10; nivel mediu - notele 7-8; nivel minimal - notele 5-6);*

- *cerința b): obiectivele operaționalizate îndeplinesc cerințele de formă și de conținut ale operaționalizării; precizează cu claritate: **comportamentul** pe care trebuie să-l manifeste elevul în rezolvarea sarcinii de lucru; stabilesc **condițiile** în care lucrează elevul (permisiuni sau interdicții; condiții prezente sau prealabile); precizează **criteriul de reușită minimală**: care este standardul minim acceptat concretizat în număr de răspunsuri („elevul să rezolve cel puțin un exercițiu din numărul total de exerciții date) sau în precizarea calității caracteristicilor răspunsului pentru a obține nota 5).*
- *Cerința c) se selectează o sarcină complexă de lucru a elevului și se stabilesc etapele de lucru care se constituie repere în procesul învățării (de rezolvare a acelei sarcini); se stabilesc criteriile în funcție de care se vor evalua produsele elevilor (spre exemplu: finalizarea lucrării, completitudinea, respectarea temei etc);*
- *Cerința d): descriptorii de performanță sunt corelați cu abilitatea, capacitatea, subcapacitatea vizată; indicatorii care operaționalizează criteriul „performanță în învățare” sunt calitativi și sunt diferențiați pe cele trei niveluri: minimal, mediu, maximal, permițând o evaluare adecvată/ corespunzătoare a învățării elevului.*

## 7. Bibliografie



- ✓ **POTOLEA, Dan**, *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*, în *Curs de Pedagogie*, 1988
- ✓ **RADU, I.T.**, „*Evaluarea în procesul didactic*”, EDP, București, 1999, pag. 259-267
- ✓ **SNEE**, *Criterii de notare pentru examenul de capacitate*, București, 2004;
- ✓ **SNEE**, *Descriptori de performanță pentru învățământul primar*, Prognosis, București, 2000;
- ✓ **SNEE**, *Ghidul profesorului examinator*, Prognosis București, 2001;
- ✓ **XAVIER Roegier**, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. De Boek*, Bruxelles, 2004

## Unitatea de învățare nr. 6

### METODE DE EVALUARE

---

#### Cuprins

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr. 6 .....</b>	<b>117</b>
<b>2. Metode de evaluare; repere conceptuale, clasificare.....</b>	<b>118</b>
<b>3. Metode tradiționale/clasice de evaluare .....</b>	<b>119</b>
3.1. Evaluarea orală .....	119
3.2. Evaluarea prin probe scrise.....	120
3.3. Complementaritatea evaluărilor orale și scrise.....	121
3.4. Evaluarea prin probe practice.....	123
3.5. Testul docimologic .....	125
<b>4. Metode moderne, alternative și complementare de evaluare...130</b>	
4.1 Observarea sistematică a comportamentului elevului față de învățare, față de activitatea școlară în general .....	131
4.2. Portofoliul .....	135
4.3. Proiectul .....	138
4.4. Investigația .....	144
4.5. Autoevaluarea .....	146
<b>5. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare .....</b>	<b>151</b>
<b>6. Proba de verificare nr. 6 .....</b>	<b>159</b>
<b>7. Bibliografie.....</b>	<b>162</b>

## 1. Obiectivele unității de învățare nr.6



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse contexte de instruire, metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: metoda de evaluare, metode clasice/ tradiționale, metode alternative;
- Să caracterizeze principalele metode de evaluare folosite în învățământul preuniversitar românesc
- Să argumenteze necesitatea complementarității metodelor tradiționale și alternative de evaluare
- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară metodele de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite metode, în vederea optimizării procesului de instruire

## 2. Metode de evaluare

### Repere conceptuale; clasificare

---

„Metodele de evaluare” vizează modalitățile prin care este evaluat elevul. Ele însoțesc și facilitează desfășurarea procesului de învățământ. Metoda de evaluare reprezintă calea pe care o urmează, pe care o parcurge profesorul împreună cu elevul/elevii săi în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare pot fi clasificate în raport de diverse criterii. În funcție de **criteriul istoric**, metodele de evaluare se diferențiază în :

#### A. Metode tradiționale de evaluare:

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

#### B. Metode moderne, alternative și complementare de evaluare:

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

### 3. Metode tradiționale/clasice de evaluare

#### 3.1 Evaluarea orală

##### Repere conceptuale

Evaluarea orală se realizează printr-o conversație pe baza căreia cadrul didactic stabilește cantitatea informației și calitatea procesului de învățare în care a fost implicat elevul. În procesul evaluativ de tip oral, cea mai importantă metodă folosită rămâne **conversația euristică**. Specificul ei rezultă din faptul că asigură învățarea prin descoperire. Ca structură elaborată, specifică de predare-învățare, **metoda conversației** angajează un sistem bine determinat de interacțiuni verbale profesor-elevi care stimulează producția intelectuală divergentă. Termenul provine din limba latină, de la cuvântul „conversatio”, compus din „con” care înseamnă „cu” și „versus” care înseamnă „întoarcere” (*R. Iucu, op. cit.*).

„Euristica” provine din grecescul „hemiskeen” care înseamnă „a afla”, „a descoperi”, „a găsi”. Această formă a conversației implică elevii, activ și interactiv, în realizarea de schimburi verbale profesor-elev și elev-elev (*Mușata Bocoș, Instruirea interactivă, pag. 199*).

Dacă ne raportăm la etapele tradiționale ale lecției, din perspectiva evaluării, conversația intervine îndeosebi în „reactualizarea” cunoștințelor, dar în egală măsură intervine și în „recapitulare și sistematizare”, în „verificare și apreciere”.

Din perspectivă modernă, metoda conversației euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcție de rezultatele obținute” (*Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 152*). La baza conversației euristice stau întrebările. În evaluarea pedagogică, întrebările se regăsesc în mai multe **ipostaze**:

- Ca elemente componente, ca structuri ale mai multor instrumente compozite de evaluare (interviul, chestionarul, testele);

- De sine stătătoare, în evaluarea curentă, când se produce „ascultarea” elevilor (*D. Ungureanu, op. Cit.*).

## 3.2 Evaluarea prin probe scrise

### Repere conceptuale

---

Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context didactic cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor. Ea semnalează situațiile în care unii elevi nu au dobândit capacitățile, subcapacitățile, abilitățile etc. preconizate la un nivel corespunzător și, în consecință, fac necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

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

### Modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise

---

Principalele **modalități** folosite sunt:

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

- **Lucrări scrise semestriale (teze).** Acestea cuprind o arie mai mare de conținuturi decât cele realizate la sfârșit de capitol (temă, unitate de învățare). Îndeplinesc funcție diagnostică și prognostică. (*I. T. Radu, op. cit., pag. 210*).

### 3.3 Complementaritatea evaluărilor orale și scrise

Evaluările orale și evaluările scrise trebuie privite ca modalități evaluative complementare, nu exclusive pentru că:

- Atât evaluările orale cât și evaluările scrise nu acoperă nici separat nici împreună întreaga realitate educațională supusă evaluării. În consecință ele trebuie completate cu probe practice și cu alte forme de evaluare pedagogică.
- Evaluările orale și evaluările scrise au particularități distincte. Ca atare se impune cerința ca fiecare dintre acestea să fie cunoscute și respectate la clasă de către cadrul didactic.
- Având în vedere particularitățile limbajului oral, se impune ca acestea să nu fie transpuse în scris în formularea întrebărilor și nici a răspunsurilor, întrucât produce un efect de superficialitate.
- Invers, influența particularităților scrisului asupra vorbirii într-o situație evaluativă (și nu numai) poate să producă efecte de conciziune inutilă și să genereze dificultăți de înțelegere (*P. P. Neveanu, op. cit., pag. 75*).



## Aplicația nr. 1

---

Prezentați cel puțin cinci avantaje și 5 dezavantaje ale evaluărilor orale și ale evaluărilor scrise.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

### 3.4 Evaluarea prin probe practice

#### Repere conceptuale

Această metodă reprezintă un liant între „a ști” și „a face”. Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume acela de a da curs cerinței de „a ști să faci”. Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale. (C. Cucuș, *op. cit.*)

Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

#### Caracteristici

- Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a **produsului** învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra **procesului** de învățare care a condus la acel produs final.
- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.
- Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:

- Tematica lucrărilor practice
- Etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
- Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare și criteriile de reușită)
- Condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc. (*I. Neacșu, A. Stoica, 1996, pag. 76*).

### **Variante / tipuri specifice ale evaluărilor practice**

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

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

#### **1. Activitățile experimentale**

Sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ. Este o variantă a evaluării practice, care se focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

#### **2. Analiza produselor activității elevilor**

Prin produs al activității elevului se înțelege tot ceea ce realizează el în școală și în afara ei. Începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă și până la cele mai complexe, atât rezultate ale activității intelectuale (eseuri, compuneri, poezii, monografii etc). cât și practice.

Această formă nu ignoră însă procesul învățării, întrucât produsul final sau parțial se configurează treptat, eșalonat și poate fi ameliorat din mers.

### 3.5 Testul docimologic

#### Repere conceptuale

Testele sunt instrumente folosite în evaluarea educațională. În latina veche „testimonio” însemna „mărturie, dovadă” a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului (*D. Ungureanu, op. cit.*) În limba engleză „to test” înseamnă „a încerca, a pune la încercare, la probă”.

Testele constituie instrumente de verificare cu structură și însușiri specifice. Prin forma de examinare adoptată, testul este fie o probă orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, o probă scrisă. I. T. Radu (2000) consideră testul „principalul mijloc de obținere a unor date relevante referitoare la performanțele elevilor”.

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

#### Standardizarea testelor docimologice

**Funcționalitatea** testelor docimologice depinde de o serie de condiții riguroase, mai ales de natură tehnică. Folosirea, în timp, a testelor pentru evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor a condus la sesizarea anumitor precauții de care trebuie să se țină seama. În literatura de specialitate aceste „condiții riguroase” se regăsesc sub denumirea de „**calitățile**” testelor. Aceste calități sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistența, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea, standardizarea, etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste etc.*

**Standardizarea** este una din calitățile/ condițiile esențiale. De această calitate/caracteristică depind obiectivitatea și corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului. „Testele oficiale sunt în mod obligatoriu standardizate, atributul de standardizat fiind asociat cu o anumită garanție, o atestare a valorii unor astfel de teste. (*D. Ungureanu, op. Cit.*)

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

Standardizarea are sensuri multiple:

- Pregătirea prealabilă a întregului material, până la prima aplicare, cuantificare și interpretare a rezultatelor (construcția în sine a testului).
- Stipularea clară, precisă, normativă și imperativă a unor reguli și condiții de aplicare, de rezolvare și de interpretarea a unui test aflat pe piață, pentru uz curent; aceasta presupune:

- Standardizarea conținutului (a itemilor ca atare)
- Standardizarea instruirii subiecților
- Standardizarea condițiilor de lucru
- Standardizarea modului de notare/măsurare
- Standardizarea interpretării și acordării notei/calificativului.

## Teste pedagogice, teste docimologice, teste de cunoștințe

În domeniul educațional, după **categoria specifică de achiziții evaluate și modul de finalizare a actului evaluativ**, distingem următoarele trei tipuri de teste:

- Teste pedagogice
- Teste docimologice
- Teste de cunoștințe (*I. Holban, 1995; I. T. Radu, 1999*).

Între aceste trei categorii sunt diferențe semnificative. Astfel:

**a) Testele de cunoștințe** se focalizează pe o categorie specifică de achiziții ale elevului, și anume cunoștințele acestuia. Teste de cunoștințe există și în psihologie și în sociologie și în educație. Sunt instrumentele care reprezintă categoria maximal integratoare.

**b) Testele pedagogice** se subordonează, ca grad de generalitate, testelor de cunoștințe. Aceasta deoarece sunt considerate teste pedagogice **doar** acele teste care evaluează cunoștințele ocazionale, provocate și realizate în școală, în mediul educațional formal, pe secvențe specifice de predare/învățare.

**c) Testele docimologice** sunt doar acele teste pedagogice care continuă și prelungesc evaluarea specifică până la acordarea efectivă a unui calificativ sau a unei note și care ierarhizează, clasifică elevii după performanțele obținute, după prestația de moment sau cumulativă (*I. Holban, 1995, I. T. Radu, 1999*).

În concordanță cu această diferențiere, orice test docimologic este inevitabil un test pedagogic și, în același timp, un test de cunoștințe.

## ALTE CLASIFICĂRI

---

Există, fără îndoială, multe alte criterii în funcție de care pot fi clasificate testele:

- după **obiectul evaluării** (ceea ce se evaluează), sau domeniul socio-cognitiv: teste **psihologice**, teste **docimologice** sau **de randament**, teste **sociologice**;
- după modul de aplicare/administrare: teste **orale**, teste **scrise**, teste **practice**;
- după numărul subiecților cărora li se aplică testul: teste personale, teste de grup;
- din punctul de vedere al **metodologiei** elaborării: teste **standardizate**, teste **elaborate de profesor (manufacturate)**;
- după **momentul administrării**: teste **inițiale**, teste **de progres**, teste **finale**;
- După natura itemilor componenți: teste obiective, teste subiective etc.

### Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

---

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate laborioasă.

Presupune parcurgerea mai multor **etape** :

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

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

d) **Experimentarea testului**, adică aplicarea lui la o populație determinată.

e) **Analiza statistică și ameliorarea testului**. Itemii aleși în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din conținutul de examinat și să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

## AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ALE TESTELOR DOCIMOLOGICE

Testele au **avantajul** că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt. Ele încearcă să acopere esențialul din întregul conținut ce trebuie asimilat și determină formarea unor deprinderi de învățare sistematică la elevi.

**Dezavantajul** principal constă în faptul că testele favorizează o învățare ce apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate și nu stimulează formarea capacităților de prelucrare a acestora, de sinteză sau creație.

## 4. Metode moderne, alternative și complementare de evaluare

### Repere conceptuale

**Pedagogia** modernă dezvoltă metode, tehnici și instrumente **pedagogice** al căror scop principal este acela de a ajuta elevul în procesul de învățare. Metodele moderne/ alternative de evaluare sunt promițătoare în acest sens. Ele pot servi elevului, cadrelor didactice, fiind în același timp suporturi solide ale discuțiilor cu familia.

În această categorie sunt incluse o multitudine de metode destinate evaluării calitative, centrate îndeosebi pe procesul învățării de către elev. Sunt o alternativă la metodele tradiționale/ clasice de evaluare. Ele completează practic informațiile evaluative pe care le dobândește cadrul didactic prin metodele tradiționale privind învățarea de către elev.

Utilizarea metodelor alternative și complementare de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului cadrelor didactice în practica școlară curentă. În esență, folosirea acestora este benefică cel puțin din două perspective:

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

## Clasificarea metodelor moderne, alternative și complementare

Metodele alternative de evaluare cel mai frecvent invocate și folosite la ora actuală în învățământul preuniversitar românesc sunt:

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

### 4.1 Observarea sistematică a comportamentului elevului față de învățare, față de activitatea școlară în general

#### Repere conceptuale; caracteristici

**Observarea** este „una din metodele de cunoaștere a personalității umane, care constă în consemnarea metodică, fidelă și intenționată a diferitelor manifestări de comportament individual sau colectiv, așa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare.” (*Ion Holban, „Cunoașterea elevului: sinteză a metodelor”*).

#### Caracteristici:

- ⇒ Această metodă oferă mari resurse de cunoaștere a elevului în raport cu interesele și preocupările acestuia, cu motivația pentru studiu și cu posibilitățile sale raportate la cerințele vieții școlare.
- ⇒ Ea pune direct în evidență ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume cunoașterea interesului și a atitudinii elevului față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea și gradul de pregătire ale elevilor”. (*I.T. Radu, 2000, pag. 225*).
- ⇒ Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar și ca etapă însoțitoare și absolut necesară altor metode.
- ⇒ Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informațiile care trebuie primite privesc nu doar abilitățile motrice, ci și obiceiurile și personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.
- ⇒ Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă sau orală ne furnizează date parțiale sau incomplete.

⇒ Ea permite urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca și contextul situațional al comportamentului.

⇒ Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:

- Observarea este derulată în timp
- Prezintă anumite faze
- Este necesar un plan de desfășurare, cu rol pregător dar și de control.

## Etapele observării

În linii generale, etapele observării sunt următoarele:

➤ **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale și tehnice de care dispune, care presupune:

- Lansarea unei/ unor ipoteze
- Documentarea în problemă
- Precizarea obiectivului/ scopului urmărit
- Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.

➤ **Observarea** propriu-zisă, care presupune:

- Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate și confirmări pe alte căi/ modalități
- Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat
- Menținerea discreției; elevii/elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu știe că este obiect de studiu;
- Notarea observațiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în fața elevilor.

### Prelucrarea și interpretarea datelor:

- Stabilirea elementelor esențiale
- Stabilirea raporturilor, a relațiilor cauzale
- Desprinderea generalului, a concluziilor.

### Condițiile unei bune observări

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

---

## Avantaje, dezavantaje

Ca orice metodă, observarea **are avantaje și limite**.

- **Avantajul** esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul și în modul lor natural de manifestare.
- Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară și eficace în orice situație educațională.
- Este însă absolut necesară „în situația elevilor cu handicap sau dificultăți de comunicare. Pentru unii dintre aceștia evaluările scrise sunt chiar contraindicate” (*D. Morissette, pag. 199*).
- **Dezavantajul** constă în aceea că, dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obținute cu ajutorul ei cu date obținute prin alte metode.
- În plus, observarea este o metodă de evaluare care cere mult timp
- Marea sursă de eroare în informațiile obținute prin observare o constituie lipsa obiectivității observatorului (*D. Morissette, op. cit., pag. 196*).

---

## Instrumente de înregistrare și sistematizare

**Instrumentele cele mai frecvent folosite sunt:**

- fișa de evaluare/ caracterizare psihopedagogică;
- scara de clasificare;
- lista de control/verificare;
- grila de apreciere.



## Aplicația nr. 2

Citiți cu atenție cerințele de mai jos și rezolvați una dintre acestea, la alegere:

1. Completați fișa de caracterizare psihopedagogică a unui elev din clasa dumneavoastră.

*Atenție: Pentru a rezolva această cerință, trebuie să solicitați modelul de fișă de caracterizare psihopedagogică folosit în școala dumneavoastră.*

2. Identificați/ selectați o caracteristică a comportamentului elevilor față de învățare. Construiți o scară de clasificare care să conțină cel puțin cinci itemi.

3. Construiți o listă de control/ verificare pe care să o folosiți în cursul unei observări. Instrumentul dumneavoastră de observare și de măsură va conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev. Puteți folosi scara numerică, scara literală, scara grafică, scara descriptivă (apreciativă/ calitativă).

4. Elaborați o grilă de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.



**Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!**

---

## 4.2 Portofoliul

### Repere conceptuale

„**Portofoliul**” a pătruns relativ recent în teoria și practica școlară din țara noastră. S-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Semnificația adoptării portofoliului ca metodă alternativă constă în aceea că oferă cadrului didactic și elevului deopotrivă o metodă care să îmbine pe deplin funcțiile formativă și informativă ale evaluării.

