

EVALUARE ADAPTATĂ

LA PARTICULARITĂȚILE INDIVIDUALE ALE BENEFICIARILOR EDUCAȚIEI

- Suport de curs -

Introducere

În contextul curriculumului centrat pe competențe, evaluarea gradului de dobândire a acestora dobândește o importanță crescută. Pe de altă parte, accentul pe elev, respectiv pe activitatea de învățare evidențiază și mai bine rolul evaluării în susținerea acesteia. Sub acest raport, reformele curriculare deschid posibilitatea orientării spre *demersuri personalizate în evaluare*, care valorizează progresul individual în detrimentul raportării la norma de grup și promovează importanța portofoliului de educație permanentă, ca depozitar al rezultatelor învățării dobândite în contexte formale, nonformale și informale de educație. Unele rapoarte europene tematice evidențiază că demersul centrat pe competențe poate fi afectat de faptul că evaluarea este încă dominată de măsurarea cunoștințelor. Se fac eforturi pentru a dezvolta *instrumente de evaluare care pot măsura deprinderile, abilitățile și componenta atitudinală a competențelor* și se pune în discuție legătura dintre evaluare și competența de învățare pe parcursul întregii vieți.

1. CONCEPTUL DE EVALUARE ADAPTATĂ ÎN CONTEXTUL ASIGURĂRII SUPORTULUI NECESAR ELEVILOR CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

1.1.DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În contextul principiilor educației incluzive și a asigurării suportului necesar elevilor cu *tulburări specifice de învățare* (TSI), proiectul actualei *Metodologii pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* (în dezbateri publice, publicat 05.10.2016) aduce clarificări conceptuale și metodologice necesare.

Conceptul de **tulburări specifice de învățare (TSI)** desemnează un grup eterogen de tulburări ce afectează procesul tipic de achiziție a abilităților școlare (de citire, exprimare în scris și matematice): dislexie, disgrafie, discalculie. Aceasta nu este o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a motivației pentru învățare, nu este rezultatul unui deficit intelectual, intelect liminar, deficit senzorial (ex: auditiv, vizual, motor), tulburărilor afective și emotionale de natură psihiatrică, a altor tulburări de (neuro) dezvoltare (ex TSA – tulburări de spectru autist) și nu se datorează niciunei forme de traumă cerebrală sau boală de achiziție. În mod uzual, aceste tulburări sunt descrise pe baza deficitelor lor funcționale, ca dislexie (afectarea procesului de achiziție a citirii), disgrafie (afectarea procesului de achiziție a scrisului, atât a actului grafic, cât și a exprimării corecte în scris) și discalculie (afectare a procesului de achiziție a abilităților numerice și aritmetice).

Dislexia este o tulburare specifică a abilităților de citire (în privința corectitudinii, fluentei, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta cronologică a persoanei. Tulburarea este de origine biologică, nu este o consecință a absenței oportunităților de învățare, a condițiilor incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării.

Disgrafia cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achiziție a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație, organizarea grafică a paragrafelor). Tulburarea este de origine biologică, nu este o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării.

Discalculia este o tulburare specifică de învățare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de achiziție a abilităților matematice (simt numeric, memorarea tablei adunării și înmulțirii, calcul corect sau fluent, raționament matematic acurat). Tulburarea este de origine biologică, nu este o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării. Dislexia, disgrafia și discalculia pot apărea izolat sau se pot asocia (caz frecvent).

Conceptul de **risc de dezvoltare a tulburărilor specifice de învățare** indică prezența unor semne, în preșcolaritate și debutul miciei școlarității, care să indice posibilitatea dezvoltării unor tulburări specifice de învățare. Indicatorii sunt reprezentați de anumite deficite/ disfuncții la nivelul unor abilități considerate preacizitii ale citit- scrisului, numeratiei și calculului matematic. Indicatorii riscului de dezvoltare a TSI pot fi observabili în diferite domenii: limbaj (expresiv, la nivel de vocabular, complexitate morfosintactică, pragmatică, articulare; receptiv, sub aspectul percepției sau înțelegerii vorbirii, inclusiv al procesărilor fonologice; dislalia prelungită, persistentă), motor (coordonare, mișcări grosiere și fine, echilibru, coordonare oculo-motorie, grafo-motorie), psihomotor (ritm, schema corporală, orientare spațio-temporală, inclusiv ritm, lateralitate), cognitiv (atenție, percepție, memorie vizuală sau auditivă, memorie de lucru sau de lungă durată, învățare intermodală, operații cognitive).

Conceptul de **dificultăți de învățare** desemnează o categorie CES, ca urmare a intervenției unor factori extrinseci (școlari, familiali, sociali), dar și a unor factori intrinseci psihoafectivi. Dificultățile de învățare pot fi remediate și, de cele mai multe ori, se exprimă sub forma unor întârzieri, nu perturbări ale procesului tipic de achiziție. Dificultăți de învățare pot apărea și secundar unui nivel intelectual liminar, prezenței deficiențelor senzoriale, prezenței ADHD, tulburărilor emoționale severe, bilingvism. Trebuie făcută o delimitare clară între tulburări specifice de învățare (TSI) și aceste tipuri de dificultăți școlare.

Adaptarea curriculară desemnează orice măsură prin care se accesibilizează curriculum-ul național în raport cu nevoile speciale/ cerințele educationale speciale ale elevilor. În acest context, se pot stabili mai multe niveluri de adaptare, de la adaptarea contextului fizic, a metodelor de predare și până la adaptarea conținuturilor și a cerințelor curriculare.