Portofoliul este **definit** prin câteva **caracteristici**:

- Este o selecție a lucrărilor reprezentative care pun în evidență progresele elevului în învățarea școlară, în funcție de obiectivele din planul de studiu;
- Această selecție poate include observații pertinente ale profesorului în situații de învățare și de evaluare;
- Elevul participă la elaborarea portofoliului său, alegând chiar el lucrări reprezentative ale progreselor sale;
- Elevul poate să se autoevalueze în anumite situații de învățare sau de evaluare și să reflecteze asupra achizițiilor sale.
- Într-un portofoliu pot să figureze trasee ale momentelor de reglare semnificativă.



### Tema de reflecție nr. 3

---

Explicați semnificațiile pedagogice ale adoptării portofoliului ca metodă de evaluare.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura și componența unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat, și nu invers. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa școlară și obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

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

- **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina **structura** portofoliului.
- **Contextul**. Când vorbim despre context ne raportăm la:
  - Vârsta elevilor
  - Specificul disciplinei de studiu
  - Cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.
- **Conținutul** reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învățământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a sarcinilor care arată progresul elevului în învățare.

## Evaluarea portofoliului elevului

### ✓ Capacități evaluate

Portofoliul, ca metodă alternativă de evaluare și instrument euristic, permite punerea în evidență a următoarelor **capacități**:

- ⇒ capacitatea de a observa și de a manevra informația;
- ⇒ capacitatea de a raționa și de a utiliza cunoștințe;
- ⇒ capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- ⇒ capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele ;
- ⇒ capacitatea de a investiga și de a analiza;
- ⇒ capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- ⇒ capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple;
- ⇒ capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- ⇒ capacitatea de a sintetiza și de a realiza un produs.

✓ **Niveluri de analiză/ evaluare a portofoliului**

Se evaluează:

- ⇒ fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare;
- ⇒ nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- ⇒ progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.
- ⇒ fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare;
- ⇒ nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus;
- ⇒ progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

### 4.3 Proiectul

#### Repere conceptuale

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

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

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

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

## Caracteristici

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

## Capacități vizate

- Însușirea unor metode de investigație științifică (căutarea și utilizarea bibliografiei necesare, a aparatelor de laborator, a dicționarelor și a altor lucrări de documentare);
- Găsirea unor soluții de rezolvare originale;
- Organizarea și sintetizarea materialului;
- Generalizarea problemei;
- Aplicarea soluției la un câmp mai variat de experiențe;
- Prezentarea concluziilor;
- Capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- Capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- Capacitatea de a sublinia corespunzător bibliografia
- Capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple.
- Capacitatea de a prelucra informația și de a utiliza cunoștințele etc.

## Precondiții

Pentru folosirea cu succes a acestei metode de evaluare sunt necesare obligatoriu anumite precondiții: (C. Cuciș)

- tema să prezinte interes pentru subiectul respectiv;
- elevii să cunoască și să fie informați unde vor găsi sursele bibliografice și resursele materiale;
- să fie nerăbdători să finalizeze produsul;
- să iasă din rutină etc.
- La vârstele mici, îndeosebi, este necesar un sprijin mai substanțial din partea cadrului didactic, cel puțin în perioada de început a elaborării proiectului. La aceste vârste proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual și prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă pe secvențe de timp bine determinate de profesor sau structurate circumstanțial și se încheie în clasă prin prezentarea/ "susținerea" în fața colegilor a produsului realizat (integral sau parțial).

## Etapele realizării unui proiect

---

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

## Structura unui proiect

---

- I. Pagina de titlu**, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
- II. Cuprinsul** proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.
- III. Introducerea**, prezentarea cadrului conceptual.
- IV. Dezvoltarea elementelor de conținut.**
- V. Concluziile** care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.
- VI. Bibliografia**
- VII. Anexe.**

---

## Evaluarea proiectului

---

### **Apreciere analitică - apreciere sintetică**

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

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

### **Criterii care vizează calitatea proiectului**

1. Validitatea proiectului
2. Completitudinea proiectului
3. Elaborarea și structurarea proiectului
4. Calitatea materialului utilizat
5. Creativitatea.

### **Criterii care vizează calitatea activității elevului**

1. Raportarea elevului la tema proiectului
2. Performarea sarcinilor
3. Documentarea
4. Nivelul de elaborare și comunicare
5. Greșelile
6. Creativitatea
7. Calitatea rezultatelor

### **Criterii de evaluare a proiectului (produsului finit)**

1. Stabilirea scopului proiectului
2. Activitatea individuală realizată de către elev (investigație, experiment, anchetă)
3. Rezultate, concluzii, observații. Aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc.
4. Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.)
5. Relevanța proiectului (utilitate, conexiuni interdisciplinare etc.)

### **Tipuri de proiecte**

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

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

- investigația în mediul înconjurător (anchete, culegeri de folclor, studii privind istoricul școlii, al unei instituții social culturale etc.)
- strângerea de materiale locale și prelucrarea lor pentru organizarea unui muzeu al școlii, o istorie a orașului, a județului etc.
- pregătirea unor colecții sintetice (dosare tematice)
- confecționarea unor materiale didactice
- proiecte - acțiuni ecologice etc.

## Avantaje și limite

---

### Avantaje:

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

### Limite:

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

## 4.4 Investigația

### Repere conceptuale

---

Reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare de către elev dar și un mijloc eficient de evaluare. „Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit) *I. T. Radu, op. cit, pag. 224*). Investigația oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situații de învățare noi sau mai puțin asemănătoare cu cele desfășurate într-un context tradițional, prin lecția clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități. Maniera de folosire a investigației trebuie adaptată vârstei elevilor și experiențelor lor intelectuale.

### Caracteristici

---

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

---

## Evaluarea investigației

---

Se realizează **holistic**, evidențind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor,
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor față de rezolvarea sarcinilor de învățare;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

---

## Avantaje și dezavantaje

---

### Avantaje:

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

### Dezavantaje:

- necesită timp și resurse materiale pentru realizare etc.

## 4.5 Autoevaluarea

### Repere conceptuale

---

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

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

După cum afirmă Linda Allal și Michel (1993) autoevaluarea înseamnă un demers de „întoarcere în sine”. A încredința responsabilitatea orientării educaționale elevilor înșiși dar și familiilor acestora reprezintă o nouă perspectivă în domeniul educației. Coresponsabilizarea devine posibilă și necesară, căci „deciziile se iau împreună de actorii implicați” pe baza informațiilor referitoare la competențele achiziționate și la dezvoltarea proceselor de învățare ale elevului furnizate prin evaluarea formativă (L’Allal, pag. 143).

Noul concept de evaluare presupune întărirea responsabilității elevilor față de activitatea școlară. În acest context al responsabilizării elevilor, **conceptul de evaluare formatoare** se asociază foarte puternic cu **autoevaluarea**.

## Autoevaluarea în contextul evaluării formative și formatoare

Evaluarea devine eficientă când se transformă în autoevaluare. Asimilarea și asumarea de către elev a obiectivelor de atins, a criteriilor precum și a modalităților de evaluare permit o reprezentare concretă a scopurilor urmărite și a condițiilor de autoevaluare. Elevul învață apelează la proceduri de planificare prealabilă și de orientare a acțiunii. Mai mult, învață să-și gestioneze erorile în cadrul autoevaluării. Elementul esențial în procesul de autoreglare a învățării îl reprezintă criteriile de evaluare.

Această idee i-a condus pe unii specialiști să afirme că evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către cel ce învață a **două serii de criterii**, de realizare și de reușită (pe care le-am abordat la Cap. Criterii de evaluare), a căror cunoaștere, stăpânire, însușire este de natură să asigure reușita în sarcină, adică reușita unui „bun produs”.

Comunicarea, prezentarea de către profesor a grilelor de evaluare conduce la următoarea idee: „Dacă obiectivul și criteriile unei sarcini, definite cu precizie, sunt comunicate elevilor, aceștia vor realiza sarcinile din ce în ce mai bine”. Această ipoteză a explicării criteriilor a fost avansată de Bonniol (1982):

„Criteriile de evaluare furnizează elevilor, când **ele sunt date de la început și se consimte asupra lor**, informații suplimentare asupra comportamentelor așteptate, care trebuie să le permită să-și evalueze mai bine rezultatele, dar care pot ulterior să fie utilizate ca semnale care le-ar permite să ghideze realizarea sarcinii, probabil să reușească”.

Autoevaluarea reprezintă, din perspectivă formativă și formatoare, o activitate deloc neglijabilă. Pentru unii autori, ea nu are un caracter secundar, ci constituie, dimpotrivă, o activitate de primă importanță și chiar mai mult, reprezintă motorul învățării (*Genthon, 1981, Vial, 1991*). Acești autori au insistat în mod deosebit asupra faptului că activitatea de autoevaluare nu trebuie să fie spontană.

În acest demers trebuie avute în vedere câteva precauții:

- autoevaluarea nu poate să se reducă la situații de autocorectare pornind de la un barem furnizat de profesor, întrucât această situație ar induce o situație de conformism în raport cu o

normă; (M. Manolescu, *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*).

- autoevaluarea trebuie să se bazeze pe o evaluare criterială formalizată, pentru ca elevii să beneficieze de aceste criterii și să le însușească.

Într-o cercetare realizată de M. Vial (1991), acesta s-a inspirat din conceptul de „carte/hartă de studii” propusă de Talyzina (1980). El a asociat, a implicat elevii în „construcția” criteriilor de realizare și a criteriilor de reușită pentru a produce/determina și a ameliora învățarea. Astfel el a propus situații originale de autoevaluare, pe care G. Nunziatti (1984, 1990) le considera pertinente. În asemenea situații elevii trebuiau să analizeze sarcini cu erori, producțiile altor elevi (colegi) și propriile producții. Se promovau astfel relații interactive: profesor-elev; elevi-elevi (*Les pratiques scolaires...., pag. 163*). Prin folosirea acestor fișe-ghid, elevii pot aprecia progresele realizate și pot identifica ceea ce rămâne de făcut! Ei folosesc aceste fișe ca termen de referință înainte, în timpul sarcinii de lucru dar și după, pentru autoevaluare.

---

## **Instrumente de autoevaluare și de dezvoltare a capacității de autoevaluare**

Autoevaluarea comportamentelor din sfera domeniului cognitiv, dar și afectiv se poate realiza prin:

- chestionare (li se cere elevilor să dea răspunsuri deschise la diverse întrebări referitoare la stilul de lucru, metodele folosite, interesele manifestate etc);
- scări de clasificare (au fost prezentate mai sus).

## **Modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor**

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

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



### **Tema de studiu individual / Aplicație nr. 4**

Pe baza studiului individual, argumentați necesitatea folosirii metodelor alternative de evaluare, în complementaritate cu cele tradiționale.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 5. Răspunsuri la teme și aplicații



### Aplicație 1

Prezentați cel puțin cinci avantaje și 5 dezavantaje ale evaluărilor orale și ale evaluărilor scrise.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

### EVALUAREA ORALĂ

#### Avantaje

- ⇒ Permite comunicarea deplină între cadrul didactic și elev, între acesta și clasă;
- ⇒ Recuperează naturalețea și normalitatea unei relații specific umane (C. Cucos, A. Stoica);
- ⇒ Favorizează dezvoltarea capacității de exprimare orală a elevilor;
- ⇒ Asigura feed-back-ul este mult mai rapid;
- ⇒ Oferă posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific.



#### Important!

*Studentul/ cursantul va identifica el însuși cel puțin încă cinci avantaje.*

#### Dezavantaje

- Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc (I. T. Radu; A. Stoica);
- Evaluarea orală este impregnată de subiectivism mai mult decât oricare dintre celelalte modalități de evaluare. În evaluarea orală se manifestă cu pregnanță factorii variabilității notării, în toată complexitatea lor: efectul de ordine, de contrast, halo, Pygmalion etc.
- Se realizează o „ascultare” prin sondaj;
- Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;
- Intervine o puternică varietate intraindividuală și interindividuală;



#### Important!

*Studentul/ cursantul va identifica el însuși cel puțin încă cinci dezavantaje.*

## **EVALUAREA SCRISĂ**

### **Avantaje**

- Pune mai bine în evidență capacitatea de gândire a elevului decât prin exprimarea orală;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toți elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniți rezultatele / ceea ce au învățat;
- În funcție de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, și în consecință, realizarea unei aprecieri mai puțin influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion).

### **Important!**

*Studentul/ cursantul va identifica el însuși cel puțin încă cinci avantaje.*



### **Dezavantaje**

- Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite și corectate pe loc de către evaluator (cadrul didactic);
- Nu este posibilă orientarea/ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect și complet.
- Când conținutul probelor nu acoperă întreaga problematică curriculară ce trebuie evaluată, crește rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor.
- Implică un feed-back mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenția profesorului.
- Momentul corectării și validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;

### **Important!**

*Studentul/ cursantul va identifica el însuși cel puțin încă cinci dezavantaje.*





## Aplicația nr. 2

Citiți cu atenție cerințele de mai jos și rezolvați una dintre acestea, la alegere:

1. Completați fișa de caracterizare psihopedagogică a unui elev din clasa dumneavoastră.

*Atenție: Pentru a rezolva această cerință, trebuie să solicitați modelul de fișă de caracterizare psihopedagogică folosit în școala dumneavoastră.*

2. Identificați/ selectați o caracteristică a comportamentului elevilor față de învățare. Construiți o scară de clasificare care să conțină cel puțin cinci itemi.

3. Construiți o listă de control/ verificare pe care să o folosiți în cursul unei observări. Instrumentul dumneavoastră de observare și de măsură va conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev. Puteți folosi scara numerică, scara literală, scara grafică, scara descriptivă (apreciativă/ calitativă).

4. Elaborați o grilă de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Cerința 1

Pentru fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului se va folosi modelul pus la dispoziție în unitatea școlară respectivă.

#### Cerința 2

**Scara de clasificare** indică profesorului frecvența cu care apare un anumit comportament al elevului. Cadrul didactic observator/ evaluator răspunde la întrebări de tipul:

a) în ce măsură participă elevul la discuții:

*niciodată/ rar/ ocazional/ frecvent/ întotdeauna;*

b) în ce măsură comentariile/ intervențiile lui sunt în legătură cu temele discutate:

*niciodată/ rar/ ocazional/ frecvent/ întotdeauna.*

Lista întrebărilor poate continua.

#### **Important!**

*Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora scara de clasificare cerută de sarcina de lucru.*



### **Cerința 3**

#### **Lista de control/ verificare**

Este „un instrument de observare și de măsură care conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un elev și care sunt verificate în cursul unei observări, de regulă directă”. (*D. Morissette, pag. 202*).

Lista de control / verificare se prezintă sub forma unui chestionar unde toți itemii sunt cu alegere duală: **da** sau **nu**. Judecata evaluatorului este dihotomică: **succes** sau **eșec**.



#### **Important!**

*Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora lista de control cerută de sarcina de lucru.*

### **Cerința 4**

Elaborați o grilă de apreciere privind calitatea comportamentului unui elev.

- **Grila de apreciere** este un instrument de observare/ evaluare în care se enumeră o serie de acțiuni pe care trebuie să le realizeze un subiect/ elev, de metode care trebuie aplicate sau de caracteristici pe care trebuie să le comporte/ să le dețină/ posedă un produs. Fiecăruia din acești itemi i se asociază o **scară de apreciere** mai mult sau mai puțin detaliată și precisă. (*D. Morissette, op. cit., pag. 210*) **Scara** care însoțește fiecare item constă într-o serie de puncte de reper, de obicei de la două la zece. Acestea sunt **nivelurile de apreciere. Instrumentul/** grila este însoțită de indicații/ recomandări. Observatorului (sau elevului însuși) i se cere să stabilească, raportându-se la nivelurile/ scările itemilor, gradul de prezență/ sau de absență a performanței sau produsului performanței și să-l precizeze.
- Grila de apreciere are un avantaj important față de lista de control/ verificare, pentru că permite, datorită scărilor, să se emită o judecată sistematică asupra gradului prezenței sau absenței fiecărui comportament sau fiecărei caracteristici. Ea se dovedește utilă ca instrument de măsură când comportamentul de evaluat prezintă mai multe aspecte. Utilizarea categoriilor descriptive în scările de apreciere contribuie la ameliorarea obiectivității în evaluare și a fidelității rezultatelor, în mod deosebit în cazul abilităților complexe. Evaluarea formativă și evaluarea diagnostică sunt favorizate.

### **Variante posibile de grile de apreciere**

Variantele se diferențiază în funcție de *scara de apreciere*. Aceasta poate fi :

- *Numerică*: constă în atribuirea unui număr, variind între 1 și 10, caracteristicii sau comportamentului observat.
- *Alfabetică* - utilizează litere în loc de cifre
- *Grafică* - utilizează un segment de dreaptă pentru a ilustra continuitatea atributului sau calității comportamentului vizat.
- *Apreciativă sau calitativă*. Itemii grilei de apreciere sunt însoțiți de o serie de adjective sau de scurte expresii apreciative susceptibile să ajute observatorul să judece. Acestea constituie scara apreciativă:
  - ✓ Nul, mediocru, bun, excelent
  - ✓ Deloc, destul, mult
  - ✓ Ușor, mediu, puternic
  - ✓ Deloc, puțin, destul, mult
  - ✓ Niciodată, rar, destul de des, adesea, totdeauna
  - ✓ Deloc, uneori, cu regularitate.
- *Descriptivă*. Expresiile vagi ale fiecărui nivel al scării apreciative/calitative sunt înlocuite prin descrieri detaliate ale comportamentului sau caracteristicii vizate. Avantajul acestei forme de scară este acela că permite observatorului să compare performanța observată cu o descriere tipică a acestei performanțe.

În anumite condiții, se pot uni, în același instrument, mai multe forme de grile și chiar să se combine itemi de tipul „lista de verificare” cu itemi de tipul „grilă de apreciere”.



#### **Important!**

*Pe baza acestor repere, studentul va construi/ elabora grila cerută de sarcina de lucru.*



### Tema de reflecție nr. 3

Explicați/ comentați semnificațiile pedagogice ale adoptării portofoliului ca metodă de evaluare.

---

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

##### Semnificații

⇒ Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale deopotrivă elevului, cadrului didactic și părinților sau altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp.

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

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

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

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

⇒ Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcții ale altor instrumente evaluative care se „topesc” în ansamblul acestei metode.

Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și una formativă.

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



#### Tema de studiu individual/ Aplicație nr. 4

Pe baza studiului individual, argumentați necesitatea folosirii metodelor alternative de evaluare, în complementaritate cu cele tradiționale.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, atât în desfășurarea procesului de învățare cât și ca sinteză a activității elevului de-a lungul timpului, metodele alternative sunt în măsură:

- a) să preia o parte din sarcinile **evaluării continue, formative**, putând să elimine tensiunile induse de metodele tradiționale de evaluare/verificare;
- b) să constituie parte integrantă a unei **evaluări sumative** sau chiar parte a **unei examinări**.

**Ideile esențiale** care stau la baza folosirii metodelor alternative de evaluare sunt:

- 1) funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învățare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forță” (*Jonnaert, op.cit.*).
- 2) din perspectiva învățământului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări care penalizează, care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale”. Din contră „noi dorim să subliniem/accentuăm progresul elevului în învățare” (*Nicole Eliot et alli, op. cit.*).
- 3) metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv. În lucrările recente despre metacogniție (*Allal, 1993; B. Noël, 1991 etc*) este încurajată abordarea unei evaluări formatoare (*Nunziatti, 1998 etc.*) care acordă o mare parte din responsabilitate elevilor înșiși (*M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, 2004*).
- 4) metodele moderne îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării. Demersul de evaluare cu ajutorul metodelor alternative dezvoltă elevului o conștientizare (luare la cunoștință) a funcționării sale cognitive și o investigare/căutare/cercetare personală (cu ajutorul profesorului) a mijloacelor pentru a regla propria învățare. Prin folosirea acestora elevul se implică și vizualizează, conștientizează progresul său. Această manieră contrabalansează o abordare foarte răspândită – realizată cu ajutorul testelor standardizate - care evaluează elevii fără a ține seama de contextul de învățare.

## 6. Lucrare de verificare nr.6



### NOTĂ

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.

### Subiectul I (4 puncte)

Unește prin săgeți categoriile de metode/ tipurile din **coloana A** cu metodele corespunzătoare/ potrivite din **coloana B**.

#### A

Metode tradiționale

Metode alternative

#### B

portofoliu

probe scrise

proiect

probe practice



### Important!

Se acordă câte **1 punct** pentru fiecare răspuns corect.

### Subiectul al II-lea (6 puncte)

Citiți cu atenție enunțurile următoare și stabiliți adevărul sau falsitatea acestora, bifând/ încercuind Răspunsul dvs.

#### Metodele de evaluare:

- Însotesc și facilitează procesul de învățare (A - adevărat; F - fals)
- Se selectează și se aplică independent de celelalte componente ale procesului de învățământ (A; F).
- Au caracter sistemic: se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent (A; F).
- Sunt folosite numai de către profesor (A; F).



**Important!**

Se acordă **câte 1, 5 puncte** pentru fiecare răspuns corect.

*Subiectul al III-lea (12 puncte)*

---

Enumerați cel puțin trei idei esențiale care justifică amplificarea interesului pentru folosirea metodelor alternative de evaluare.



**Important!**

Se acordă **câte 4 puncte** pentru fiecare idee corect identificată și exprimată.

*Subiectul al IV-lea (28 de puncte)*

---

Construiți sistemul metodologic al unui capitol/ al unei unități de învățare, respectând următoarele **cerințe**:

- Prezentarea/ identificarea locului/ locurilor/ momentelor importante în care se impun evaluări;
- Stabilirea metodelor celor mai adecvate de evaluare;
- Descrierea modalităților concrete de folosire a acestora.



**Important!**

**Punctajul se va acorda astfel:**

- **28 de puncte pentru rezolvare corectă și completă** a celor trei cerințe: stabilirea momentelor celor mai potrivite pentru a realiza evaluări, atât în etapa inițială cât și pe traseul învățării și la finalul acesteia; identificarea setului de metode adecvate în fiecare etapă/ secvența și argumentarea opțiunii făcute; detalierea modalităților de realizare a evaluărilor prin metodele stabilite.
- **15 puncte pentru rezolvare parțială**: studentul stabilește etapele potrivite pentru evaluări, identifica sistemul metodologic dar detaliază incomplet și imprecis modalitățile în care se vor realiza evaluările.
- **7 puncte pentru rezolvare parțială și cu greșeli**: studentul stabilește etapele potrivite pentru evaluări dar metodele selectate nu se integrează organic în structura procesului de predare/ învățare, iar modalitățile de realizare a evaluărilor sunt imprecise, imperfecte și ezitante.

*Subiectul al V-lea (40 de puncte)*

Realizați un **eseu structurat** referitor la **metoda ideală de evaluare**.

Eseul dumneavoastră trebuie să răspundă următoarelor **cerințe**:

- Să stabilească adevărul sau falsitatea acestei ipoteze;
- Să exprime un punct de vedere personal ;
- Să aducă argumente, fapte sau opinii care să justifice opțiunea dumneavoastră.

**Important!**

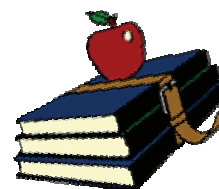
În evaluarea eseului dumneavoastră se vor avea în vedere:

- *Delimitarea cu claritate a cadrului conceptual;*
- *Opțiunea pentru un punct de vedere personal privind existența/ nonexistența unei metode ideale de evaluare;*
- *Susținerea/ argumentarea ideilor/ afirmațiilor făcute.*
- *Stabilirea unui titlu adecvat pentru eseu.*

**Punctajul se va acorda astfel:**

- **Conținut (25 de puncte)**
  - a) **15 puncte** pentru: modul de concepere și de argumentare, în concordanță cu tema propusă; conexiuni interdisciplinare; rigoarea demersului științific; logica și argumentarea ideilor; coerența și unitatea materialului; corectitudinea ipotezelor și a concluziilor
  - b) **10 puncte** pentru: creativitate, originalitate: gradul de noutate a structurii conținutului, gradul de noutate a interpretării ideilor și argumentelor; gradul de noutate a concluziilor, gradul de noutate a strategiei de lucru.
- **Redactare (15 puncte)**
  - organizarea ideilor în scris, utilizarea limbii, abilități analitice și critice, ortografia și punctuația, așezarea corectă în pagină, lizibilitatea.

## 7. Bibliografie



- ✓ **CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative și complementare”, Editura Aramis, București, 2002, pag. 313-316
- ✓ **CUCOS, Constantin**, *Pedagogie (cap. Evaluarea)*, Editura Polirom, Iași, 2000,
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 85-176
- ✓ **RADU, I.T.**, „Evaluarea în procesul didactic”, EDP, București, 1999, pag. 201-232
- ✓ **STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică”, Humanitas Educațional, București, 2003, pag. 121-134

## Unitatea de învățare nr. 7

### TEHNICI DE EVALUARE

#### Cuprins

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr. 7.....</b>	<b>164</b>
<b>2. Tehnici de evaluare; repere conceptuale; clasificarea itemilor</b>	<b>165</b>
<b>3. Itemii obiectivi; caracteristici, tipuri .....</b>	<b>168</b>
3.1. Itemul cu alegere multiplă (IAM) .....	169
3.2. Itemii cu alegere duală (IAD).....	172
3.3. Itemii tip pereche (ITP).....	172
<b>4. Itemii semiobiectivi.....</b>	<b>174</b>
4.1. Itemii cu răspuns scurt. Variante .....	175
4.2. Itemul tip completare de frază sau Textul lacunar .....	177
4.3. Întrebarea structurată.....	178
<b>5. Itemii subiectivi .....</b>	<b>181</b>
5.1. Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat.....	182
5.2. Itemul tip rezolvare de problemă .....	183
5.3. Itemul tip eseu.....	184
5.4. Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat .....	184
<b>6. Itemii de evaluare: contexte de folosire; cerințe de redactare și de corectare .....</b>	<b>188</b>
<b>7. Corelații între tipurile de itemi și abilitățile sau competențele vizate/ evaluate .....</b>	<b>189</b>
<b>8. Întrebarea orală ca tehnică de evaluare .....</b>	<b>193</b>
<b>9. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare.....</b>	<b>196</b>
<b>10. Lucrare de verificare nr. 7 .....</b>	<b>200</b>
<b>11. Bibliografie .....</b>	<b>203</b>

## 1. Obiectivele unității de învățare nr.7



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să opereze în diverse contexte educaționale, activități metodice etc cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: tehnica de evaluare, item, tehnici de evaluare “obiective”, tehnici de evaluare “subiective”, itemi obiectivi, itemi semiobiectivi, itemi subiectivi etc;
- Să aplice în practică regulile de concepere, aplicare și corectare a diverselor categorii de itemi
- Să coreleze tipurile de itemi cu abilitățile sau competențele ce urmează a fi evaluate;
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de itemi
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite tehnici, în vederea optimizării procesului de instruire

## 2. Tehnici de evaluare; repere conceptuale; clasificarea

### Itemul pedagogic

- Itemul pedagogic reprezintă cerința, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul. El este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare.
- De fapt, în sensul său real, complet și adaptat realității școlare cotidiene, **itemul înseamnă sarcina de lucru plus Răspunsul așteptat.** „Itemii (sau elementele) unui test constituie, în ansamblu, un eșantion dintr-un univers de itemi care, la modul ideal, ar trebui să acopere în totalitate conținutul testat” (*P. Lisievici, op. Cit.*).
- Itemul este element component al unui „chestionar standardizat” care vizează evaluarea elevului în condiții de maximă rigurozitate (*Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 173*). Deși G. de Landsheere asociază conceptul de „item” cu „evaluarea standardizată”, în practica școlară cotidiană, unde nu poate fi vorba întotdeauna de evaluări realizate „în condiții de maximă rigurozitate”, itemii reprezintă elementele chestionarului sau probei unui examen sau ale unei evaluări normale, la clasă.

### Tehnica de evaluare

- Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic declanșează și orientează obținerea din partea elevilor a răspunsurilor la itemii formulați (la cerințele exprimate). *Spre exemplu, un item cu alegere multiplă (IAM) va face apel la „tehnica răspunsului cu alegere multiplă”. Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliță varianta de răspuns pe care o consideră corectă. Un item tip „completare de frază” va face apel la „tehnica textului lacunar”. Elevul va completa spațiile libere din textul respectiv.*
- Fiecare tip de item va declanșa o anumită tehnică la care elevul va trebui să apeleze pentru a da Răspunsul său.

- O probă cu mai mulți itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcție de tipurile de itemi pe care îi include: itemii cu alegere duală sau multiplă vor declanșa „tehnica răspunsului la alegere”; itemii tip eseu structurat vor declanșa „tehnica elaborării răspunsului „în funcție de cerințele exprimate etc.
- Tehnicile de evaluare utilizate la ora actuală sunt distribuite pe un continuum, limitat, pe de o parte, de tehnicile de testare/evaluare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte, de tehnicile de testare/evaluare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect.
- În funcție de criteriul existenței sau nonexistenței unui model complet al răspunsului corect, distingem:
  - ⇒ Tehnici de evaluare „obiective”
  - ⇒ Tehnici de evaluare „subiective”.

Tehnicile de evaluare „**obiective**” și **punctuale** pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „**subiective**” și **integrative** pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale aceluiași domeniu (*P. Lisievici, op. Cit*).

## Instrumentul de evaluare

---

- Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „colectează” informații, „produce” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai elaborate, cu atât informațiile sunt mai concludente.
- Instrumentul în domeniul evaluării școlare servește pentru:
  - ⇒ a culege informații despre felul cum au învățat și ce au învățat elevii
  - ⇒ a analiza aceste informații
  - ⇒ a le interpreta
  - ⇒ a comunica judecățile formulate etc.

Instrumentul de evaluare se compune, de regulă, din mai mulți itemi.

Sunt însă situații când o probă de evaluare (un instrument) se compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc), îndeosebi atunci când Răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul

este mai complex (spre exemplu: *Rezolvați problema...; sau România între cele două războaie mondiale etc*).

- Un instrument de evaluare se poate compune fie dintr-un singur tip de itemi (spre exemplu numai din itemi cu alegere multiplă - IAM) și, în acest caz, constituie un „Chestionar cu alegere multiplă” (CAM), fie, așa cum vom vedea în capitolul următor, din itemi de diverse tipuri, care solicită, în consecință, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a răspunsurilor.

**În concluzie**, trebuie să remarcăm legătura indisolubilă dintre *itemii* de evaluare, *tehnicele* de evaluare și *instrumentele* de evaluare.

**Instrumentul** se compune din **itemi** care solicită **tehnici** de declanșare/prezentare/redactare a răspunsurilor.

## Clasificarea itemilor

---

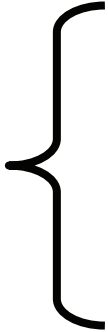
După **criteriul obiectivității** în notarea sau aprecierea elevilor, itemii sunt de trei categorii/ tipuri:

- itemi obiectivi
- itemi semiobiectivi
- itemi subiectivi

### 3. Itemii obiectivi; caracteristici, tipuri

#### **Caracteristici**

---

- 
- Reprezintă componente ale probelor/ testelor de progres, în special ale celor standardizate;
  - Oferă obiectivitate ridicată în măsurarea / evaluarea rezultatelor învățării;
  - Nu necesită scheme de notare detaliate;
  - Punctajul se acordă sau nu, în funcție de marcarea de către elev a răspunsului corect.

#### **Tipuri de itemi obiectivi:**

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

### 3.1 Itemul cu alegere multiplă (IAM)

#### Repere conceptuale

**Itemul cu alegere multiplă** presupune existența unei premise (enunț) și a unei liste de alternative (soluții posibile). Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în al doilea caz, în unele variante, sunt necesare instrucțiuni speciale pentru modul de alegere a celei mai bune alternative/a alternativei complete); celelalte răspunsuri (incorecte, dar plauzibile) se numesc **distractori**.

Itemul cu alegere multiplă conține o parte inițială, **enunțul** sau „**trunchiul**”, care ia forma unei întrebări sau a unei fraze incomplete. A doua parte enumeră o serie de răspunsuri plauzibile sau de expresii susceptibile de a completa fraza. Dintre aceste răspunsuri sugerate, elevul alege pe cel sau cele bune sau cel mai bun răspuns. El indică alegerea sa printr-o cifră, marchează cu „x” într-o căsuță sau transcrie alegerea făcută.

O grupare de itemi cu alegere multiplă constituie un „chestionar”, cunoscut în literatura de specialitate sub numele de CAM (Chestionar cu alegere multiplă).

Itemii cu alegere multiplă (IAM) se folosesc pentru:

#### **Măsurarea rezultatelor învățării de nivel taxonomic inferior;**

- măsurarea cunoștințelor acumulate de elevi;
- cunoașterea terminologiei;
- cunoașterea elementelor/faptelor științifice;
- cunoașterea principiilor;
- cunoașterea metodelor și procedeelelor.

#### **Măsurarea rezultatelor de nivel mediu și superior (înțelegere, aplicare):**

- abilitatea de a identifica aplicații ale faptelor și principiilor;
- abilitatea de a interpreta relația cauză-efect;
- abilitatea de a argumenta metode și proceduri.

## **Forme/ variante ale itemului cu alegere multiplă (IAM)**

---

Itemul cu alegere multiplă se poate prezenta în **diferite variante**:

1. **Găsirea singurului răspuns bun**
2. **Găsirea celui mai bun răspuns**
3. **Găsirea singurului răspuns fals**
4. **Găsirea tuturor răspunsurilor bune**
5. **Item factual cu alegere unică. Romanul „Ion” a apărut în anul:** (se dau cinci variante de răspuns, dintre care doar una este adevărată);

### **Redactarea enunțului itemilor cu alegere multiplă (IAM)**

- Enunțul itemului cu alegere multiplă trebuie să conțină toate limitele/ restricțiile și condițiile necesare rezolvării problemei.
- În fiecare enunț, problema trebuie să fie prezentată de așa natură încât un specialist/ cunoscător al domeniului, la finalul lecturii sale, să poată formula cel puțin un răspuns general. Altfel spus, itemul să fie rezolvabil. (*Leclerc, 1986*).
- Este preferabil să folosim o frază interogativă sau imperativă mai degrabă decât o frază de completare, care riscă să introducă încă o ambiguitate, alta decât cea la care se referă la problema de rezolvat.
- Mai ales în cazul proceselor mentale complexe, este necesar să se prezinte în prealabil un material de analiză, sinteză sau evaluare. Este preferabil să se detalieze acest material înainte de a formula întrebarea și de a distinge variantele unele de altele.
- În enunț trebuie să se introducă toate cuvintele care, altfel, ar trebui să se repete în fiecare răspuns sugerat.

## Cerințe privind variantele sau răspunsurile sugerate

- Într-un item, enunțul fixează cadrul de referință al problemei de rezolvat. Fiecare răspuns sugerat detaliază problema, dar unul singur trebuie să fie corect sau cel mai bun dintre celelalte. Specialistul/profesorul de specialitate pe disciplina respectivă este principalul judecător al justetei opțiunilor răspunsurilor și mai ales al celui mai bun răspuns.
- Într-un examen/ evaluare, pentru a elimina / diminua efectele hazardului, este de dorit să introducem același număr de opțiuni în fiecare item, aproximativ 4 sau 5. Fiecare item trebuie să conțină între 3 și 5 opțiuni.
- Fiecare variantă de răspuns trebuie să fie compatibilă cu enunțul, dar mai ales să fie plauzibilă pentru elevul care n-a învățat.
- Exprimarea sugestiilor sau opțiunilor trebuie să fie concisă și simplă.
- Fiecare răspuns sugerat trebuie să fie o opțiune independentă pe care elevul trebuie s-o examineze. Nici una nu poate fi respinsă a priori și nici una nu va fi repetată sau reluată în alta.
- Pe cât posibil, sugestiile să fie plasate într-o anumită ordine: logică sau cronologică, ordinal sau alfabetic etc.
- Combinarea a două sau mai multe elemente de răspuns permite creșterea numărului de opțiuni posibile a dificultății itemului.
- În majoritatea cazurilor, este mai avantajos să se plaseze descrierile și definițiile în variantele de răspuns decât în enunț.
- Folosirea sugestiei „Nici unul din răspunsuri” nu este eficientă decât dacă elevul este convins că ea poate constitui adevăratul răspuns. Pe când sugestia „Toate răspunsurile”, trebuie folosită cu prudență.
- Sugestiile trebuie să fie plasate în coloane pentru a fi mai ușor citite, și nu una după alta.
- Sugestiile trebuie să fie identificate într-o manieră clară, și mai ales aplicând aceleași simboluri pe chestionar ca și pe foaia de examinare.
- Trebuie respectate regulile de punctuație și de ortografie (*D. Morissette, pag. 171*).

### 3.2 Itemul cu alegere duală (IAD)

Acest tip de itemi solicită elevului să selecteze din două răspunsuri posibile: adevărat/fals; corect/greșit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru:

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

### 3.3 Itemul tip pereche (ITP)

Aceștia solicită din partea elevilor stabilirea unor corespondențe/asociații între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc **premise**, iar cele din a doua coloană reprezintă **răspunsurile**. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane. Se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

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



### **Aplicația nr. 1**

Redactați/ formulați cel puțin câte 3 exemple de itemi cu alegere multiplă, cu alegere duală și tip pereche la disciplina pe care o predăți.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 4. Itemii semiobiectivi

### Prezentare generală; tipuri

---

Se mai numesc și itemi cu răspuns construit scurt și corectare semiobiectivă. Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învățat, căci el nu modifică câmpul cognitiv.

Exemplu: „Numiți 5 animale domestice, prezentând și foloasele pe care le aduc.” Această întrebare nu conține nici o posibilitate de răspuns ambiguu.

În itemul cu răspuns construit scurt cadrul didactic formulează o problemă sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ordin/ dispoziție care poate fi însoțit(a) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustrație etc) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebare trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) și specific. Elevul trebuie să dea răspunsul exact și să-l scrie respectând fie conținutul, ideea, fie conținutul și aspectul exprimării, al verbalizării (o singură expresie este acceptabilă). În fine, este vorba de un item cu răspuns construit extrem de scurt, în așa fel încât corectarea tinde către obiectivitate, căci diversitatea în răspunsuri devine practic nulă.