Augmentarea curriculară presupune îmbogățirea standardelor curriculare cu strategii de procesare executivă care facilitează achiziția și generalizarea informației. Metodele de augmentare a curriculumului includ: strategii de învățare sau cognitive, strategii de învățare orientate pe elev, strategii de stimulare a autodeterminării. Modificarea curriculumului presupune ca echipa implicată în elaborarea planului educațional personalizat (PEP) să adauge în conținutul formal al curriculumului elevului ceea ce nu se află în curriculumul general.

Gradul de severitate precizează un specificator al TSI care cuprinde trei grade (usor, moderat și sever) sicare indica nivelul de extindere a tulburării de învățare în raport cu abilitățile școlare afectate și cu nivelul de intensitate a sprijinului necesar.

Conceptul de **evaluare adaptată** exprimă diferențierea care se realizează la nivelul practicilor de evaluare pedagogică a elevilor, pentru a răspunde cerințelor educationale speciale ale acestora. Evaluarea pedagogică adaptată comportă mai multe niveluri, de la flexibilitatea pedagogică, la acomodare și modificare de substanță a conținutului evaluării. Aceste niveluri se vor stabili în urma unei evaluări a nevoilor educaționale speciale ale elevului, de către cadrul didactic sau în echipe de specialiști, după caz. Adaptarea evaluării, în raport cu nivelul la care se produce, poate fi realizată de cadrul didactic de la clasă, dacă este vorba de *flexibilitate pedagogică* sau *adaptare*, sau de către echipa multidisciplinară care se ocupă de caz, prin intermediul unui *plan educațional personalizat*. Evaluarea adaptată se va face în raport cu gradul de severitate al TSI, cu gradul de afectare a unei abilități sau a mai multor abilități școlare, cu scopul evaluării. Evaluarea elevilor cu TSI trebuie gândită și în funcție de evoluția particulară a acestora. Recomandarea echipei pentru un anumit tip de evaluare nu va exclude punerea în lucru de către cadrul didactic de la clasă și a altor tipuri de evaluare adaptată, pentru că însăși evaluarea are valențe formative de care elevul nu trebuie degrețat. Se recomandă o abordare flexibilă a evaluării adaptate pe parcursul semestrului.

Planul de Intervenție Personalizat (PIP) va conține, cel puțin, următoarele informații, articulate pentru fiecare dintre disciplinele care sunt implicate în tulburarea specifică:

Datele personale ale elevului;

Tipologia tulburării (conform diagnosticului);

Recomadări cu privire la intervenția individualiză și personalizată;

Instrumente compensative utilizate;

Măsurile de dispensare adoptate;

Forme de evaluare/verificare personalizate pe parcursul semestrelor și la Evaluările Naționale /Examenul de Bacalaureat;

Terapiile specifice sunt demersuri prin care se vizează reabilitarea abilităților școlare afectate, fie direct, fie prin prisma caracteristicilor psihologice care susțin învățarea. Acestea includ, fără a se limita la acestea, următoarele: terapia limbajului, terapie psihomotorie, terapie psihologică, terapie educațională de stimulare cognitivă, terapie ocupațională.

Măsurile compensative sunt strategii de adaptare curriculară instructională care îi vor permite elevului să compenseze, din punct de vedere funcțional carențele determinate de prezenta tulburării specifice de învățare. Cuprind măsuri, materiale adaptate, tehnologii asistive (o categorie de mijloace moderne de învățământ). Aceste măsuri și instrumente de adaptare instructională respectă principiul șanselor egale în educație, permițându-i elevului cu TSI să participe cât mai autonom cu putință, în activitățile instructiv-educative propuse. *Instrumentele compensative* sunt instrumente didactice și tehnologice care substituie sau facilitează performanța în condițiile existenței unei abilități deficitare. În Anexele din proiectul actualei *Metodologii pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* sunt descrise câteva abilități deficitare și sunt corelate într-un tabel cu instrumentele corespunzătoare. Instrumentele compensative scutesc elevul cu TSI de o prestație care devine dificilă din cauza tulburării, fără să-i faciliteze tema din punct de vedere cognitiv. Utilizarea unor asemenea instrumente nu este la dispoziția întregii clase, iar profesorii – pe baza indicațiilor psihologului clinician/profesorului de sprijin /profesorului psihopedagog /logopedului /profesorului consilierșcolar vor avea grijă să susțină această utilizare de către elevii cu TSI. Fără a ne limita la acestea, principalele *măsuri compensative care se pot asigura copiilor/elevilor cu TSI* sunt:

- Computer/tableta cu software -sintetizator vocal, care transforma tema de citire într-o tema de ascultare ;
- Aparat de înregistrare care permite elevului să-și completeze notițele în timpul lecției (tableta, telefon, reportofon,etc);
- Hărți mentale, mape conceptuale ale unității de studiu;
- Manuale și cărți în format digital (audio-book);
- Dicționare, vocabulare digitale ;
- Tabele cu: lunile anului, anotimpurile, zilele săptămânii, alfabetul, formule, definiții,etc;
- Texte cu imagini, sinteze, scheme;
- Cadrul didactic care să citească itemii textului din manual, sarcinile de rezolvat, chestionarele cu răspunsuri multiple;
- Computer cu program de scriere video, cu corector ortografic, care permite realizarea unor texte suficient de corecte fără un efort suplimentar de recitare și de corectare a eventualelor greșeli;
- Software pentru realizarea hărților mentale, mape conceptuale;
- Fotocopii adecvate ale unității de studiu;
- Dicționar digital (sub forma de tableta sau pe computer);
- Calculator care să faciliteze operațiile de calcul;
- Alte instrumente tehnologice mai puțin evaluate cum ar fi tabela pitagorică, tabele pentru diferite unități de măsurare, cântărire, timp; tabel cu formule matematice, scheme conceptuale etc;
- Altele, la decizia cadrului didactic;

Măsurile de dispensare sunt intervenții care permit elevului să nu realizeze anumite activități care, din cauza tulburării specifice de învățare, devin extrem de dificile și care ar putea lipsi, deoarece nu îmbunătățesc procesul de învățare.

- Dispensarea cititului cu voce tare în fața clasei;

- Dispensarea citirii autonome a unor texte a căror lungime și complexitate nu este compatibilă cu nivelul de abilitate al copilului;
- Cantitatea excesivă de teme pentru acasă;
- Memorarea poeziilor, formulelor, tabelelor, definițiilor;
- Dispensarea studierii limbilor străine în forma scrisă sau citită;
- Efectuarea mai multor teste/ evaluări la puțin timp unele după altele;
- Dispensarea scrierii rapide după dictare;
- Dispensarea luării de notițe scrise;
- Dispensarea copierii de pe tablă, recopiarea textelor;
- Dispensarea respectării timpilor pentru realizarea sarcinilor de lucru în scris;
- Scrierea de mână a temelor pentru acasă pentru cazurile severe de disgrafie (se acceptă scrierea pe calculator sau transcriere de către părinte);
- Dispensarea memorării tablei înmulțirii;
- Dispensarea copierii textelor (ex. probleme matematice) de pe tablă sau manuale - compensare cu texte pregătite anticipat, printate și lipite pe caiete (sau lucru direct pe fșse);
- Altele, la decizia cadrului didactic.

De pildă, se poate realiza un *portofoliu specific de evaluare* prin care se permite elevului să colecteze eșantioane de produse care ilustrează nivelul actual atins în învățare; este monitorizat progresul elevului pe o perioadă mai lungă de timp, apoi acesta oferă elevului posibilitatea de a observa progresul în propria învățare prin colectarea produselor realizate.

În cazul evaluărilor naționale, evaluarea adaptată se va decide și consemna prin Planul de Interventie Personalizat (PIP) pentru copiii orientați școlar și profesional de către Comisia de Orientare Școlară și Profesională /Serviciul de Evaluare Școlară și Profesională (SEOSP), din cadrul CJRAE/CMBRAE.

Actuala *Metodologie pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare*, în raport cu gradul de severitate al TSI, face următoarele recomandări de evaluare adaptată:

- cazul TSI ușoare: abordare prin prisma flexibilității pedagogice, *adaptării minimale ale instrumentelor și modalităților de evaluare*.
- cazul TSI moderate: *adaptări care sunt concordante cu cele curriculare* pe care le reclamă nevoile educaționale ale elevului și care sunt specifice tipului/ tipurilor de abilitate școlară perturbată/ perturbate.
- cazul TSI severe: *adaptări și modificări ample*, care reclamă un proces decizional complex cu mai multifactori de decizie. Decizia luată în echipa multidisciplinară cu un profesor psihopedagog/ de sprijin care să realizeze managementul cazului, împreună cu profesorul de la clasă. Ca exemple de evaluare adaptată, se pot menționa:

Adaptările generale sunt proiectate pentru majoritatea activităților instructiv-educative (decizia echipei, în care va fi un profesor de sprijin, cadrul didactic, reprezentant al conducerii școlii), aplicându-se augmentarea curriculară, pe când cele specifice vizează activitățile instructiv-educative particulare (decizia cadrului didactic).

Diagnosticul de dislexie, disgrafie se stabilește, de regula, în clasa a II-a, după ce copilul a parcurs învățarea tuturor literelor. Diagnosticul de discalculie se stabilește, de regula, în cls. a III-a. Stabilirea diagnosticului de tulburări specifice de învățare se exclude în următoarele cazuri: IQ<85 (să nu fie prezentă o dizabilitate intelectuală sau un intelect liminar), deficite senzoriale auditive și vizuale (necorectate), tulburări psihiatrice sau neurologice organice sau funcționale de achiziție, absența oportunităților de învățare (absenteism, spitalizare prelungită, grupuri defavorizate, inclusiv din mediul rural, nefrecventarea programului de grădinița, lipsa exersării, educație precară sau insuficientă), dezavantaje psihosociale, alte influențe externe cu relevanță pentru procesul de achiziție.

Se vor efectua **reevaluări anuale** pentru restabilirea gradului de severitate al TSI în urma intervenției și revizuirea Planului Educational Personalizat (PEP) / planului de servicii individualizat pentru copiii orientați școlar și profesional de către COSP/SEOSP, *Planului de Intervenție Personalizat* (PIP) pentru copiii orientați școlar și profesional de către COSP/SEOSP (inclusiv a drepturilor la măsuri de dispensare și instrumente compensatorii). Reevaluarea este utilă și pentru a evita situațiile de acordare a măsurilor de dispensare și a instrumentelor compensatorii copiilor diagnosticați greșit, dar și pentru a evita acordarea unor facilități pe termen lung atunci când situația de fapt nu mai impune acest lucru.