Se concretizează în:

- **Itemi cu răspuns scurt**
- **Itemi de completare**
- **Întrebări structurate**

## 4.1 Itemul cu răspuns scurt. Variante.

Cele mai importante variante de itemi cu răspuns scurt sunt: **întrebarea clasică, exercițiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus.**

### Întrebarea clasică

Întrebarea clasică vizează un răspuns așteptat. La fel și exercițiul. *De exemplu:* „Cine a inventat dinamul...?” sau „Care este rezultatul acestei operații?” Sunt și alte forme de prezentare. Poate lua forma unui enunț de genul următor: „Recopiați/ transcrieți următoarea figură, sau următorul text”.

Itemii de acest tip pot lua forme diferite:

- **Itemul cu răspuns unic:** întrebarea este de așa manieră formulată, încât elevul nu are decât o singură informație de dat. *De exemplu:* Când s-a născut...?
- **Itemul cu răspuns multiplu:** pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informații diferite. *Exemplu:* Cine a inventat.....și ce utilități are ?
- **Itemul cu răspuns multiplu, de genul interpretare:** în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un grafic, o figură, o serie de date numerice etc, și ale căror diverse părți sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerințelor primare, elevul trebuie să numere părțile sau să le dea funcții, sau să le specifice caracteristicile. *Exemplu:* să interpreteze figurile duble din manualul de psihologie.

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

### Exercițiul

Exercițiul vizează de asemenea un răspuns scurt așteptat. *De exemplu:* „Care este rezultatul acestei operații?”. Și în cazul exercițiului, nivelele taxonomice variază în cadrul taxonomiei lui Bloom de la reproducere la aplicarea unor reguli, a unui algoritm.

### **Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte**

Spre deosebire de întrebarea clasică, acest tip de item cere un răspuns a cărui formă, și uneori conținut, sunt libere în interiorul unor limite. Se cere elevilor, *spre exemplu*, să formuleze o definiție, să enumere cinci personaje dintr-un roman citit etc. În asemenea situații elevul compune definiția sa, numește personajele etc.

### **Textul indus**

După ce s-au învățat unele noțiuni, este posibilă verificarea înțelegerii lor propunând elevilor să compună un text pornind de la lista respectivelor noțiuni impuse. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Se cere elevilor, spre exemplu, să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să dea definițiile sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

*Redactarea / elaborarea itemului cu răspuns construit **scurt***

- Într-un item cu răspuns construit scurt este preferabil să se prezinte problema punând întrebarea direct decât să fie formulată o afirmație.
- Itemul trebuie centrat pe verificarea noțiunilor foarte bine delimitate și foarte specifice, în așa fel încât răspunsul să se dea numai printr-un cuvânt precis sau o expresie dată.
- Înainte de a aplica un asemenea instrument care conține itemi cu răspuns construit scurt, cadrul didactic poate verifica empiric dacă răspunsul se limitează la un cuvânt sau la o expresie, administrându-i unui număr limitat de elevi.
- Ca și în cazul celorlalte tipuri de itemi, în procesul redactării trebuie evitate expresiile din manual sau cele ale cadrului didactic.
- Pe cât posibil, trebuie să se utilizeze itemul cu răspuns construit scurt în locul itemului tip completare de frază, care induce de multe ori ambiguități.
- Elevul trebuie să beneficieze de spațiu pentru redactarea răspunsului după fiecare item.
- Din cauza problemelor de corectare, este preferabil itemul cu răspuns la alegere în locul celui cu răspuns construit scurt.

- Dacă se dorește verificarea nivelului de stăpânire a unui obiectiv, este de preferat să fie formulați mai mulți itemi, cel puțin 5 pentru același obiectiv, variind pe cât posibil caracteristicile, genul de sarcini.
- Dacă itemul este o problemă care cere un răspuns numeric, nu uitați unitatea de expresie și gradul de precizie a răspunsului.

## 4.2 Itemul tip complementare de frază sau Textul lacunar

În itemul tip completare de frază se prezintă elevului un enunț în care se omit unul sau mai multe cuvinte importante. Se cere elevului să găsească acele cuvinte și să le scrie. Dacă textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, vorbim de text, frază, sau mesaj de completat.

Dacă structura textului este sistematică și se cere elevului să găsească cuvintele care au fost suprimate, vorbim de o altfel de probă, și anume de completarea unui text lacunar (item de completare). (*De Ketele, 1982, Fortier, 1982*).

Este frecvent folosit în învățarea definițiilor, a regulilor, în învățarea unei limbi străine, în cunoașterea limbii materne etc. În acest din urma caz, scopul este de a verifica vocabularul sau aplicarea regulilor gramaticale. Frazele sunt alcătuite în așa manieră încât cuvintele care lipsesc să fie identificate și acordate în funcție de context. Regula sau regulile respective s-au învățat în lecțiile precedente. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc).

Iată un exemplu din domeniul psihologiei: "Completați definiția Sistemului psihic uman cu expresiile sau cuvintele care lipsesc: *Sistemul psihic uman (SPU) este un SISTEM.....DE COMPLEXITATE SUPREMĂ, prezentând cele mai înalte și perfecționate mecanisme de.....și fiind dotat cu dispozițiile selective..... și cu modalități proprii de determinare,.....!*".

Elevul care a învățat va completa spațiile libere, iar în final definiția va avea următoarea formă: „*Sistemul psihic uman (SPU) este un sistem ENERGETIC INFORMATIONAL de o complexitate supremă, prezentând cele mai înalte și perfecționate mecanisme de autoorganizare și autoreglaj și fiind dotat cu dispozițiile selective*

*antiredundante și cu modalități proprii de determinare, antialeatorii”.*”(P.P. Neveanu, coord., Psihologie, 1995).

### **Redactarea itemului tip completare de frază**

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

### **4.3 Întrebarea structurată**

O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee. Ele umplu practic golul dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv.

Prezentarea unei întrebări structurate se poate realiza astfel:

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

Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări etc.) până la aplicarea cunoștințelor, analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăți de valoare etc.

**Exemplu:**

---

- Întrebare structurată: **Alcătuiește un minieseu cu tema „Ce s-ar întâmpla dacă ne-am teleporta?”.**
- Material stimul: se prezintă elevilor diverse imagini, informații etc.
- Subîntrebări :
  - ce înseamnă ?
  - ce s-ar întâmpla dacă.....
  - este posibil?
  - ce avantaje.....?
  - ce dezavantaje...?
  - cum va explicați faptul că.....?

În sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondență cu subîntrebările formulate și care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui elev.



## Aplicația nr. 2

---

Redactați/ formulați cel puțin 5 exemple de itemi semiobiectivi, la disciplina pe care o predați. Opțiunea pentru tipurile de itemi construiți vă aparține.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 5. Itemii subiectivi

### **Repere conceptuale; forme/ tipuri**

Se mai numesc și itemii cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat. Itemii de acest tip sunt itemi largi, imprecizi de regulă, care solicită răspunsuri a căror realizare mobilizează cunoștințe și abilități care iau forma unor structuri integrate și integrative. Raportat la taxonomia lui Bloom, formularea răspunsului la o asemenea întrebare acoperă toate tipurile de obiective.

Un subiect de genul următor este un item subiectiv:” ***Universul copilăriei în opera lui ION CREANGĂ***”.

Acest fel de item se asociază, de regulă, cu itemi care solicită răspunsuri obiective sau semiobiective. În aceeași probă sunt integrați itemi care evaluează obiective de nivel taxonomic inferior precum și itemi care vizează obiective mai complexe.

### **Forme/ tipuri de itemi cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat**

- **Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat**
- **Itemul tip rezolvare de problemă**
- **Itemul tip eseu**
- **Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat**

## 5.1 Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat

Acesta cere elevului să exprime o singură idee importantă în câteva fraze: o explicație, o relație, o definiție descriptivă etc. Profesorul fixează de obicei criterii foarte precise cu privire la conținutul răspunsului, extensia sa, structura etc.

### Cerințe de redactare

- Pe parcursul lecțiilor care preced evaluări prin itemi cu răspuns construit scurt, puțin elaborat, este recomandabil să se ofere elevilor posibilitatea de a se familiariza cu acești itemi. Cu această ocazie, cadrul didactic se poate convinge de calitatea probelor asemănătoare pe care intenționează să le aplice la finalul sistemului respectiv de lecții, al capitolului etc.
- Problema prezentată în item trebuie să fie structurată, delimitată suficient, pentru ca răspunsul să fie orientat către ceea ce se dorește a fi evaluat. În felul acesta, elevul este mai puțin predispus spre incertitudine și mai ales spre greșeală.
- Pentru a facilita o justă comparare a răspunsurilor elevilor și pentru a-i dirija în interpretarea problemei/ întrebării, este preferabil să se sugereze, indirect, ordinea importanței răspunsurilor așteptate.
- Pe chestionar trebuie să se indice numărul punctelor acordate fiecărui item, și pe cât posibil, timpul disponibil pentru rezolvarea lui.
- Dacă profesorul consideră necesar, el trebuie să avertizeze elevul că va fi penalizat dacă introduce în răspunsul său elemente străine de subiectul cerut (erori de discriminare a subiectului).
- În itemii de acest gen sarcinile sunt orientate mai ales spre elemente importante sau esențiale din programă.
- Atunci când se poate, se acordă întâietate întrebărilor precise, care necesită răspunsuri mai scurte, sau, și mai bine, răspunsuri cu corectare obiectivă. Cu cât răspunsul este mai elaborat, cu atât criteriile de evaluare devin mai precise.
- Toți elevii trebuie să răspundă la aceleași întrebări. **Deci nu se dau întrebări la alegere.**

## 5.2 Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme sau a unei situații problemă reprezintă antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup). Scopul principal este dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a generaliza, de a reformula o problemă etc.

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

Acest tip de itemi cere un răspuns mai mult sau mai puțin elaborat. Este mai frecvent întâlnit în matematică, fizică, chimie și joacă același rol / funcție pe care îl au întrebările cu răspuns construit scurt sau elaborat în științele sociale sau umane.

Chiar dacă problemele pot varia, din punct de vedere al dificultății, de la o situație la alta, de la o disciplină la alta, de la un nivel de învățare la altul, rezolvarea lor trece prin următoarele **faze** (Brown, 1981):

**a. Identificarea problemei**, adică ceea ce se cere;

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

**b. Rezolvarea problemei**

Acest tip de itemi se situează uneori la un nivel taxonomic al înțelegerii și cel mai adesea al aplicării (*Bloom, 1956*), mai ales dacă situația este în întregime nouă în raport cu ceea ce elevul a întâlnit până atunci. Acești itemi ar putea chiar să ceară analize ale situațiilor complexe.

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

### 5.3 Itemul tip eseu

Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid și fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi. Acest tip de item pune în valoare abilitatea elevului de organizare și integrare a ideilor, de exprimare personală în scris precum și abilitatea de a interpreta și aplica datele. Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe date.

După tipul răspunsului așteptat itemii tip eseu pot fi:

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

### 5.4 Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat

Poate cere un răspuns care se întinde pe mai multe pagini. Ar putea fi vorba de o dizertație sau un eseu, de un memoriu sau chiar de o teză. Elevul nu trebuie doar să rezolve problema, să înțeleagă sarcina complexă care i se cere, dar trebuie să facă eforturi tot timpul să-și structureze răspunsul, să-l redacteze, eventual să-l transcrie.

**Exemplu:** *”Realizați un eseu cu tema „Adolescența între teribilism și conformism”*

*Producția dumneavoastră să vizeze, printre altele:*

- *definirea conceptelor,*
- *forme,*
- *avantaje,*
- *dezavantaje*
- *exemple concrete.*

*Textul eseului să aibă între 4 și 5 pagini.*

**Acest tip de item** are avantajul că acordă elevului libertatea de expresie. Se poate cere elevului, spre exemplu, să realizeze o dizertație literară pornind de la un proverb - un comentariu. Uneori libertatea

elevului nu este decât aparentă. Elevul trebuie nu numai să stăpânească conținutul din care este evaluat/ verificat, dar el trebuie să prezinte acest conținut conformându-se unor reguli și să țină cont de criteriile de evaluare care i-au fost prezentate.

El trebuie să dovedească două tipuri de abilități: aceea de a stăpâni conținutul și aceea de a redacta răspunsul potrivit criteriilor de evaluare ale produsului.

Abilități evaluate prin itemul cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat:

- *Compararea a două sau mai multe lucruri între ele*
- *Elaborarea și susținerea unei opinii*
- *Explicarea cauzelor sau efectelor*
- *Explicarea semnificației, a diverselor accepțiuni*
- *Rezumarea informației pe un subiect dat*
- *Analizarea fenomenelor*
- *Descrierea relațiilor sau interrelațiilor*
- *Ilustrarea regulilor, principiilor, a unei proceduri*
- *Aplicarea regulilor, legilor, și principiilor în situații noi*
- *Criticarea adecvării, pertinentei și justeții conceptelor, ideilor sau informațiilor*
- *Formularea de noi întrebări sau noi probleme*
- *Reorganizarea faptelor, prezentarea lor sau a altor puncte de vedere*
- *Stabilirea distincțiilor între obiecte, concepte sau evenimente*
- *Anticiparea, pornind de la anumite date specifice.*

### **Modalități de corectare a itemului cu răspuns construit elaborat/dezvoltat**

#### **Metoda globală sau calitativă**

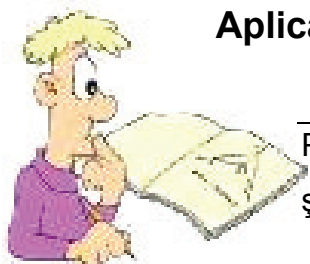
**Această metodă se bazează pe** impresia generală, impresia globală a corectorului. Ceea ce înseamnă că poate induce o mare doză de subiectivitate. (Scallon, 1983). Ea este nepotrivită în evaluarea formativă, unde analiza trebuie să fie analitică și criterială.

Profesorul care apelează la o asemenea manieră de corectare procedează, de regulă, în felul următor:

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

### **Metoda analitică (punct cu punct) sau cantitativă**

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



### Aplicația nr. 3

---

Prezentați, comparativ, avantajele și dezavantajele folosirii itemilor obiectivi și subiectivi în evaluare.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 6. Itemii de evaluare: contexte de folosire



### Când folosim itemi obiectivi ?

- Avem mulți elevi de evaluat sau un chestionar care poate fi reutilizat
- Fidelitatea interesează mai mult decât relevanța rezultatelor
- Dorim ca subiectivitatea să fie redusă la minim
- Suntem mai competenți să redactăm itemi obiectivi mai degrabă decât să corectăm itemi subiectivi
- Rezultatele trebuie să fie comunicate rapid, după evaluare, și dispunem de timp pentru redactarea itemilor
- Urmărim obiective care vizează abilități ce trebuie mai bine discriminate.



### Când folosim itemi subiectivi ?

- ⇒ Avem o clasă mică / puțini elevi de evaluat și un chestionar care nu poate fi reutilizat
- ⇒ Dorim să favorizăm și chiar să atribuim puncte pentru exprimarea scrisă sau caligrafie.
- ⇒ Dorim să dăm prioritate calității în exprimare mai degrabă decât competențelor specifice.
- ⇒ Suntem mai competenți să corectăm itemi subiectivi decât să redactăm itemi obiectivi.
- ⇒ Dispunem de mai puțin timp pentru a redacta itemi și de mai mult timp pentru a corecta răspunsuri.
- ⇒ Urmărim obiective care nu pot fi evaluate altfel decât prin itemi subiectivi.



### Când putem folosi atât itemi obiectivi cât și itemi subiectivi ?

- ⇒ Pentru a evalua toate manifestările de competență, mai ales în domeniul cognitiv
- ⇒ Pentru a evalua înțelegerea sau aplicarea principiilor
- ⇒ Pentru a evalua manifestarea gândirii critice
- ⇒ Pentru a evalua abilitatea de a rezolva probleme inedite
- ⇒ Pentru a evalua capacitatea de învățare/ stăpânire a faptelor și principiile lor pertinente, de a le integra într-un proces de rezolvare de probleme complexe.
- ⇒ Pentru a favoriza studiul și achiziția competențelor celor mai importante.

## 7. Corelații posibile între tipurile de itemi și abilitățile evaluate

### FELUL ITEMILOR/ REZULTATE ALE ÎNVĂȚĂRII COMPLEXE

#### 1. Itemi cu răspuns la alegere

---

**Abilitatea elevului de a identifica:**

- relații cauză – efect
- aplicarea principiilor
- relevanța argumentelor
- plauzibilitatea ipotezelor
- validitatea concluziilor
- afirmații implicite (valori subînțelese)
- limite ale datelor statistice
- relevanța unei proceduri

#### 2. Itemi cu răspuns construit scurt

---

**Abilitatea elevului de:**

- a explica relații cauză – efect
- a descrie aplicarea principiilor
- a prezenta argumente relevante
- a formula ipoteze plauzibile
- a formula concluzii valide
- a explica postulate necesare
- a descrie limitele datelor diverse
- a explica metodele și tipurile de procedee

### 3. Itemi cu răspuns elaborat

---

#### Abilitatea elevului de:

- a concepe, organiza și exprima idei
- a integra diferite elemente ale învățării în diverse domenii
- a crea forme originale
- a evalua și compara ideile.

*Sursa: adaptare după Gronlund - 1981.*

#### Itemi potriviți pentru a evalua abilități complexe; exemple

#### 1. Compararea

---

- referitor la..., dați cel puțin două elemente de asemănare și două de diferențiere.
- În situația..., care dintre metodele următoare este mai potrivită? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii.

#### 2. Relația cauză-efect

---

- care sunt cauzele importante ale (cel puțin...);
- prezentați efectele cele mai probabile (cel puțin 5)

#### 3. Justificarea

---

- în asemenea circumstanțe... ce ați face voi? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre.
- Sunteți în acord sau în dezacord cu...? Enunțați... argumente în favoarea poziției voastre.
- Prezentați trei rațiuni (argumente sau valori) care motivează recurgerea la această metodă, în următoarea circumstanță.

---

#### 4. Rezumatul

- prezentați punctul de vedere principal prezentat în...
- prezentați în... cuvinte textul..., conformându-vă regulilor rezumatului.

---

#### 5. Generalizarea

- formulați (10) generalizări valide pornind de la datele statistice următoare...
- iată o serie de evenimente... Dați (trei) principii care pot să le explice.

---

#### 6. Interferența

- pornind de la evenimentele deja descrise, ce credeți că s-ar fi putut întâmpla dacă... ?
- Care ar fi cele două reacții cele mai probabile ale..., dacă...? Explicate în 200 de cuvinte!

---

#### 7. Clasificarea

- Regrupați faptele istorice următoare, după...
- Care este caracteristica comună a acestei serii de evenimente?

---

#### 8. Creația

- conformându-vă criteriilor prezentate, compuneți o poveste de 400 de cuvinte, a cărei temă principală să fie...
- se dă următoarea problemă sau situație...Una din modalitățile de a-i face față este...Identificați/ imaginați-vă alte două modalități.