Măsuri sau activități specifice de evaluare adaptată desfășurate pe parcursul semestrelor:

- Anunțarea din timp a testelor și a verificărilor orale;
- Asigurarea timpului suplimentar (30 - 60 de minute) pentru realizarea probelor;
- Introducerea probelor informatizate;
- Lecturarea cu voce tare de către profesor a itemilor aplicați în timpul verificărilor. Subiectele se citesc pe rând, în ordinea în care se elaborează lucrarea;
- Asigurarea utilizării instrumentelor compensative atât la probele scrise, cât și la cele orale;
- Prevederea unor verificări orale ca alternativă la cele scrise (mai cu seamă la limbile străine);
- În notarea la probele orale se va ține cont de capacitățile lexicale și expresive ale elevului;
- În funcție de situație, evaluările vor fi de așa natură încât să limiteze scrisul (exerciții cu spațiu de completat, exerciții de bifat, de unit sau de punere în corespondență, etc);
- La notarea/evaluarea testelor scrise se ține cont de conținut, nu de forma acestora;
- Asigurarea folosirii calculatorului de buzunar/birou, tabla pitagoreică sau tabele cu formule.

Recomandări pentru alegerea și asigurarea măsurilor compensative, a măsurilor de dispensare și de evaluare adaptată, conform tipului de TSI (dislexie, disgrafie /disortografie, discalculie) se regăsesc în Anexa nr. 3 din proiectul actualei *Metodologii pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* (oct.2016).

1.2.ARGUMENT PRIVIND NECESITATEA PROGRAMELOR DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DIRECȚIA PERFECTIONĂRII COMPETENȚELOR DE ADAPTARE ÎN APLICAREA METODELOR DE EVALUARE

Programele de pregătire a cadrelor didactice, inclusiv în aria evaluării școlare, au înregistrat creșteri binemeritate și din ce în ce mai structurate calitativ. Programul propus acoperă nevoile de cunoaștere a aspectelor valorificate de *Teoria și metodologia evaluării* din educația funcțională, din fundamentele curentului behaviorist, din abordările cognitiviste contemporane. *Responsabilitatea actului evaluativ, flexibilitatea și (auto)reflecția* sunt valorile și atitudinile fundamentale pe care le urmărim pe parcursul acestui program, tocmai pentru ca profesorii școlii de azi să depășească rutina didactică și să înțeleagă adecvat nevoile de învățare ale generațiilor de elevi, mereu în schimbare. În acest sens, programul aduce informații cheie din literatura de specialitate, dublate de analize teoretice menite să construiască o concepție reflexivă, care să orienteze apoi demersurile evaluative practice – conform principiilor *pedagogie pozitive*.

Tipologia competențelor de evaluare ale cadrelor didactice este un subiect prea puțin dezbătut în comparație cu semnificația sa. În fond, orice program de formare a cadrelor didactice centrat pe competențe nu poate evita adoptarea de decizii în acest sens. Concepția despre profesionalizarea evaluării și tipurile de competență este esențială. M. Fullan, unul dintre cei mai renumiți specialiști în domeniul schimbărilor educaționale, examinând unele reforme curriculare din SUA și Canada observă că acestea nu au fost sustenabile, unele au și eșuat deoarece implementarea lor s-a făcut în afara unor viziuni și abordări critice „s-a sărit direct la practic”, le-a lipsit „o imagine globală care să le susțină, un cadru holistic. Unele inovații nu au reușit pentru că aplicarea lor s-a bazat pe o înțelegere superficială sau greșită”. (M. Fullan, 2009, pg.115, apud D. Potolea și colab., 2011, p. 19). Accentăm rolul aplicațiilor practice, dar ținem să subliniem și importanța cunoașterii și a operării cu conceptele teoretice, întrucât subestimarea teoriei evaluării „cultura evaluării” conduce la practici evaluative inadecvate și, de aici, erori de notare, de valorificare a rezultatelor, de monitorizare și de optimizare permanentă a procesului didactic.

Evoluțiile și dezvoltările actuale din cercetarea, teoria și practicile exemplare ale evaluării impun de asemenea *reexaminarea tipurilor și conținuturilor specifice competențelor de evaluare* ale educatorilor. funcțiile evaluării: diagnostică, prognostică, de selecție, de certificare, informativă, decizională;

- tipurile sau strategiile de evaluare: inițială, formativă, sumativă; criterială și normativă;
- metodele și formele de evaluare (clasice și alternative etc.).

Nu există niciun dubiu că în toate aceste arii ale evaluării cadrele didactice au nevoie de o anumită expertiză.

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

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

Observăm că în afara ultimei competențe, care indică mai mult obligativitatea respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul *construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor școlare utilizând instrumente adecvate și adaptate la particularitățile celor educați* – obiectul de interes major al acestui modul.

În acest context, competențele specifice cadrului didactic evaluator sunt ”vizibile” prin acțiuni, precum:

- să descifreze multiplele semnificații pentru un feedback primit/ un mesaj educațional;
- să îmbunătățească procesul de predare – învățare, cu ajutorul evaluării;
- să explice utilitatea activității de evaluare;
- să compare ceea ce observă (feedback-ul primit) cu ceea ce așteaptă de la elev (obiectivele propuse/competențele dobândite);
- să comunice elevilor, prin intermediul unor instrumente, rezultatul acestei comparații.

Aplicație:

Având în vedere experiența dumneavoastră în desfășurarea procesului de învățământ, ce alte acțiuni ați adăuga?

1.3.IMPACTUL EVALUĂRII ASUPRA PROCESELOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Interdependența dintre predare-învățare-evaluare conferă fiecărei activități un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile/funcțiile pe care le-ar putea îndeplini oricare din ele, dacă ar fi tratată în mod distinct. Activitatea de evaluare influențează, mai mult sau mai puțin, fiecare componentă structurală a procesului de învățământ. De asemenea, *evaluarea resimte, asemenea unor senzori, orice modificare survenită în desfășurarea proceselor de predare-învățare cu care interacționează*, ca și în oricare element structural al procesului de învățământ: finalitățile, agenții (profesorul și elevii), conținut, metode, mijloace, forme de organizare, relații psihosociale, timpul și criteriile de programare și planificare.

Din înțelegerea rolului reglator al proceselor evaluative în activitatea didactică, a funcțiilor acestora în activitatea didactică, a relațiilor de interacțiune și interdeterminare cu predarea și învățarea se degajă mai multe concluzii:

a) *Orice modificare substanțială în planul predării sau învățării are efecte în plan evaluativ și invers*. Mai multe reguli se degajă din această relație, reguli care și-au găsit aplicarea în practica școlară:

- ce se predă (ce s-a predat și cum, cât s-a predat, gradul de accesibilitate) și se învață urmează să fie verificat;
- se verifică ceea ce a fost predat;
- se învață ceea ce este evaluat.

b) *Între cele trei procese-activități nu există granițe rigide*; orice act de predare sau de învățare face necesară și posibilă evaluarea lui. Interacțiunile și interdeterminările dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt multiple, multe forme realizându-se nu numai în modalități conștiente, ci și prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme nuanțate. Interinfluențele dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt de cele mai multe ori benefice, dar pot induce uneori și efecte negative, de blocaje în procesul de comunicare;

c) *Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor* (cognitiv, volitiv, afectiv-atiudinal, creativ s.a.), stabilind o relație între ceea ce a fost predat și învățat, de o parte, și rezultatele obținute, de cealaltă parte.

Cu mențiunea că evaluarea se raportează nu numai la predare-învățare, ci și la activitățile de conducere și management pe care le îndeplinește educatorul la nivelul clasei, *rolul principal al evaluării rămâne acela de a stimula învățarea și de a asigura o eficiență sporită predării*.

Verificarea și aprecierea rezultatelor școlare reprezintă doar *premise* unui act evaluativ care, în mod necesar, *trebuie să continue și asupra întregului proces didactic*. Evaluarea rezultatelor școlare nu este singurul proces prin care se realizează evaluarea în învățământ. Aceste situații devin complete dacă, pe temeiul datelor obținute, acțiunile evaluative se extind asupra procesului, asupra activității care a dus la rezultatele constatate.

Acest fapt reflectă ideea de individualizare a instruirii pe care autoarea îl acordă aici, în sensul unei adaptări a activității pedagogice întemeiată pe activitatea personală a educabilului. În evaluarea performanțelor școlare, profesorul urmărește și dezvoltarea capacității autoevaluative. *Prin evaluări sistematice, elevii sunt dirijați în a descoperi ei înșiși, procedurile instructionale potrivite, materialele de care au nevoie pentru remediarea lacunelor constatate*.

În același timp, profesorul urmărește și *diagnoza dificultăților* pe care le întâmpină elevii. Analiza dificultăților are o importanță și mai mare, prin efectele ameliorative pe care le poate avea în perspectivă; ea presupune nu numai *unde* se plasează acestea, ci și *de ce* s-au produs. Diagnosticarea completă a dificultăților întâmpinate de elevi și a cauzelor lor probabile devine posibilă prin realizarea evaluărilor formative în acest scop.

Practicarea evaluării formative permite și identificarea elevilor cu dificultăți în achiziționarea cunoștințelor. *Valorizarea rezultatelor* elevilor conduce la:

- > restaurarea încrederii în sine pentru anumiți elevi,
- > identificarea unor dificultăți/obstacole pe care le întâmpină elevii; acestea n-ar putea fi sesizate decât după încheierea anului școlar;
- > ameliorarea comportamentelor elevilor (interesul pentru studiu).

De asemenea, pentru a ameliora activitatea de predare-învățare, este necesară identificarea nu numai a ceea ce este „bun”, ci și a „punctelor critice”, a „aspectelor dificile”, a blocajelor și a acțiunilor puțin productive apărute în actul de instruire. Prin intermediul unei evaluări sistematice, integrate organic în procesul de predare-învățare, asemenea fenomene pot fi sesizate și corectate/înlăturate la timp. În concluzie, deși evaluarea rezultatelor școlare reprezintă un tip specific de activitate, ea nu este una izolată de acțiunile de instruire și de învățare, ci se întrepătrunde cu acestea, se condiționează reciproc.