---

#### 9. Aplicarea

- cum contribuie principiul... la soluționarea problemei următoare...?
- Prezentați două exemple de aplicare a principiului...

## 10. Analiza

---

- ce eroare de argumentare a fost comisă în...
- ce postulat sau principiu din situația... motivează afirmația...
- care este ideea principală și care sunt (trei) idei secundare din textul următor?
- iată trei evenimente diferite. Ce principiu comun le explică sau le diferențiază pe toate?

## 11. Sinteza

---

- realizați planul unei conferințe pe care o veți ține la..., pe tema...
- desenați un peisaj în care să puneți în valoare..., utilizând tehnica.... Aspectele vizate sunt...
- redactați un text, un exemplu, o teorie... care corespunde situației următoare...

## 12. Evaluarea/ emiterea de judecăți

---

- prezentați (două) puncte tari și (două) puncte slabe ale argumentului dezvoltat în.... de...
- iată o grilă de apreciere a...Reorganizați-o ținând seama de faptul că ea trebuie să fie aplicată în următoarea situație...
- Iată aspectele care trebuie verificate în următoarea situație. Scrieți un raport de 500 de cuvinte dezvoltând cele 3 aspecte...

*Sursa: adaptare după Gronlund, 1981*

## 8. Întrebarea orală ca tehnică de evaluare

Întrebările sunt **itemi de evaluare/ examinare orală**. În contextul evaluărilor școlare curente, cadrul didactic folosește adesea **întrebările**, pe care le adresează oral elevilor. Răspunsurile acestora sunt, de asemenea, de cele mai multe ori, orale. Întrebările, fie de verificare a lecției anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conținuturi, fie de consolidare, de transfer etc reprezintă, de fapt, pentru a folosi un concept consacrat în teoria și practica pedagogică, **itemi de evaluare orală**. Tehnica, în asemenea împrejurări, este aceea a formulării răspunsurilor orale.

### Clasificarea întrebărilor orale

Literatura de specialitate oferă mai multe posibilități de clasificare a întrebărilor, după mai multe criterii:

1. După **criteriul finalităților sau al motivației** întrebărilor, se clasifică în:

- „**Întrebări de echilibrare**” cognitiv-informațională. Sunt întrebări formulate de elev, din dorința de a-și clarifica informația sau de a și-o îmbogăți.
- Întrebări de **control sau de confirmare**. Sunt întrebări convenționale, care nu aduc nici un spor informațional pentru cel care le formulează întrucât acesta cunoaște deja răspunsul lor (*D. Ungureanu*).

2. După **criteriul gnoseologic**, pot fi clasificate astfel:

- Întrebări reproductiv-mnemotehnice: Ce ați văzut/auzit? Ce ați aflat? Ce ați reținut?, etc.
- Întrebări reproductiv-cognitive: Cum? Ce? Unde? Când? Ce anume?
- Întrebări procesuale: Cum? În ce fel? Cum altfel? Cât anume?
- Întrebări finalist-deliberative: De ce? Din ce cauză? În ce scop?
- Întrebări relaționale: Ce legătură este între...? Ce se întâmplă dacă?
- Întrebări de comparare: Ce asemănări/deosebiri sunt între?
- Întrebări de clasificare: De câte feluri?
- Întrebări de ordonare: Al câtelea?
- Întrebări de sinteză procesuală: În concluzie?



3. **Întrebări de atitudine** (sau de poziție/opinie):

- Întrebări opiniale: Ce crezi? Cum consideri? Care este părerea ta? Cum interpretezi?
- Întrebări opționale: Care/cine/ce..... dintre .... Crezi că? (*l. Cerghit*).

După impactul asupra gândirii active, divergente, productiv, imagistică, critică și creatoare a elevilor (Romiță Iucu, Mușat Bocoș), întrebările pot fi:

- **Convergente:** solicită analize, sinteze, comparații, explicații;
- **Divergente:** presupun exersarea structurilor imaginative, a combinatoricii imaginative, manifestarea originalității în identificarea mai multor variante de răspuns sau de relaționare;
- **De evaluare:** solicită examinarea critică a variantelor și formularea unor judecăți de valoare;
- **De anticipație:** solicită enunțarea unor idei și realizarea unor demersuri experimentale înainte de a se studia aspectele teoretice
- **De predicție:** care necesită intuirea, deducerea a ceea ce urmează să se întâmple, a modului în care vor evolua evenimentele;
- **Ipotetice:** necesită enunțarea unor ipoteze pe baza intuiției, a impresiei, a unor fapte cunoscute sau a unor date experimentale.

După gradul de implicare a elevului, în elaborarea răspunsului, întrebările pot fi:

- ***Deschise***, de tip productiv-cognitiv: De ce? Cum? Pentru ce? Cum se explică? Ce se întâmplă dacă? Dar dacă? Caracterizați comparativ... ?Precizați... Interpretați...
- ***Închise***, de tip reproductiv-cognitiv (vizează oferirea de către elev a unui anumit răspuns, formulat în prealabil de către profesor). Ce? Cine? Unde? Când? Cât? Care este? Care sunt? Ce este?

**NOTĂ:**

*În elaborarea acestui capitol sursele bibliografice mai consistente, care ne-au permis sinteze, adaptări și exemplificări, au fost lucrările citate pe parcurs sau în finalul cursului, la „Bibliografie” și care aparțin lui: De Ketele, D. Morissette, De Baas, A. De Peretti, Gronlund etc.*



## Aplicația nr. 4

---

Formulați cel puțin 5 exemple de întrebări pe care cadrul didactic le poate adresa elevilor pentru a le stimula gândirea divergentă, productivă, imagistică și pentru a le dezvolta abilitățile.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 9. Răspunsuri la teme și aplicații



### Aplicația nr.1

Redactați/ formulați cel puțin câte 3 exemple de itemi cu alegere multiplă, cu alegere duală și tip pereche la disciplina pe care o predați.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

##### **Exemplu de item cu alegere duală**

*În următorii zece ani fiecare cetățean al României va avea avion la scară:*

*A/ ADEVARAT;*

*F/ FALS.*

*Încercuiește Răspunsul corect!*

##### **Exemplu de item cu alegere multiplă:**

*Cum este corect să fie desemnat un lider al clasei? Bifează în căsuță Răspunsul care se potrivește cu opinia ta!*

- 1. prin numirea lui de către diriginte*
- 2. prin alegerea lui pe criterii de prietenie*
- 3. la întâmplare*
- 4. prin votul tuturor colegilor*

##### **Exemplu de item tip pereche**

*Unește prin săgeți scriitorii din coloana A cu operele corespunzătoare din coloana B.*

##### **Coloana A**

- Eminescu
- Creanga
- Caragiale

##### **Coloana B**

- Amintiri din copilărie
- O scrisoare pierdută
- Luceafărul



## Aplicația nr.2

Redactați/ formulați cel puțin 5 exemple de itemi semiobiectivi, la disciplina pe care o predăți. Opțiunea pentru tipurile de itemi construiți va aparține.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Atenție!

La subcapitolul „itemii semiobiectivi” găsiți exemple care va ajuta să rezolvați cerința !



## Aplicația nr.3

Prezentați, comparativ, avantajele și dezavantajele folosirii itemilor obiectivi și subiectivi în evaluare.

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

#### Avantaje și dezavantaje ale itemului obiectiv

##### Avantaje

- Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului școlar, cu condiția ca elevii să poată să le exprime verbal.
- Datorită unei reprezentativități mai mari și mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficient.
- Este mai ușor să sporim fidelitatea evaluării, căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate și dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.
- Din cauza specificității sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat și în prezentarea informațiilor, permițând rezolvarea lor.

- Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranței răspunsului.
- Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, își păstrează fidelitatea și validitatea.
- Tratamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai ușoară.

### **Dezavantaje**

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

### **Avantaje și limite ale itemului subiectiv**

---

#### **Avantaje**

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

- Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa ușurința redactării sau pentru a influența rezultatele în sus sau în jos.

### **Dezavantaje**

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



### **Aplicația nr.4**

Formulați cel puțin 5 exemple de întrebări pe care cadrul didactic le poate adresa elevilor pentru a le stimula gândirea și pentru a le dezvolta abilitățile.

### **REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI**

- Ce înțelegi prin...?
- Cum s-ar putea reformula ideea/enunțul?
- Cum ai ajuns la acest răspuns?
- Care a fost strategia pe care ai aplicat-o?
- Cum ai ajuns la această concluzie/soluție?
- Ai mai putea adăuga ceva la răspunsul său?
- Mai există și alte modalități de abordare a problemei?

- Ce consecințe are?
- Ce avantaje are...?
- Ce dezavantaje are?
- Ce s-ar întâmpla dacă...?
- Cum s-ar putea aplica într-un caz particular?
- Ce generalizări ai putea formula? Etc.

## 10. Lucrare de verificare nr.7



### NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.*



### *Subiectul I (4 puncte)*

---

Completați spațiile libere: "Proba/ instrumentul de evaluare se compune din..... Itemul de evaluare reprezintă.....la care trebuie să răspundă elevul. Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic.....obținerea din partea..... a răspunsurilor la itemii formulați.



### Important !

*Se vor acorda câte 1 punct pentru fiecare spațiu lacunar corect completat.*

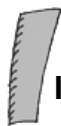
### *Subiectul al II-lea (36 de puncte)*

---

Construiți/ formulați la disciplina pe care o predați, din capitole/ unități de învățare diverse, cel puțin câte trei exemple de itemi din următoarele tipuri:

- itemi cu alegere duală
- itemi cu alegere multiplă

- itemi tip pereche/ de asociere
- itemi tip completare de frază
- întrebare structurată
- rezolvare de problemă
- eseu structurat
- eseu nestructurat.



### Important!

Se vor acorda **câte 1, 5 puncte** pentru fiecare din cei minim 24 de itemi pe care trebuie să-i formuleze cursantul/ studentul potrivit cerinței. Punctajul se acordă **numai** pentru itemii corect formulați/ construiți : *pertinență, conciziune, precizie în exprimarea cerinței, fixarea cu precizie a cadrului de referință a problemei de rezolvat, precizarea limitelor/ restricțiilor și condițiilor necesare rezolvării problemei, corectitudine gramaticală.*

*Subiectul al III-lea (50 de puncte)*

Alegeți două/ trei capitole/ unități de învățare la disciplina pe care o predați.

### Cerințe:

- Identificați rezultate ale învățării complexe care vizează **abilitatea elevului (10 abilități)**:
  - de a analiza
  - de a sintetiza
  - de a compara;
  - de a stabili relația cauză-efect;
  - de a justifica
  - de a rezuma
  - de a generaliza
  - de a clasifica
  - de a aplica
  - de a emite judecăți de valoare.
- pentru fiecare tip de abilitate identificați cel puțin câte două tipuri de itemi care permit cel mai bine evaluarea competențelor vizate - se corelează cel mai bine cu acestea (cel puțin 20 de tipuri de itemi).

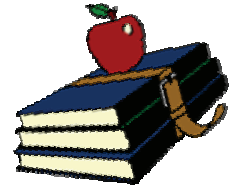
- pentru fiecare tip de abilitate construiți cel puțin câte un exemplu de item din cele două identificate la cerința anterioară (cel puțin 10 exemple de itemi).



### Important!

Se vor acorda:

- Câte 2 puncte pentru **fiecare abilitate** identificată. Punctajul se acordă pe baza următoarelor criterii: *pertinența și relevanța abilității respective pentru procesul de învățare, formularea concisă.*
- Câte 1 punct pentru fiecare **tip de item** corelat cu abilitățile identificate la prima cerință.
- Câte 1 punct pentru **fiecare exemplu de item** corect construit/ formulat. Punctajul se acordă numai dacă itemii construiți răspund cerințelor de redactare pe care le impune un asemenea demers: *conciziune, precizie în exprimarea cerinței, precizarea limitelor/ restricțiilor și condițiilor necesare rezolvării problemei, corectitudine gramaticală.*



## 11. Bibliografie

- ✓ **STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică”, *Humanitas Educațional, București, 2003, pag. 50-84*
- ✓ **LISIEVICI, Petru**, „Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente”, *Editura ARAMIS, București, 2002, pag. 54-99*
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, *Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 184-225*
- ✓ **CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative și complementare”, *Editura Aramis, București, 2002, pag. 313-316*

## Unitatea de învățare nr. 8

### INSTRUMENTE DE EVALUARE

---

<b>1. Obiectivele unității de învățare nr. 8 .....</b>	<b>205</b>
<b>2. Instrumente de evaluare; repere conceptuale ; tipuri de instrumente .....</b>	<b>206</b>
2.1. Instrumente pentru culegerea informațiilor .....	207
2.2. Instrumente de ajutor, de sprijin al elevilor .....	207
2.3. Instrumente de comunicare socială profesor-elev .....	208
<b>3. Construirea instrumentelor de evaluare.....</b>	<b>210</b>
<b>4. Corectarea, notarea/ aprecierea și valorificarea probelor de evaluare.....</b>	<b>215</b>
<b>5. Conceperea / proiectarea evaluărilor de sinteză/reprezentative</b>	<b>221</b>
<b>6. Repere pentru rezolvarea probelor de autoevaluare.....</b>	<b>231</b>
<b>7. Lucrare de verificare nr. 8 .....</b>	<b>238</b>
<b>8. Bibliografie.....</b>	<b>243</b>

## 1. Obiectivele unității de învățare nr.8



Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse situații de instruire, activități metodice etc principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: dispozitiv de evaluare, instrumente de evaluare, calitățile instrumentelor de evaluare, grile și bareme de corectare, scări uniforme - scări descriptive de evaluare, referent – referențial - referențializare, matrici de prelucrare a rezultatelor, probe de evaluare, probe de progres, probe de ameliorare, chestionar cu alegere multiplă etc;
- Să coreleze tipurile de instrumente cu abilitățile sau competențele ce urmează a fi evaluate;
- Să construiască grile și bareme de corectare a probelor de evaluare
- Să elaboreze descriptori de performanță în concordanță cu obiectivele/competențele vizate, pe diferite paliere/ niveluri: minimal, mediu, maximal;
- Să construiască instrumente de evaluare adecvate ca deschidere diverselor grade de complexitate a obiectivelor educaționale urmărite în practica școlară
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire

## 2. Instrumente de evaluare; repere conceptuale; tipuri

Instrumentele de evaluare oferă informațiile necesare pentru a lua decizii.

Într-un **sens primar**, un instrument este un obiect cu care se lucrează manual, se acționează manual asupra unei materii/substanțe, asupra unui material pentru a-l transforma sau a-l finisa.

Într-un **sens larg**, **instrumentul** este un obiect, un dispozitiv etc care facilitează efectuarea unei acțiuni, a unei practici. El permite învățarea sau studierea minuțioasă a lucrurilor sau ființelor. În **domeniul școlar**, în cazul evaluării elevilor instrumentul se prezintă cel mai adesea sub formă de „subiecte”, fișe, probe etc. constituite din **întrebări**, **exerciții** sau **probleme** cu care aceștia vor fi confrunțați.

Evaluarea înseamnă **observare** – **analiză** – **interpretare** a comportamentului elevului. Fiecare din aceste tipuri de activități se realizează cu instrumente specifice. Prin urmare, în cazul aceleiași evaluări vor interveni instrumente de diferite tipuri și la diferite niveluri. Unele instrumente se utilizează „**la cald**”, altele „**la rece**”, adică la câțva timp după evaluarea propriu-zisă. Judecățile formulate trebuie **comunicate** elevilor și persoanelor interesate. Pentru comunicarea rezultatelor evaluării se folosesc/sau ar trebui să se folosească instrumente diferite, având în vedere diverșii destinatari (elevi, părinți, factori de decizie, opinia publică etc.).

În cazul **evaluării formative**, instrumentele necesare/ obligatorii sunt:

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

## 2.1 Instrumente pentru culegerea informațiilor

**Instrumentele** care servesc la **culegerea informațiilor** sunt cele care contribuie direct la producerea de informații pentru profesor/ evaluator. În această categorie intră probele cotidiene, fișele de muncă independentă, răspunsurile elevilor la întrebările orale, tezele, lucrările de sinteză, produsele elevilor la lucrările practice, eseuri, lucrări literare, rezolvări de probleme, portofolii, investigații, proiecte etc. Tot în această categorie intră și diversele grile sau protocoale de observare a elevilor la activitățile din clasă și extracurriculare etc.

## 2.2 Instrumente de ajutor, de sprijin al elevilor

**Instrumentele de ajutor** sau de sprijin în activitatea de învățare a elevului sunt de mai multe feluri. Cele mai importante sunt:

- instrumente de evaluare menite să ajute elevul să înțeleagă mai bine ce se așteaptă de la el și care contribuie astfel la conștientizarea progresului lui;
- probele care pot servi la învățare și evaluare. Documentul scris pe care-l primește elevul și care se poate concretiza în ceea ce se numește „fișe cu sarcini de lucru” trebuie să menționeze:
  - **obiectivul** pedagogic, care exprimă de fapt **competența** sau subcompetența necesară pentru a depăși un obstacol determinat;
  - **sarcina concretă** de efectuat/situația problemă, a cărei rezolvare se presupune că va da ocazia elevului să-și construiască competența vizată. Prin urmare sarcina de lucru este atașată întotdeauna unui obiectiv (*M. Manolescu, op. Cit*);
  - **condițiile de realizare** a sarcinii: timp alocat, documente și materiale utilizabile, ajutor posibil etc.
  - **criteriile de evaluare**: „semnele” cu ajutorul cărora vom recunoaște că sarcina este îndeplinită și la ce nivel (*Ch. Hadji, pag.168*).

- **fișele de recuperare/ ameliorare a învățării** de către elev. Acestea reprezintă instrumente foarte utile și destul de frecvent întâlnite în practica școlară românească. Acestea se folosesc îndeosebi în cazul elevilor cu dificultăți în învățare (în procesul instructiv educativ cotidian) dar și după evaluări reprezentative/ de sinteză, pentru a remedia și a umple golurile/ lacunele. O asemenea fișă de recuperare are o structură și funcții specifice.

### **2.3 Instrumente de comunicare socială profesor – elev**

---

Acest tip de **instrumente** vizează **comunicarea socială profesor-elev** cu privire la procesul învățării și la rezultatele acesteia.

Una din ipotezele importante asupra cărora insistă „evaluarea formatoare” este aceea că elevul învață cu atât mai bine cu cât devine mai autonom. Reprezentarea prealabilă a sarcinilor, a ceea ce se așteaptă de la el și însușirea/ asumarea/conștientizarea criteriilor de realizare și de reușită sunt instrumentele și în același timp garanția dobândirii autonomiei. Această „reprezentare prealabilă” este denumită de unii specialiști chiar „foaia de parcurs” sau „baza de orientare” (*M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004, pag. 83*). Evaluarea formatoare solicită **instrumente** a căror funcție este aceea de a exprima rezultatele evaluării.

Cu alte cuvinte este vorba de instrumente care să-i ofere elevului informații în măsură să-l ajute **la autoreglarea învățării**.



## Aplicația nr. 1

---

Construiți o fișă de recuperare/ ameliorare a învățării, la disciplina pe care o predați, după o evaluare de sinteză/ reprezentativă.