Teme de reflecție și aplicații:

1. Definiți principalele concepte cu care operează teoria și practica evaluării școlare în contextul adaptării la particularitățile celor educați
2. Realizați un studiu de caz pentru un elev cu CES/TSI și completați un plan de intervenție personalizat (PIP)
3. Explicați funcțiile evaluării școlare din perspectiva profesorului și din perspectiva elevului. Întocmiți o matrice a funcțiilor evaluării, identificând roluri corespunzătoare
4. Precizați în ce constă rolul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

2. ADAPTAREA DEMERSURILOR EVALUATIVE sau STRATEGII DE EVALUARE ADECVATE

Obiective:

La sfârșitul capitolului, veți fi capabili:

- să argumentați necesitatea promovării mai multor strategii de evaluare a rezultatelor școlare
- să precizați în ce constau demersurile principalelor strategii evaluative (evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă, evaluarea criterială evaluarea normativă)
- să explicați rolul evaluării formative în metodologia reglării proceselor de predare-învățare

→ **Concepte cheie:** *evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă, evaluarea criterială evaluarea normativă*

2.1.EVALUAREA INIȚIALĂ, EVALUAREA FORMATIVĂ, EVALUAREA SUMATIVĂ

Conceperea activității de evaluare într-o viziune dinamică își propune valorificarea concomitentă (operativă) a informațiilor privind rezultatele elevilor pe cele trei momente ale „evaluării în trei timpi” (Ch. Delorme, J. Danieul, I.T.Radu, N.Manolescu):

- *evaluarea inițială, care premerge un program de instruire;*
- *evaluarea sumativă, cumulativă;*
- *evaluarea continuă, formativă.*

Evaluarea inițială, denumită și *evaluare de plecare (de départ) sau evaluare preliminară* (Y.Abernot, 1996) are rolul de a cunoaște ce tipuri de cunoștințe și competențe stăpânesc elevii la momentul t_0 , la începutul unei etape de instruire. *Nota definitivă a evaluării inițiale este dată de organizarea sa la începutul unui program de instruire sau chiar în perspectiva acestuia.* Întrucât evaluarea inițială vizează și viitorul, prin stabilirea măsurilor de selecție sau de orientare, estimarea posibilităților elevilor, evaluarea inițială este denumită *evaluare didactică predictivă* (J.Cardinet, 1988).

Importanța sa considerabilă este susținută de nenumărate puncte de vedere: „A avea sistematic un reper asupra pre-achizițiilor (pre-requis)...pentru a distinge mai bine pre-achizițiile defectuoase și a stabili un diagnostic (a le remedia sau completa – subl.ns.) asupra achizițiilor deja dobândite”.(C. Delorme, Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est/ce possible?, în *Évaluation en question*, Paris, ESF, 1990.1990, p.25-26)

Menirea activităților de evaluare inițială se îndreaptă către:

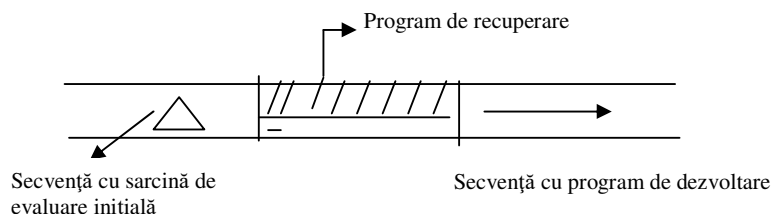
- Determinarea gradului de stăpânire a cunoștințelor, a competențelor și a capacităților colectivului de elevi la începutul programului;
- Cunoașterea capacităților, a competențelor și a comportamentelor potențiale, cu preconizarea intervalelor de timp în care acestea pot fi obținute (pronostic asupra șanselor de succes într-un domeniu dat); aplicarea testelor predictive este orientată către cunoașterea adevăratului potențial, a acelor capacități aflate în stare virtuală, și care constituie baza integrării în noul program;
- Informarea cadrului didactic asupra cunoștințelor elevilor, inclusiv asupra acelor care au fost dobândite de elevi în afara curriculumului școlar și care ar fi necesare noului program;
- Conturarea unui plan de lucru al programului viitor, adecvat potențialului de învățare al elevilor cu care urmează să se lucreze;
- (Re)structurarea conținuturilor fundamentale, astfel încât să se asigure însușirea conținuturilor următoare.

Astfel, evaluarea inițială realizează legătura între rezultatele activității anterioare și activitatea viitoare, prin verificarea și activarea acelor achiziții necesare în învățarea următoare. Rigoarea privind colectarea datelor considerate „elementele de intrare” asigură îndeplinirea, în condiții de eficiență, a funcțiilor evaluării inițiale.

a. *Funcția diagnostică* este relevantă prin cunoașterea potențialului de învățare, a acelor premise (pre-requis) cognitive și afectiv-atitudinale determinante pentru reușita activității viitoare. Sub raport diagnostic, evaluarea inițială stabilește calitatea procesului de predare-învățare din perioada precedentă, descrie lipsurile ce se cer ameliorate, dar nu poate localiza totdeauna cauzele insuficiențelor din pregătirea elevilor. Meritul său este de a stabili *măsura în care deficitul constatat ar putea fi recuperat pe parcursul programului viitor* sau, în cazuri speciale, de a propune *subsecvențe de reluare* a conținuturilor neachiziționate, care nu ar mai putea fi reluate în programul următor și ar îngreuna și demersul acestuia. De asemenea, evaluarea inițială operează o diagnoză în cazurile de deficiență (intelectuală, psihomotorie), evidențiază elementele capacității de învățare pe care profesorii se pot bizui.

b. *Funcția prognostică* sau *predictivă*, bazându-se pe diagnoza efectuată, activează „gândirea previzională” a cadrului didactic în: stabilirea obiectivelor pedagogice ale noului program; identificarea condițiilor optime pentru desfășurarea sa; proiectarea unei strategii de predare-învățare adecvate particularităților elevilor (grad de dificultate, ritm de învățare s.a.); indicarea tipurilor de studii în care educabilul va putea manifesta maximum de reușită; identificarea principalelor direcții ale programului următor; necesitatea unor măsuri recuperatorii; anticiparea rezultatelor posibile.

Reprezentarea evaluării inițiale (I.T.Radu, note de curs)



Dificultatea realizării evaluării inițiale constă în identificarea acelor achiziții care constituie baza/premisele cognitive, motivaționale și atitudinale necesare integrării cu șanse de reușită în activitatea care urmează: *fondul minim de reprezentări, stăpânirea noțiunilor-cheie, capacitatea de a utiliza informațiile, abilitățile formate, tipuri de competențe, grad de motivare pentru studiu, capacitatea de a lucra independent* s.a.

Subliniem importanța evaluării inițiale în succesul activității didactice și recunoașterea sa ca un adevărat postulat al teoriei și practicii evaluării în învățământ: „...dacă ar fi să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: *ceea ce influențează cel mai mult rezultatele învățării sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință*” (D. Ausubel, 1981).

Evaluarea formativă

Prin introducerea conceptului de evaluare formativă, Cronbach și Scriven (1979, Cronbach și Scriven sunt citați de G. De Landsheere în *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 1979, p.113) desemnează cel mai bine faptul că *evaluarea face parte integrantă din procesul educativ*, iar *erorile sunt considerate ca momente în rezolvarea de probleme (ca momente ale învățării)*. Ea constă în culegerea informațiilor privind cunoașterea gradului de stăpânire a obiectivelor, permițând situarea elevilor în cursul învățării în funcție de identificarea eventualelor dificultăți de învățare pentru a propune sau a descoperi modalitățile de depășire. Ea se dorește a fi un instrument util atât pentru profesor, cât și pentru cel care învață. Pentru profesor, ea permite o mai bună explicare a practicii și a acțiunilor pedagogice, astfel încât, prin verificarea eficacității acestora, să se poată adapta la caracteristicile elevilor. Pentru cel care învață, ea permite localizarea dificultăților, cu scopul de a găsi mijloacele sau metodele de a le depăși. În evaluarea formativă, scopul fiind informarea elevilor asupra dificultăților în vederea remedierii lor, eroarea ”achiziționată” are un statut diferit, în sensul că *nu este sancționată imediat, ci ea devine un moment de rezolvare a unei probleme, un prilej de învățare*. Acțiunile evaluative intervin, astfel, *în termeni de sarcină de învățare*, având drept obiectiv *informarea educabilului și a educatorului asupra gradului de stăpânire așteptat* și, eventual, de a descoperi unde și de ce un elev dovedește dificultăți de învățare, având în vedere propuneri sau strategii care să-i permită progresul.

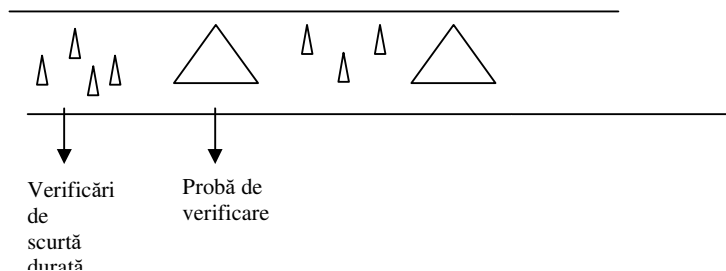
Verificările de scurtă durată sunt, cele mai multe, verificări orale realizate în contextul activității de instruire (reactualizări, consolidări, valorificarea cunoștințelor elevilor privind conținutul predat), fără a fi creată o situație specifică de evaluare.

Proba de verificare a unei secvențe sau lecții este integrată procesului didactic, desăvârșind activitatea de predare-învățare desfășurată; ea constituie o verigă importantă spre sfârșitul activităților, rezultatele obținute fiind ghid al activităților ce urmează a fi propuse în secvența următoare. Dată fiind frecvența acestor probe, durata acestora nu poate fi foarte mare (mai puțin de 30 de minute).

Evaluarea formativă permite: discernerea dificultăților individuale de învățare, identificarea elevilor care au nevoie de explicații suplimentare și determinarea modalităților potrivite pentru fiecare din ei; permite adaptarea profesorului la ritmurile și capacitățile elevilor.

Evaluarea formativă prilejuiește, deci, multe evaluări parțiale, la sfârșitul unor secvențe mici; durata acestor secvențe depinde de densitatea lecțiilor și de mărimea capitolelor sau a unității de învățare (4-5 ore-lecții). Probele pot fi multiple, nu sunt toate apreciate numai de educator; se operează cu criteriul „starea de reușită” sau „performanță minimă acceptabilă”, dar criteriile educatorului pot fi numeroase (este nerealist să se pretindă verificarea tuturor de către educator).

Secvența / lecția 1	Secvența / lecția 2
------------------------	------------------------



Evaluarea continuă are și un aspect cumulativ, cunoscând dezvoltarea elevului pe o perioadă determinată de timp (o lecție, o unitate de învățare) și reflectând la schimbările care intervin pe acest parcurs. De asemenea, evaluarea formativă își propune să evalueze performanțele tuturor elevilor privind întreg conținutul esențial al materiei parcurse pe secvența respectivă. Cerințele acestei strategii sunt îndreptate către: verificări frecvente pe tot parcursul programului, pe secvențe mai mici; evaluarea performanțelor să se realizeze pe toată durata școlarității, printr-un efort continuu.