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

### 3. Construirea instrumentelor de evaluare

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

Instrumentele de evaluare sunt calificate, apreciate în funcție de tipul de răspuns pe care îl solicită. Spre exemplu, chestionarele cu alegere multiplă sunt instrumente închise. Invers, compozițiile, creațiile artistice sunt instrumente deschise. Între extreme există o mare varietate de instrumente, unde gradul de libertate al elevului este variabil. Instrumentele cele mai închise fac apel la memorie, la gândirea convergentă. Invers, gândirea divergentă poate fi folosită pentru analiza de text. Gândirea divergentă, care conduce la creație, nu poate fi evaluată în aceeași manieră precum capacitatea de a reproduce anumite informații. Anumite forme de evaluare sunt mai adecvate evaluării unei capacități decât altele.

A ști să elaborezi tehnici și instrumente de evaluare nu înseamnă automat "construcția" evaluării (*Paquay et Wagner, 1996; Perrenoud 1996, 1998*). Mai mult, această abilitate de construire a instrumentelor de evaluare nu este sinonimă cu acțiunea de evaluare.

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

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare „se învață” în sensul strict al cuvântului. Când obiectivele devin mai complexe, personalitatea

elevului și a profesorului sunt mult mai solicitate și obiectul învățării poate fi mai puțin normat.

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

- **Identificarea sarcinilor de lucru** care corespund cel mai bine comportamentelor semnificative și specifice disciplinei pe care o învață elevul.
- Aceste sarcini să fie centrate pe **obstacol** sau dificultăți specifice, reprezentative și să solicite formarea unor **competențe** care traversează disciplina sau obiectul de studiu la care ne raportăm.
- **Construirea**, împreună cu elevii, pentru fiecare din aceste sarcini, a unei „fișe de lucru” care să conțină / să indice ceea ce se așteaptă concret de la elev. Acest instrument va servi drept „ghid de învățare”.
- **Determinarea** modalităților concrete în care se va face evaluarea, atât pe parcursul secvenței de învățare cât și la finalul acesteia.
- **Construirea** instrumentelor și stabilirea concretă a modului cum se va realiza comunicarea profesor-elev privind procesul învățării dar și produsul/rezultatul acesteia.

## Determinarea instrumentelor de evaluare

Există o puternică și permanentă corelație funcțională între **instrumentele** de evaluare și **funcțiile** acesteia, **obiectivele** vizate, **operațiile** evaluării (măsurarea, aprecierea, decizia) precum și între instrumentele de evaluare și **strategiile evaluative** (inițială, formativă, sumativă), între instrumente și **metodele de evaluare** (modurile de evaluare). Fiecare operație, etapă, metodă evaluativă își „cheamă”, „își caută” practic instrumentul evaluativ cel mai potrivit. Instrumentul de evaluare trebuie să fie conceput astfel încât să identifice ceea ce se dorește și nu altceva (*Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Elaborarea instrumentelor, pag. 153*).

Forma de evaluare, instrumentul/ instrumentarul sunt la fel de importante ca și conținutul la care se raportează. În consecință trebuie identificate și elaborate instrumente de evaluare a căror deschidere

corespunde complexității obiectivelor urmărite. Instrumentul de evaluare este înaintea de toate apreciat, calificat în funcție de tipul de răspuns pe care îl implică. Astfel, *chestionarul cu alegere multiplă* (CAM) ca instrument de evaluare nu solicită decât marcarea unei cruciulițe într-o căsuță. Aceasta este forma de răspuns cea mai **închisă**. Invers, compoziția, creația sunt instrumente de evaluare foarte **deschise**. Distingem deci, instrumente închise – instrumente deschise. „Între formele extreme de închidere și deschidere există o întreagă varietate de instrumente, al căror grad de libertate lăsat elevului este variabil” (Y. Abernot, *op. Cit. Pag. 83*).

Instrumentele cele mai închise fac apel la gândirea convergentă. Ele conduc la un răspuns așteptat, care trebuie formulat fără ambiguitate. Este un răspuns conform cu un „model”.

Gândirea divergentă, care conduce la creații mai mult sau mai puțin originale, nu poate fi evaluată în aceeași manieră precum capacitatea de a reproduce o informație sau de a efectua o operație aritmetică. Anumite instrumente de evaluare sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanțele vizate spre evaluare trebuie însă să „traducă” competența în cauză. Vorbim, cu alte cuvinte, de performanțe revelatoare, care relevă, pun în lucru, în evidență competențele. Performanța trebuie să se raporteze la un conținut reprezentativ al competenței. În același timp însă, trebuie produsă sub o formă care să permită aprecierea (*idem, Pag. 83*).

### **Corelații necesare între gradul de complexitate a obiectivelor de evaluare și „deschiderea” instrumentelor**

---

Între obiectivele pedagogice (dispuse în ordinea complexității) și deschiderea instrumentelor de evaluare (închise – deschise) se stabilește o corespondență. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele de la închise spre deschise. Aceste paradigme paralele sau corespondențe progresive pot fi reprezentate în maniera următoare:

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

Această schemă de corespondențe nu poate fi aplicată termen cu termen din două motive:

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

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare se învață în sensul strict al cuvântului, se memorează. Mai sus (în modelele taxonomice), datele, evenimentele, folosirea unui algoritm fac obiectul unei prezentări, al unui răspuns care informează. Când obiectivele sunt mai complexe personalitatea elevului și a profesorului sunt mai solicitate.

În asemenea situații obiectul învățării nu mai este integrat în structuri fixe. Astfel, „nimeni nu poate să învețe arta de a găsi soluția unei probleme. Descoperirea nu se învață, se muncește. La fel originalitatea, eleganța stilului etc” (*Y. Abernot, pag. 76*).

Un chestionar cu alegere multiplă (CAM) se rezolvă cu răspunsuri închise. Corectura se realizează ușor. Contribuția creativă a elevului este nulă. Nu avem nici un indiciu despre personalitatea elevului. Dimpotrivă, în subiectele de sinteză sau de creație elevul investește mult ca și corectorul de altfel. De asemenea apar diferențe în evaluare: doi corectori diferiți nu apreciază în aceeași manieră o figură de stil. „În consecință, trebuie să se măsoare cu instrumente închise ceea ce se poate măsura, pentru a rezerva instrumentelor deschise dreptul de a evalua ceea ce nu poate fi decât apreciat.” (*Yvan, Abernot, pag. 85*).



## Aplicația nr. 2

Realizați un posibil inventar al instrumentelor de evaluare folosite în practica școlară, în funcție de diverse criterii (spre exemplu: instrumente folosite de: cadrul didactic sau de elev; instrumente de culegere a informației evaluative etc).



Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

---

## 4. Corectarea, notarea/ aprecierea și valorificarea probelor de evaluare

### Calitățile instrumentelor/probelor de evaluare

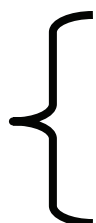
Pentru ca rezultatele evaluării să aibă o anumită semnificație pentru elev, instrumentele de evaluare (probele) prin care se efectuează măsurarea trebuie să aibă anumite calități (*A. Stoica, op. citată*):

- **Validitatea** = calitatea unei probe de evaluare de a măsura exact ceea ce este destinată să măsoare.
- **Fidelitatea** = calitatea unei probe de evaluare de a da rezultate constante în cursul aplicării ei succesive.
- **Obiectivitatea** = gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, în ceea ce privește un răspuns “bun” pentru fiecare dintre itemii unei probe.
- **Aplicabilitatea** = calitatea unei probe de evaluare de a fi administrată și interpretată cu ușurință.

În demersul de corectare a lucrărilor, cerința de a trece de la stilul „surd” la stilul explicativ este specifică oricărui cadru didactic. Când un exercițiu este corect rezolvat de un elev, acordarea numărului de puncte prevăzute prin barem informează elevul imediat (conexiune inversă) asupra valorii prestației sale. Ceea ce nu este rezolvat corect trebuie să fie însoțit de o remarcă din partea profesorului, care nu trebuie să se rezume la „e corect – nu e corect” ci trebuie să fie mai ales explicativă. Dacă lucrurile nu se petrec în acest mod, valoarea formativă a evaluării rămâne sau devine destul de limitată.

Această regulă este cu atât mai imperativă cu cât, într-un context școlar normal, orice prestație a elevului, orice produs trebuie să fie supus mai mult aprecierii decât cuantificării (mai mult calitativ decât cantitativ). Elevul are nevoie de informații cu valoare de feed – back cu privire la prestația sa. De aceea, într-o activitate firească, cotidiană de învățare și evaluare nu trebuie să fie preferat „stilul surd”, întrucât elevul nu primește informații despre prestația sa.

**Practicile curente** de evaluare trebuie ameliorate. Dificultatea cea mai mare constă în **a disocia ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază**. „Idea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat / neacordat pentru o greșeală ortografică se justifică. Dar ce reprezintă un punct acordat / neacordat pentru stil, originalitate sau eleganța unei demonstrații ? Dacă nu se stabilește ce corespunde unui punct din „originalitate” cum atribui o notă la acest criteriu ? Această poziție de principiu ne obligă să ne abținem să notăm ceea ce este compoziție, adică ceea ce nu este comparabil cu un **produs – normă** strict definit (un răspuns model)” (Y. Abernot, *op. cit. Pag. 43*). Evaluarea prin „exerciții” se poate finaliza întotdeauna printr-o notă. În schimb, tot ceea ce implică o mică parte de contribuție personală, cum ar fi o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este în principiu cuantificabilă, deci este greu de notat. De dorit ar fi ca în cadrul fiecărei discipline să se stabilească ceea ce este măsurabil și ceea ce este apreciabil. „În funcție de aceste disocieri, de această distincție, să se construiască evaluări adecvate, specifice” (Yvan Abernot) *pag. 45-46*). Pentru realizarea acestor deziderate, am putea să identificăm câteva cerințe cu valoare imperativă pe care ar trebui să le respectăm în actul evaluativ la clasă:

- 
- să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază
  - să explicităm, să stabilizăm și să reducem criteriile
  - să ne asumăm subiectivitatea în evaluare
  - să orientăm activitatea elevului care învață.

În decizia finală concretizată în nota sau calificativul unui elev trebuie luate în seamă și progresul sau regresul acestuia. Mai ales dacă este vorba de evaluări de sinteză, reprezentative, de calculul mediei semestriale sau anuale, nota sau calificativul final trebuie să țină seama și de progresul sau regresul elevului. De altfel, în anumite sisteme de învățământ sunt oficializate aceste referințe și sunt consemnate în catalog sau foaia matricolă a elevului. În unele sisteme de învățământ dirigintele sau un alt cadru didactic care îndeplinește rol de coordonator al clasei acordă elevilor note pentru ”efort”, care se consemnează în

foaia matricolă. În sistemul românesc de învățământ, deocamdată în ceea ce privește învățământul primar, între indicatorii care sunt luați în seamă și justifică acordarea mediei anuale se află progresul sau regresul elevului (*Curriculum National, MEN, 1998*).

## Vizualizarea rezultatelor elevilor

Există deja (sau pot fi concepute) mai multe tipuri de **instrumente** ce facilitează vizualizarea rezultatelor obținute de elevi în urma aplicării probelor de evaluare. Putem gândi/ concepe **matrici** sau **tabele** în care sunt prezentate rezultatele elevilor înregistrate sau obținute la anumite evaluări cu valoare mai mare de reprezentabilitate (de sinteză) sau matrici care vizualizează rezultatele fiecărui elev pe durata unui semestru. Pe coloane și pe linii se poate obține / calcula media elevului, se observă ritmicitatea notării etc.

Un asemenea tabel poate fi „citit” cu multă ușurință. Vizualizarea lui sau simpla inspecție vizuală ne oferă informații despre ritmicitatea notării fiecărui elev, nivelul clasei, nivelul fiecărui elev, nivelul și maniera de notare a cadrului didactic.

Un asemenea instrument de vizualizare poate fi imaginat și reprezentat grafic de către orice cadru didactic preocupat de domeniul evaluativ.

În practica școlară românească se întâlnesc relativ frecvent două tipuri de matrici de prezentare / vizualizare a rezultatelor obținute de elevi la diverse probe de evaluare:

- matricea itemi / elev, dezvoltată de I.T. Radu (*Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului; Evaluarea în procesul didactic*);
- matricea obiective – elev (M. Manolescu, *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, București, 2002)

### Matricea Itemi / Elev

Prelucrarea rezultatelor unei probe de evaluare se poate efectua prin alcătuirea unui tabel cu dublă intrare (matrice), în care coloanele indică întrebări (itemii), iar pe rânduri sunt înregistrați elevii; pentru fiecare elev se marchează scorurile/ punctele obținute la fiecare întrebare în parte. (*I. T. Radu, op.cit.*)

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

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

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

## Matricea Obiective / Elev

Este un instrument util și practic de vizualizare și de analiză a rezultatelor acțiunilor pedagogice în urma unui program de instruire. Este *“matricea obiectivelor pe elev”*.

Acesta este propus de Yvan Abernot, îndeosebi pentru obiectivele de *“stăpânire”*, de *“transfer”* și de *“exprimare”*, dar principiul poate fi extins și asupra altor taxonomii ale obiectivelor (spre exemplu asupra modelului lui Bloom).

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor: cadrul didactic identifică și numerotează obiectivele operaționale pe care dorește să le **evalueze** fie în funcție de ordinea cronologică a apariției fie după gradul de complexitate. Apoi se trec într-un tabel pe orizontală iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat (*Yvan Abernot, op. citată, pag. 69*).

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

## Instrumente care asigură legătura școlii cu familia

Comunicarea socială între partenerii educației, furnizarea de informații relevante și sistematizate elevilor și familiilor acestora ar trebui să reprezinte o preocupare constantă. În condițiile învățământului modern, care mizează foarte puternic pe coresponsabilizarea elevului în procesul de învățare și asumarea de către familie a unui rol important în procesul de instrucție și de educație, se impune o diversificare și o îmbogățire a instrumentarului care poate facilita dezvoltarea unei relații de comunicare socială și pedagogică pe coordonatele școală- elev-familie.

### Carnetul de note

**Carnetul de note** are prevăzute spații și rubrici pentru corespondență cu familia copilului. Practica școlară demonstrează însă sărăcimea informațiilor transmise pe această cale. Din perspectiva pedagogiei moderne, responsabilizarea părinților privind educația propriilor copii reprezintă, după cum am subliniat într-un capitol anterior, o cerință fundamentală a eficientizării procesului instructiv – educativ.

Din 1998 a fost introdus în mod oficial un Caiet de evaluare care își propune să îndeplinească și asemenea funcții.

În alte sisteme de învățământ au fost introduse diverse sisteme de legături și de informare a familiilor privind evoluția școlară a copiilor. În sistemul francez funcționează mai multe asemenea instrumente, între care mai semnificativ este „buletinul școlar”.

### Buletinul școlar

Funcția esențială a acestui instrument este aceea de a transmite părinților informații despre rezultatele școlare ale copiilor lor. Este firesc faptul că părinții vor să știe ce fac proprii lor copii la școală, dacă lucrurile merg bine și dacă este cazul să se îngrijeze. În plus, ei trebuie să înțeleagă faptul că le revin anumite responsabilități și că trebuie să-și ajute copiii acasă în anumite privințe (*idem*, pag. 45-46).

## 5. Conceperea / proiectarea evaluărilor de sinteză/reprezentative

În multitudinea de situații, etape, perioade care impun (solicită) activități de evaluare, un loc aparte îl ocupă evaluarea la sfârșit de capitol sau după un sistem de lecții al căror conținut este bine structurat și reprezentativ pentru progresul în învățare al elevilor. Aceste evaluări au valoare sumativă în măsura în care au drept funcții aprecierea rezultatelor elevilor la sfârșit de capitol, prin raportare la obiectivele ce se propun a fi evaluate. În condițiile activității la clasă, aceste evaluări sunt însă predominant formative, vizând optimizarea procesului, reglarea și ameliorarea acestuia, fie pentru trecerea la capitolul următor, fie pentru elaborarea de programe instructive diferențiate și individualizate.

Ne propunem să oferim un posibil algoritm de anticipare/ proiectare a demersului evaluativ, un posibil demers de proiectare/anticipare de către cadrul didactic a evaluărilor reprezentative sau de sinteză.

Pornim de la premisa că în activitatea sa la clasă cadrul didactic, înainte de a începe să predea un capitol, o temă, un sistem de lecții, o unitate de învățare etc gândește, anticipează (proiectează) cum va realiza evaluarea elevilor atât pe parcursul cât și la sfârșitul acestora.

**Activitatea de concepere/anticipare a evaluărilor reprezentative / de sinteză trebuie să parcurgă în mod necesar câteva etape care pot fi integrate într-un demers ALGORITMIZAT.** Acesta oferă posibilitatea punerii în corespondență a unor elemente/ componente importante ale procesului de învățământ.

Fiind evaluări reprezentative/ de sinteză, acestea au funcții și caracteristici duble:

- pe de o parte au caracter sumativ, vizând realizarea obiectivelor de evaluare stabilite anticipat pentru fiecare capitol în parte;
- pe de altă parte au multiple valențe aparținând evaluărilor de tip formativ, întrucât informațiile desprinse în urma prelucrării probelor servesc cadrului didactic să amelioreze procesul instructiv-educativ înainte de a trece la capitolul următor.

## Algoritmul unui demers evaluativ reprezentativ/de sinteză

**ALGORITMUL realizării unui demers evaluativ reprezentativ (la final de capitol sau unitate de învățare)** ar trebui să integreze următorii pași:

1. **Precizarea obiectivelor** de evaluare (operaționale), care vizează performanțe (derivate din competențele disciplinei/disciplinelor, în cazul soclurilor de competențe sau al celor transversale)
2. **Identificarea unităților de conținut** reprezentative și corespondențe cu obiectivele de evaluare stabilite
3. **Stabilirea criteriului de optimalitate** în termeni de conținut și în termeni relativi (distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal până la cel maximal precum și repartiția așteptată și dezirabilă a performanțelor exprimate procentual sau numeric).
4. **Elaborarea descriptorilor de performanță** pentru fiecare obiectiv în parte, care definește o capacitate, subcapacitate etc.
5. **Construirea/ formularea itemilor.**
6. **Elaborarea baremului de corectare și apreciere.**
7. **Aplicarea probei.**
8. **Prelucrarea rezultatelor.**

Considerăm necesar să definim și să caracterizăm succint conceptele de bază implicate în acest demers.

### Obiectivele de evaluare

Sunt obiective care vizează performanțe (derivate din competențele disciplinei/disciplinelor, în cazul soclurilor de competențe sau al celor transversale) exprimate în termeni comportamentali (operaționalizate); derivă din obiectivele cadru și de referință ale disciplinei/ disciplinelor.

După cum se știe, se exprimă cu ajutorul unor verbe de acțiune consacrate identificabile în dicționare de specialitate sau în taxonomiile existente, concretizate pentru domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor. De asemenea fiind vorba de evaluări reprezentative, obiectivele trebuie să fie suficient de diversificate pentru a viza informații, capacități de

aplicare a cunoștințelor, de transfer al acestora precum și capacitatea de exprimare a personalității elevului (modelul lui B. Bloom, al lui Landsheere etc. diversifică aceste tipuri de obiective). Operaționalizarea obiectivelor trebuie să respecte cerințe de formă și de conținut.

## **Operaționalizarea obiectivelor**

### **CERINȚE DE CONȚINUT**

---

- Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/și abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului la conținutul vehiculat;
- Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depășită;
- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;
- Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare - reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

### **CERINȚE DE FORMĂ**

---

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura mentală sau în informațiile stocate anterior de elev;
- Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali explițiți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune” de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a enumera etc.
- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea și evaluarea gradului său de realizare;
- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- Obiectivele să fie integrate și derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și situațiilor instructive.

- Nu vom comenta aceste cerințe, ci **vom insista doar asupra primei condiții** de conținut privind operaționalizarea, întrucât practica educațională ne oferă unele confuzii. Asupra acesteia atrag atenția Lazăr Vlăsceanu (Curs de pedagogie, 1988), autorii lucrării „Evaluarea în învățământul primar - Descriptori de performanță”, coordonator A. Stoica, 1988, p. 9, la „Pasul 1”, unde se specifică: „cadru didactic formulează o capacitate (și/sau subcapacitate) pe care dorește să o evalueze dedusă din obiectivele cadru sau de referință”.

## **Matricea instrumentelor de evaluare**

---

După stabilirea obiectivelor, se poate realiza „**Matricea instrumentelor de evaluare**”. Aceasta este un inventar al posibilităților cadrului didactic de a folosi diverse modalități și instrumente de lucru (evaluări orale, probe scrise, practice etc.). Aceste instrumente pot fi folosite atât pe parcursul cât și la sfârșitul capitolului.

## **Unitățile de conținut**

---

Sunt concepte, definiții, enunțuri, principii etc. reprezentative, cu valoare euristică maximă care trebuie să fie în corespondență cu obiectivele de evaluat precizate în etapa anterioară.

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

## **Criteriul de optimalitate**

---

Desemnează distribuția standardelor corespunzătoare obiectivelor și conținuturilor corespondente identificate până la această etapă.

Fiecare cadru didactic își cunoaște clasa. Pentru a avea repere la care să raporteze rezultatele efective ale elevilor obținute la final de capitol, el trebuie să-și fixeze anticipat ceea ce pedagogii au denumit „criteriul de optimalitate”. Cu alte cuvinte, fiecare pereche „**obiectiv de evaluare-conținut**” va reprezenta un standard minimal, mediu sau

maximal, în funcție de gradul de dificultate dar și de importanța sa pentru disciplina respectivă și pentru progresul elevului în învățare. Aceste standarde vor varia de la standarde minimale și accesibile tuturor până la cele maxime, accesibile unui număr redus de elevi (standarde formulate în termeni de conținut).

De asemenea tot în această etapă cadrul didactic, pe baza cunoașterii clasei va anticipa câți elevi din clasă vor fi capabili să realizeze fiecare obiectiv în parte (standarde formulate în termeni relativi, adică numeric). Fiecărei perechi „obiectiv de evaluare-conținut” îi corespund standarde proprii.

### **Descriptorii de performanță**

Sunt definiți „criterii calitative de evaluare”. Aceștia descriu, explică în termeni calitativi performanțele așteptate din partea elevilor evaluați, pe niveluri: minim, mediu, maxim. Ei demonstrează stadiul de formare a competenței evaluate pe niveluri de performanță.

Descriptorii de performanță descriu modul de manifestare a competențelor/capacităților vizate prin fiecare obiectiv de evaluare. Dacă ne raportăm la Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor educaționale atunci am putea să ne limităm doar la descrierea standardului minimal acceptat în realizarea unui obiectiv pentru a aprecia dacă un elev poate trece mai departe („pragul de reușită”). Literatura românească de după introducerea Curriculum-ului Național (1998) a adoptat, pentru învățământul primar, modelul de stabilire a performanțelor pe trei niveluri: minim (suficient), mediu (bine) și maxim (foarte bine), ceea ce, desigur, oferă mai mare precizie și siguranță cadrului didactic în demersul său evaluativ. Pentru învățământul gimnazial și liceal se fac demersuri pentru „descrierea” performanțelor elevilor în funcție de scara clasică de notare. Cu alte cuvinte, cum trebuie să se manifeste competențele/ capacitatea elevilor pentru a primi nota 5, sau nota 7 sau nota 10. De altfel au apărut deja „Criterii de notare pentru examenul de capacitate”, sub egida SNEE.

Subliniem faptul că **descriptorii de performanță (descrierea standardelor) se raportează la obiectivele de evaluare și nu la**

**itemii de evaluare.** Acest aspect este evidențiat în lucrări de specialitate de referință (*Andre de Peretti, Jean Boniface, Jean - Andre Legrand, Encyclopedie de l'evaluation en formation et en education, Guide pratique, Paris, ESF. 1998; Evaluarea în învățământul primar, 1998, p.9, „Pasul 2”*).

### **Itemii de evaluare**

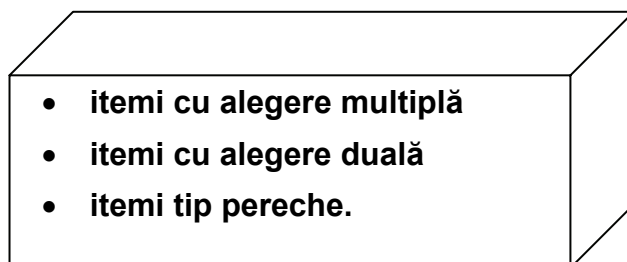
---

Sunt întrebări, enunțuri urmate de o întrebare, exerciții, probleme, întrebări structurate, eseuri etc.

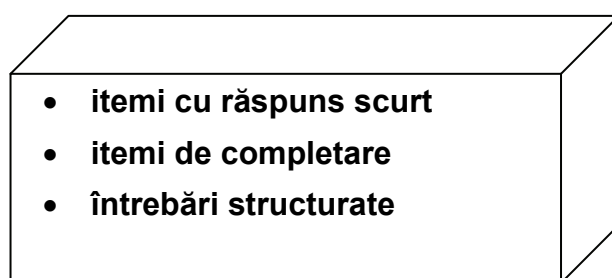
În cazul evaluărilor reprezentative (final de capitol, de sistem de lecții etc.), probele de evaluare conțin itemi pe care literatura de specialitate îi denumește (progresiv) obiectivi, semiobiectivi și subiectivi.

**Itemii obiectivi** solicită elevului un răspuns bazat pe memorare. Este un răspuns închis. Elevul redă informația învățată.

Itemii de acest tip pot avea mai multe forme:



**Itemii semiobiectivi** se concretizează în:



Aceste tipuri de itemi îmbină solicitarea memoriei elevului cu contribuția personală.

**Itemii subiectivi** (cu răspuns deschis) vizează cu precădere exprimarea personalității elevului. Acesta își construiește răspunsul având posibilitatea să-și pună în valoare cunoștințele, să le interpreteze, să le aplice în contexte noi, să-și exprime opinia, să ia atitudine, să emită judecăți de valoare etc.

## **Două progresii/ corespondențe necesare: între complexitatea obiectivelor de evaluare și deschiderea instrumentelor folosite**

În construcția unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste **două progresii necesare**: între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate și deschiderea instrumentelor folosite. Am putea reprezenta grafic această „paradigmă paralelă” sau „corespondență progresivă” astfel:

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

## **Baremul /Grila de corectare și apreciere/ Schema de notare-apreciere**

Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. **Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.**

Grila/Baremul conține indicatori de natură cantitativă și calitativă. Astfel, itemii obiectivi pot fi corecțai cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Exemplu:

Rezolvați: (se dau n exerciții). Se precizează: prestația elevului se apreciază cu... dacă acesta rezolvă toate exercițiile, cu...dacă rezolvă n-k exerciții, cu... dacă rezolvă n-p etc. Acestea sunt precizări cantitative.

Se fac și descrieri privind calitatea răspunsului. Spre exemplu, în cazul unei examinări orale, se apreciază rapiditatea răspunsurilor la cele n, n-k sau n-p întrebări, sprijinul/lipsa de sprijin din partea cadrului didactic, întrebări ajutătoare, concentrarea atenției elevului etc.

Pe măsură ce se avansează spre itemii semiobiectivi și subiectivi reperele de corectare își diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criterii calitative, mai greu de elaborat.

„Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat”. (*Evaluarea curentă și examenele, Ghid pentru profesori, coordonator A. Stoica, Editura Prognosis, București, 2001, p.85*).

Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor la final de capitol urmărind cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire și învățare în etapa următoare, grila de corectare și apreciere trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanțe” (unități de răspuns) pe care trebuie să le evidențieze elevul în răspunsul său la fiecare item.

Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item” (*idem*, p.85).

Spre exemplu, în cazul unui item care vizează caracterizarea unui personaj anume, grila va prevedea un număr de puncte care se acordă integral dacă elevul prezintă un „discurs” adecvat subiectului/cerinței, răspunsul este complet și convingător.

În continuare grila va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim.

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

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

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

### **Tabelul de corespondențe/specificații**

Prezintă reprezentarea grafică a relațiilor/corespondențelor dintre obiectivele de evaluare, unitățile de conținut, criteriul de optimalitate, descriptorii de performanță, itemii de evaluare, grila de corectare și apreciere.

Tabelul de corespondențe se poate prezenta și grafic.

În proba de evaluare nu este obligatoriu să fie formulați tot atâția itemi câte obiective de evaluare s-au stabilit inițial. Corespondența itemi-

obiective nu trebuie neapărat să fie 1 la 1 întrucât itemii mai dificili, îndeosebi cei subiectivi, pot viza mai multe obiective. Spre exemplu, un item care cere elevilor „să compună probleme de un anumit tip” vizează și obiective simple (calcul elementar, terminologie matematică etc.) dar și obiective complexe care fac apel la capacitatea elevului de a construi, de a-și imagina, de a crea etc.

### **Aplicarea probelor**

---

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

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

Presupunem că elevii au fost anunțați încă de la începutul predării capitolului respectiv care sunt **obiectivele de evaluat** și au convenit împreună cu profesorul asupra modalităților de evaluare.

### **Prelucrarea probelor**

---

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

### **Interpretarea rezultatelor**

---

Procesul interpretării informațiilor primite prin prelucrarea probelor de evaluare este important atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. „Evaluarea trebuie să meargă mai departe, pentru că acest cuvânt are ca rădăcină „valoarea”: este vorba de a determina calitatea învățării realizate situând performanța constatată (prin prelucrarea probelor) în

raport cu obiectivele de referință stabilite la începutul demersului” (*Jean Cardinet, Pour apprecier le travail des l'eleves, De Boeck, 1988, p.57*).

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

- ***pentru a individualiza învățarea;***
- ***pentru a o ajusta la cerințele procesului instructiv-educativ;***
- ***pentru a adapta strategiile didactice etc.***

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

- ***informarea părinților;***
- ***atribuirea de diplome sau certificate;***
- ***pentru factorii de decizie etc.***

Rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea probelor de evaluare trebuie raportate la ceea ce s-a stabilit prin „criteriul de optimalitate” (descrie la punctul c). Reperetele care dau măsura eficienței activității în clasă sunt reprezentate de ceea ce s-a anticipat că trebuie realizat. Prin comparare observăm corespondența/lipsa de corespondență între ceea ce am realizat și ceea ce ne-am propus. Demersul didactic va continua în funcție de rezultatele obținute.

## 6. Răspunsuri la teme și aplicații



### Aplicația nr.1

Construiți o fișă de recuperare/ ameliorare a învățării, la disciplina pe care o predați, după o evaluare de sinteză/ reprezentativă.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

**În elaborarea „fișei” vă puteți folosi de exemplul următor:**

Fișa de recuperare/ ameliorare

Disciplina.....

Clasa.....

Pentru elevul/ elevii.....

Atenție! (se pot folosi și alte formule, de genul: „Să ne reamintim!....”; Important!” etc).

(„Analiza frazei se face respectând următorul algoritm:....(se dă algoritmul).

Exemplu:....(se dă un exemplu).

Urmează cerința propriu-zisă. Analizați textul următor: (se dă textul).

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



## Aplicația nr.2

Realizați un posibil inventar al instrumentelor de evaluare folosite în practica școlară, în funcție de diverse criterii (spre exemplu: instrumente folosite de cadrul didactic sau de elev; instrumente de culegere a informației evaluative etc).

---

### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

#### ***„Inventarul” instrumentarului de evaluare***

***Acesta a cunoscut o multiplicare cantitativă și creștere calitativă.*** Realizarea practică a evaluării presupune o atitudine flexibilă din punct de vedere metodologic și al instrumentarului (*Ioan Cerghit, op. cit.*).

Printre instrumentele de evaluare educațională cu cea mai mare frecvență se află:

- seturile de întrebări
- interviul
- chestionarul
- ghidul de conversație/planul de dezbatere
- protocolul de observare
- listele/inventarele de control/raportare
- scalele de evaluare
- planul de interacțiune
- portofoliul
- studiul de caz

*(D. Ungureanu pag. 152; 154)*

Printre **procedurile tradiționale** și frecvent utilizate se află:

- *observarea curentă a comportamentului elevului*
- *analiza greșelilor*
- *verificarea sistematică a temelor scrise în clasă și acasă*
- *controlul caietelor*
- *întrebări de evaluare*
- *exerciții*
- *probe scrise și practice*
- *rezolvări de probleme*
- *lucrări de laborator*
- *extemporale*
- *teze*
- *lucrări de control recapitulative*
- *teste*
- *examene*
- *colocvii.*

Din perspectiva extinderii evaluării de la produse spre procese, au apărut instrumente precum:

- grile de analiză a programelor și manualelor
- a diverselor suporturi sau materiale didactice
- grile de analiză și autoanaliză a comportamentelor didactice
- grile de analiză a predării, a strategiilor și stilurilor
- a comportamentelor și stilurilor de învățare ale elevilor etc.

Pentru a realiza evaluarea calitativă a rezultatelor elevilor, este încurajată evaluarea „alternativă” prin:

- metodă portofoliului
- elaborarea și susținerea de proiecte
- pregătirea de expoziții
- lucrări de grup
- jurnale personale
- interviuri
- dezbateri.



### Aplicația nr.3

---

Pe baza studiului literaturii de specialitate și a experienței personale, elaborați un referat cu tema „Calitățile probelor de evaluare între deziderat și realitate”.

#### REPERE ÎN ELABORAREA RĂSPUNSULUI

---

### Fidelitatea și utilizarea scării de notare

---

- **Fidelitatea** unei evaluări / sau probe se manifestă prin aceea că oricare ar fi numărul corecturilor și al corectorilor se ajunge la același rezultat.
- **Fidelitatea testului sau a unei probe** reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, pe populații similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilității de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populații școlare cu aceleași caracteristici. Dacă populația supusă analizei este o populație standard, iar condițiile de administrare sunt și ele tipice, fidelitatea apropie testarea de condițiile de standardizare a instrumentelor.
- În privința **fidelității** evaluării opiniile specialiștilor teoreticieni și practicieni sunt împărțite. Există specialiști care afirmă că unele instrumente de evaluare sunt de o mare fidelitate. Alții dimpotrivă, spun că nu se poate atinge perfecțiunea.
- Anumite instrumente de evaluare pot asigura o fidelitate cvasiperfectă. Un exemplu îl oferă Chestionarul cu alegere multiplă (CAM). În cazul altor instrumente trebuie să tindem spre ameliorare, fără a atinge perfecțiunea.
- compoziție într-un domeniu umanist (sau la o disciplină din domeniul umanist), spre exemplu, nu va fi niciodată identic notată de către doi corectori și nici de același corector în momente diferite. Se va manifesta variabilitatea intraindividuală și interindividuală. **Dacă, însă, ceea ce se așteaptă de la elev a fost explicitat, notele diferitelor corectori pot fi destul de apropiate.**

---

## Obiectivitatea testului/probei

---

- **Obiectivitatea** testului/ probei reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de mai mulți evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standard.
- Sub aspectul redactării și al organizării instrumentelor de evaluare, acestea se supun scopului evaluării și caracteristicilor populației testate. Formulările trebuie să fie cât mai accesibile segmentului de populație evaluat. Elementele componente, itemii, pot măsura individual (sau pe grupe) realizarea fiecărui obiectiv educațional ce se dorește a fi evaluat. După natura lor (itemi cu răspuns închis sau deschis, cu răspuns unic sau la alegere, ori bazați pe tehnica identificării perechilor), fiecare tip de item abordat are condiții și criterii specifice de formulare/redactare (asa cum am prezentat în capitolul anterior), nerespectarea lor putând afecta calitatea de ansamblu a testului.
- Organizarea testului/ probei pe componente sau modul de îmbinare a itemilor este și ea importantă pentru rezultatul calitativ al evaluării. Experților în domeniu apreciază că este necesar ca itemii să fie integrați în funcție de gradul lor de dificultate, de la cei mai ușori către cei cu dificultate sporită. În sfârșit, trebuie amintită importanța, în evaluarea calității instrumentelor, a estimării corecte a lungimii testului și a itemilor formulați (*Louise M. Belaire, op. citată*).

## Validitatea

---

- **Validitatea** vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat și ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.
- Nu este totdeauna posibil să se atingă validitatea perfectă, dar este foarte posibil să fie ameliorată. O evaluare este totdeauna relativă pentru că ea se raportează fie la o normă fie la obiective. Când aceste referințe variază, rezultatul evaluării este modificat. De altfel, unele evaluări se înscriu într-un sistem de criterii precise, altele nu.

**Validitatea** reprezintă calitatea unui instrument de a măsura efectiv ceea ce cadrul didactic dorește ca acesta să măsoare. Tipurile particulare de validitate (ex. *Gronlund, 1971; Linderman, 1967; Harrison, 1983; West, 1990*) sunt următoarele:

- **validitatea de construct:** un test prezintă validitate de construct dacă are la bază definiții explicite, pertinente și relevante ale aspectelor pe care își propune să le măsoare;
- **validitatea de conținut** – trebuie să acopere uniform și conștient conținuturile avute în vedere;
- **validitatea concurentă** – rezultatele la acest test trebuie să concorde cu rezultatele obținute de aceeași subiecți la alte probe, despre care se cunoaște că măsoară aceleași rezultate sau tipuri de rezultate de învățare.
- **validitatea predictivă** - rezultatele obținute la test corelează cu performanțele obținute în învățare (dacă testul este aplicat înaintea unui ciclu sau secvențe de învățare) sau ulterioare învățării.
- **validitate de fațadă** - anumite caracteristici ale testului pot crea o imagine asupra validității acestuia; utilizarea unor facilități moderne etc.

**Validitatea** unui test/ a unei probe poate fi afectată de câțiva factori (*Petru Lisievici, op. Cit*):

- Claritatea instrucțiunilor
- Vocabularul și complexitatea structurilor de comunicare
- Nivelul de dificultate al elementelor testului
- Construcția elementelor testului
- Ambiguitatea
- Adecvarea elementelor testului la performanțe cognitive măsurate
- Lungimea testului
- Aranjarea elementelor testului
- Poziționarea alternativelor de răspuns corecte
- Procesul de predare/învățare
- Administrarea și cotarea testului
- Factorii individuali
- Factorii de grup

---

## Sensibilitatea

---

- **Sensibilitatea unui instrument de măsură este capacitatea de a diferenția comportamentele/ rezultatele elevilor.**
- **Sensibilitatea** instrumentului de evaluare trebuie să fie adaptată variațiilor semnificative ale lucrărilor evaluate. Sensibilitatea nu este considerată ca fiind problema cea mai gravă a evaluării școlare. Notarea pe scara 1-10 sau 1-20, fără a fi perfectă, nu este cea mai rea modalitate de reprezentare a valorii unei lucrări a elevilor printr-o notă, deci printr-o expresie cantitativă. Această scară, când este adoptată la nivel național și pentru toate disciplinele, are rolul de a armoniza evaluările unor lucrări, produse, rezultate de naturi diferite.
- Din păcate, profesorii nu se servesc în mod identic de această scară. „Unii nu folosesc decât extremitățile, alții numai partea de mijloc” (*Y. Abernot, pag. 11*). Sensibilitatea instrumentului de evaluare trebuie să fie adaptată variațiilor semnificative ale rezultatelor elevilor (*J. M. De Ketele, 1981*).
- La modul teoretic, notarea pe o anumită scară fără a fi perfectă, nu este cel mai rău aspect în legătură cu reprezentarea unui rezultat școlar printr-o dată cantitativă. Această scară, aceeași pentru toate disciplinele școlare, are ca rol armonizarea evaluărilor rezultatelor de natură diferită.

## 7. Lucrare de verificare nr.8



### NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului obținut de student/ cursant.*

*Subiectul I (5 puncte)*

---

Definiți în cuvinte proprii conceptele:

- dispozitiv de evaluare;
- instrument de evaluare.



### Important!

*Se acordă **câte 2,5 puncte** pentru fiecare definiție corect formulată.*

*Subiectul al II-lea (40 de puncte)*

---

Sunteți la final de capitol/ unitate de învățare.

### **Cerința 1:**

Construiți o probă de evaluare la final de capitol / unitate de învățare (evaluare de sinteză) care să conțină:

- Obiectivele de evaluare
- Itemii de evaluare
- Baremul de corectare și notare/ apreciere.

În elaborarea probei trebuie să aveți în vedere următoarele **repere**:

- a) Obiectivele de evaluare să fie exprimate în termeni de competențe, abilități, capacități, subcapacități, atitudini, performanțe.
- b) Itemii de evaluare să fie diversificați ca grad de deschidere (de la itemi obiectivi - cu răspuns închis, spre itemi cu deschidere medie - semiobiectivi și itemi subiectivi - cu răspuns deschis).

- c) Baremul și grila de corectare să îmbine elementele cantitative și pe cele calitative: în cazul itemilor obiectivi să fie vizată îndeosebi **cantitatea** de informații etc (număr de răspunsuri corecte, extensie etc) ; în cazul itemilor semiobiectivi dar mai ales subiectivi să primeze descrierea aspectelor calitative/ apreciative a răspunsurilor așteptate de la elevi.

### **Cerința 2**

- a) Aplicați la clasa dumneavoastră proba de evaluare construită/ cerută la punctul 1 ;
- b) prelucrați rezultatele folosind matricea itemi/ elev sau matricea obiective/ elev (descrise/ prezentate în Capitolul VIII al cursului la „Matrici de prelucrare....”).
- c) sintetizați într-o lucrare de aproximativ o pagină concluziile și ideile desprinse prin analiza rezultatelor oferite de matricea de prelucrare pe care ati realizat-o.



#### **Important!**



**Pentru cerința 1: 15 puncte**, repartizate astfel: 5 puncte pentru reperul a); 5 puncte pentru reperul b); 5 puncte pentru reperul c).

În acordarea/ neacordarea punctajului se vor avea în vedere:

- *Claritatea și diversitatea obiectivelor de evaluare formulate;*
- *Relevanța/ pertinenta lor în raport cu sistematica abilităților/ competențelor vizate pentru disciplina respectivă;*
- *Diversitatea și corectitudinea itemilor din punct de vedere al tipurilor și formelor lor;*
- *Gradul de corelare cu abilitățile/ competențele vizate;*
- *Unitatea/ complementaritatea și echilibrul/ armonia între aspectele cantitative și cele calitative în formularea răspunsurilor;*
- *Calitatea descrierilor referitoare la valoarea răspunsurilor elevilor îndeosebi pentru itemii subiectivi, pe niveluri de performanță: minimal, mediu și maximal.*

**Pentru cerința 2: 25 de puncte**

**Punctajul se va acorda astfel:** pentru subpunctul a): 5 puncte; pentru b): 10 puncte; pentru c): 10 puncte.

În evaluare se vor avea în vedere următoarele repere:

- *integrarea în matricea de prelucrare aleasă (matricea itemi/ elev sau matricea obiective/ elev) a informațiilor oferite de lucrările elevilor;*
- *gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informației culese: calcularea mediei/ calificativului fiecărui elev pe orizontală/ pe linii și a mediei/ calificativului pentru fiecare item în parte pe verticală/ pe coloană.*
- *Prelucrarea și interpretarea informației pe care o oferă matricea respectivă și sintetizarea concluziilor privind procesul de predare/ învățare, formularea deciziilor ameliorative, a măsurilor recuperatorii sau de progres, precum și esențializarea ideilor, faptelor, opiniilor care intră în sfera procesului de comunicare socială: profesor/școală - elev; școală - familie etc.*

*Subiectul al III-lea (45 de puncte)*

---

Aveți la dispoziție Curriculum-ul Național, programa și manualul disciplinei pe care o predați. Proiectați integral demersul unei evaluări de sinteză/ reprezentative la finalul unui capitol/ al unei unități de învățare, punând în corespondență următoarele componente structurale:

1. Unitatea de învățare/ capitolul;
2. Obiectivele de evaluare/ competențele vizate
3. Unitățile de conținut reprezentative și corespondente cu obiectivele de evaluare stabilite;
4. Criteriul de optimalitate în termeni de conținut și în termeni relativi (distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal până la cel maximal precum și repartitia așteptată și dezirabilă a performanțelor exprimate procentual sau numeric;
5. Descriptorii de performanță în corespondență cu obiectivele și conținuturile vizate, pentru nivelurile: minimal, mediu, maximal
6. Proba de evaluare ce urmează să fie aplicată la finalul studierii unității de învățare respective (formularea itemilor);
7. Grila/ baremul/ schema de corectare și apreciere/ notare.



**Important!**

*Schema de corectare și de notare/ apreciere holistică (globală) a demersului evaluativ. Sugestii*

---

**Nivelul minimal : între 20- 25 de puncte (notele 5- 6)**

Demersul evaluativ are următoarele **caracteristici**:

- Definiere imprecisă, incorectă și nediversificată a obiectivelor de evaluare;
- Conținuturile corespondente sunt selectate dar au relevanță scăzută pentru procesul de dobândire de către elev a competențelor vizate;
- Descriptorii de performanță relativi la competențele vizate prin obiectivele de evaluare sunt formulați cu stângăcie, incomplet și într-un limbaj de specialitate confuz;
- Itemii de evaluare formulați/ construiți acoperă parțial problematica evaluativă vizată;
- În baremul / grila de corectare și notare predomină aspectele cantitative, ce urmăresc în principal **măsurarea** produsului învățării și mai puțin aprecierea procesului de învățare.

---

**Nivelul mediu : între 26 – 35 de puncte (notele 7-8)**

Demersul evaluativ are următoarele **caracteristici**:

- Obiectivele de evaluare și conținuturile sunt bine definite/ stabilite, corelate și acoperă întreaga problematică a capitolului sau unității de învățare;
- Criteriul de optimalitate este stabilit în concordanță cu situația educațională dată, demonstrând o cunoaștere temeinică a programei dar și a clasei cu care se lucrează;
- Descriptorii de performanță sunt însă formulați/ construiți deficitar, este folosit un limbaj științific corect dar cu mici imperfecțiuni;
- Itemii de evaluare sunt formulați corect dar nu sunt diversificați ca grad de deschidere; nu sunt într-o corespondență totală cu obiectivele de evaluare și cu unitățile de conținut vizate.
- Grila/ baremul de corectare și notare/ apreciere este centrată/ centrat pe elementele de natură cantitativă iar punctajul nu este repartizat în concordanță cu gradul de dificultate și nu valorizează pe deplin calitatea itemilor integrați în probă.

### **Nivelul maximal : între 36- 45 de puncte (notele 9- 10)**

---

Demersul evaluativ are următoarele **caracteristici**:

- Obiectivele de evaluare sunt definite cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat; sunt diversificate ca grad de complexitate (vizează cunoștințe, capacități de aplicare dar și capacitate de sinteză, de emiterere/ de formulare/ exprimare a judecăților de valoare despre problematica respectivă);
- Conținuturile beneficiază de un nivel ridicat de reprezentativitate și sunt în corespondență totală cu obiectivele de evaluare formulate;
- Descriptorii de performanță sunt construiți pe grade/ niveluri de performanță (minimal, mediu, maximal) și sunt formulați într-un limbaj centrat pe elementele calitative, apreciative ale „semnelor” care atestă nivelurile de învățare de către elev;
- Itemii sunt formulați în concordanță cu regulile de redactare impuse de literatura de specialitate, sunt diversificați ca grad de deschidere și posibilități de corectare (corectare obiectivă, semiobiectivă și subiectivă) ; sunt dispuși în cadrul probei de la simplu spre complex;
- Grila de corectare și notare/ apreciere permite aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al capitolului/ unității de învățare respective; este construită în corelare cu itemii formulați: pentru itemii obiectivi urmărește cantitatea de cunoștințe/ achiziții, iar pentru itemii semiobiectivi vizează capacitățile de aplicare, de analiză, de sinteză, de prelucrare și interpretare precum și pe cele de exprimare a opiniilor personale.

## 8. Bibliografie



- ✓ **CUCOS, Constantin**, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- ✓ **MEYER, Genevieve**, „De ce și cum evaluăm”, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 18; 50; 141; 155- 187;
- ✓ **STOICA, Adrian**, „Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică”, *Humanitas Educațional*, București, 2003, pag. 43-48;98-116;
- ✓ **UNGUREANU, Dorel**, *Teroarea creionului roșu*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2001
- ✓ **CERGHIT, Ioan**, „Sisteme de instruire alternative și complementare”, Editura Aramis, București, 2002, pag. 313-316
- ✓ **MANOLESCU, M.**, „Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente”, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 225- 285

## BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

<b>Abernot, Yvan</b>	1996, <i>Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations</i> , Bordas, Paris;
<b>Abernot, Yvan</b>	1998, <i>Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition</i> , DUNOD;
<b>Abrecht, Roland</b>	1991, <i>L'évaluation formative. Une analyse critique</i> , Bruxelles, De Boeck;
<b>Agencia Națională Socrates</b>	<i>Combaterea eșecului școlar: o provocare pentru construcția europeană</i> , București, Editura Alternative, 1996.
<b>Ausubel, D., Robinson, R</b>	<i>Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică</i> , București, EDP, 1981..
<b>Barlow Michel</b>	1992, <i>L'évaluation scolaire. Decoder son langage</i> , Chronique sociale, Lyon;
<b>Belair, Louis M.</b>	1999, <i>L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques</i> , ESF editeur;
<b>Bocoș, Mușata</b>	2002, <i>Instruirea interactivă</i> , Presa Universitară Clujeană;
<b>Bosman Christian, Gerard François-Marie, Roegiers Xavier</b>	2000, <i>Quel avenir pour les competences?</i> De Boeck Université;
<b>Carpentier Claude (coord.)</b>	2001, <i>Contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures</i> L'Harmattan;
<b>Cerghit, Ioan</b>	2002, <i>Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri stiluri și strategii</i> , Aramis;
<b>Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coord)</b>	1988, <i>Curs de pedagogie</i> , Universitatea București;
<b>Chiș, Vasile</b>	<i>Profesorul între curriculum și evaluare</i> , Editura Presa universitară clujeană, Cluj 2001
<b>Ciolan, Lucian</b>	<i>Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross- curriculară</i> , Centrul Educația 2000+, București, 2003

<b>Crețu, C</b>	<i>Curriculum diferențiat și personalizat, Iași, Editura Polirom, 1998.</i>
<b>Crețu, Carmen</b>	<i>1997, Psihopedagogia succesului, Polirom, Iași;</i>
<b>Cristea, Sorin</b>	<i>1998, Dicționar de termeni pedagogici, EDP;</i>
<b>Crișan, Al. (coord.)</b>	<i>Curriculum școlar. Ghid metodologic, București, M.E.I.-I.S.E., 1996</i>
<b>Cucoș, Constantin</b>	<i>2002, Pedagogie, Polirom, Iași;</i>
<b>Curriculum Național</b>	<i>Cadru de referință, M.E.N.- C.N.C, Corint, București, 1998.</i>
<b>D'Hainaut, L</b>	<i>1981, Programe de învățământ și educație permanentă, EDP, București;</i>
<b>De Lansheere, G.,</b>	<i>Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București, EDP, 1975.</i>
<b>Depover, Cristian; Noël Bernadette</b>	<i>1998, Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs, FUCAM;</i>
<b>Depover, Christian, Noël Bernadette</b>	<i>2000, L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, De Boeck Université;</i>
<b>Dragu, A</b>	<i>Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996</i>
<b>Figari, Gerard; Achouche, Mohamed</b>	<i>2001, L'activité évaluative reinterrogée, Bruxelles, De Boeck;</i>
<b>Gayet Daniel</b>	<i>1997, Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, L'Harmattan;</i>
<b>Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor</b>	<i>2002, CNC, Aramis, București</i>
<b>Hadji, Charles,</b>	<i>1992, L'évaluation des actions éducatives, PUF;</i>
<b>Hadji, Charles</b>	<i>1989, L'évaluation, règles du jeu, Paris, ESF éditeur;</i>
<b>Holban, I., (coord.),</b>	<i>Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor, București, EDP., 1978</i>
<b>Ionescu, Miron; Radu, Ion</b>	<i>1995, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca</i>
<b>Iucu, Romiță</b>	<i>2001, Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Polirom, Iași;</i>
<b>Jinga, Ioan; Negreț, I</b>	<i>1999, Învățarea eficientă, București, All;</i>

<b>Jinga. I., Petrescu, A</b>	<i>Evaluarea performanței școlare, București, Editura Delfin, 1996</i>
<b>Joița, Elena</b>	<i>2002, Educația cognitivă, Editura Polirom, Iași</i>
<b>Ketele, Jean Marie de</b>	<i>1986, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles, De Boeck</i>
<b>Landsheere, Viviane</b>	<i>1992, L'éducation et la formation, PUF, Paris</i>
<b>Lisievi, Petru</b>	<i>2002, Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente, Editura ARAMIS, București</i>
<b>Macavei, Elena</b>	<i>1997, Pedagogie, EDP, București;</i>
<b>Manolescu, Marin</b>	<i>2005, Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente, Editura Meteor Press, București</i>
<b>Manolescu, Marin</b>	<i>2004, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, București, Editura Meteor Press</i>
<b>Meyer Geneviève,</b>	<i>2000, De ce și cum evaluăm, Polirom;</i>
<b>Miclea, Mircea</b>	<i>1999, Psihologie cognitivă, Polirom, Iași;</i>
<b>Mitrofan, N.</b>	<i>Aptitudinea pedagogică, București, Editura Academiei, 1982.</i>
<b>Morissette Dominique</b>	<i>1993, Les examens de rendement scolaire, Les Presses de l'Université Laval;</i>
<b>Neacșu, I.; Stoica, A. (coord)</b>	<i>1998, Ghid general de evaluare și examinare, M.I., CNEE, Aramis, București;</i>
<b>Neculau, Adrian</b>	<i>1983, A fi elev, Editura Albatros, București</i>
<b>Nicola, Ioan</b>	<i>2000, Tratat de pedagogie generală, Aramis, București;</i>
<b>OCDE</b>	<i>1998, Programmes scolaires. Mode d'emploi</i>
<b>OCDE</b>	<i>1999, Mesurer les connaissances et competences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation;</i>
<b>Pânișoară, Ioan, Ovidiu,</b>	<i>2003, Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iași;</i>
<b>Paun Emil, Potolea Dan (coord.)</b>	<i>2002, Pedagogie, Editura Polirom, Iași,</i>
<b>Păun, Emil</b>	<i>1999, Școala – abordare sociopedagogică, Polirom, Iași</i>

<b>Peretti, André de</b>	1996, <i>Educația în schimbare, Iași, Editura Spiru Haret;</i>
<b>Perrenoud Philippe</b>	1998, <i>L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence a la régulation des apprentisages. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck;</i>
<b>Potolea, Dan, Neacșu, Ioan; Radu, I.T</b>	1996, <i>Reforma evaluării în învățământ, București, EDP;</i>
<b>Potolea, Dan</b>	<i>Profesorul și strategiile conducerii învățării, (în vol. Structuri, strategii și performanțe în învățământ coord. I. Jinga, L.Vlăsceanu), București, Editura Academiei, 1989.</i>
<b>Potolea, Dan</b>	1988, <i>Teoria și metodologia obiectivelor educaționale, în Curs de pedagogie, Universitatea București;</i>
<b>Radu, I. T.</b>	1981, <i>Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, EDP, București;</i>
<b>Radu, I. T.</b>	2000, <i>Evaluarea în procesul didactic, EDP, București</i>
<b>Roegiers Xavier</b>	2004, <i>L'ecole et l'évaluation. Des situation pour evaluer les competences des élèves, De Boek, Bruxelles</i>
<b>Scallon Gerard</b>	2000, <i>L'évaluation formative, Bruxelles, De Boeck;</i>
<b>Schiopu, U., Verza, E</b>	<i>Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, București, EDP, 1995.</i>
<b>SNEE</b>	1998, <i>Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță, București;</i>
<b>SNEE</b>	2001, <i>Ghid de evaluare. Limba și literatura română, București, Aramis;</i>
<b>SNEE</b>	2001, <i>Ghidul profesorului examinator, București, Edit Prognosis;</i>
<b>Stan, Cristian</b>	<i>„Evaluarea și autoevaluarea în procesul didactic, în Ionescu Miron, Chiș Vasile (coord), 2001, în Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;</i>
<b>Stanciu I. Gh</b>	1995, <i>Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București, EDP;</i>
<b>.Stoica, Adrian (coord),</b>	2001, <i>Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori, Prognosis, 2001</i>

<b>Strungă, Constantin</b>	1999, <i>Evaluarea școlară</i> , Editura Universității de Vest, Timișoara;
<b>Toma, Steliana.,</b>	<i>Profesorul, factor de decizie</i> , București, Editura Tehnică, 1994.
<b>Tomșa, Gh</b>	<i>Consilierea și orientarea în școală</i> , București, Casa de Editura și Presă, Viața Românească, 1999.
<b>Ungureanu Dorel,</b>	2001, <i>Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională</i> , Editura Universității de Vest;
<b>Vlăsceanu, Lazăr</b>	1988, „Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie, Universitatea București;
<b>Vogler Jean (coord.)</b>	2000, <i>Evaluarea în învățământul preuniversitar</i> , Polirom, Iași;
<b>Voiculescu Elisabeta</b>	2001, <i>Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control</i> , Aramis;
<b>Zlate, M</b>	<i>Fundamentele psihologiei</i> , București, Editura XXI, 1994.