Prin utilizarea instrumentelor de evaluare sub raportul strategiei formative, educatorul are o reprezentare clară asupra elementelor de conținut și asupra dificultăților întâmpinate de elevi la nivelul clasei, dar și la nivel individual.

Se poate vorbi de un *sistem complex de control prin care profesorul are un feedback sistematic asupra eficacității predării, iar elevul asupra eficacității învățării.*

În același timp, testele strategiei formative constituie și un indicator de *control al calității*, în funcție de: norma atinsă de un grup școlar și/sau de criteriul de performanță derivat din obiectivele programei școlare.

Ca atare, schimbările introduse în instruire sunt mai sigure, evitându-se lacunele/erorile comise anterior.

Avantajele acestui demers sunt, în principal, următoarele:

- permit fiecărui elev să identifice punctele slabe, solicitându-i o atenție sporită și oferindu-i alternative de remediere;
- precizează fiecărui elev ce se așteaptă de la el;
- neconcordanța rezultatelor cu așteptările face trimiteri la reluarea explicită a acelor „reguli ale jocului” care nu au fost respectate;
- formularea cerințelor la nivel de micro-competențe permit unui elev mediu să conștientizeze, pe de o parte, acest nivel și, pe de altă parte, să aștepte un rezultat corect prin valorificarea superioară a propriului potențial.

Dezavantajele apar la nivelul unor rezultate superioare, de natură creativă, subiectivă, rezultate care nu pot fi cuprinse la nivelul unor micro-competențe evaluate pe baza unei grile sintetice.

Având în vedere atât avantajele, cât și dezavantajele menționate mai sus, *evaluarea formativă coordonează crearea instrumentelor evaluative* pentru toate nivelurile/disciplinele școlare, în conformitate cu următoarele: următoarele acțiuni:

- reduce intervalul dintre perioada de instruire și introducerea secvențelor ameliorative pentru programul următor;
- permite cunoașterea dificultăților în asimilarea cunoștințelor;
- elimină stresul provocat de probele de evaluare, efectul de inferioritate dat de clasificare;
- elimină efectul de sondaj: elevii cunosc ceea ce se așteaptă de la ei.

Prin tot ceea ce presupune (organizare, metodologie de desfășurare, efecte, valorificarea acestora), evaluarea formativă este considerată o componentă fundamentală a strategiei „învățării depline”.

Evaluarea sumativă este modul tradițional de verificare a pregătirii elevilor care intervine după un ansamblu de sarcini de învățare și care pot corespunde, spre exemplu, unui capitol, unei unități de învățare, unui semestru sau an (ani) școlar(i). Spre deosebire de evaluarea formativă care intervine după fiecare activitate, evaluarea sumativă relevă *caracterul unui bilanț*. Evaluarea sumativă îndeplinește, în principal, o funcție certificativă întrucât ea măsoară suma cunoștințelor achiziționate la sfârșitul unei secvențe pedagogice relativ mari, erorile/lipsa cunoștințelor fiind sancționate.

Deși are *caracter de „sondaj”*, oferă mai puține informații privind pregătirea de ansamblu a elevului, o evaluare sumativă este exprimată, în general, printr-o notă sau reprezintă o medie ori reușita/eșecul la un examen.

Evaluarea sumativă ar putea fi definită ca fiind un ansamblu de măsurători (notări) în vederea stabilirii unui bilanț. Are ca destinație *certificarea*, pe baza unei verificări globale, de mai mare amploare, cum este examenul, situând elevul în raport cu obiectivele atinse. De asemenea, evaluarea sumativă are în vedere *clasarea* elevilor în raport cu nivelul performanțelor, în vederea unei recrutări, precum este concursul (Scriven, 1967). Rezumând, evaluarea sumativă este caracterizată ca fiind *proces de control și selecție, de certificare și selecție*.

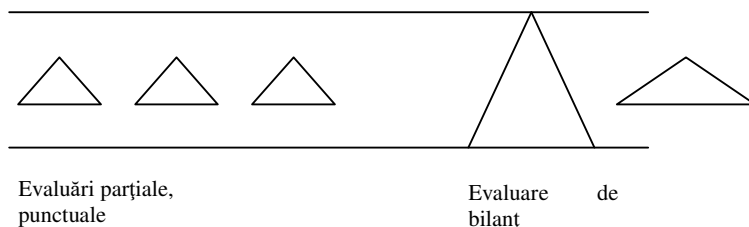
Evaluarea sumativă se deosebește de evaluarea formativă prin câteva caracteristici importante, deși nu absolute, în funcție de situația concretă de testare. Caracteristicile distinctive țin, în principal, de: intenție (așteptările utilizatorilor), porțiunea de curs acoperită (timpul). Volumul conținutului verificat este factorul care diferențiază cel mai evident evaluarea sumativă de evaluarea formativă. Construirea testelor pentru evaluarea sumativă parcurge, în general, următorii pași:

- Redactarea unei tabele de specificație pentru aria de conținuturi și nivelul de învățare vizat: (recunoaștere, aplicare etc);
- Precizarea obiectivelor corespunzătoare fiecărui conținut;
- Stabilirea numărului de itemi pentru fiecare conținut;
- Construirea itemilor testului, în concordanță cu celulele matricei (conținuturi, obiective);
- Alegerea tipurilor de itemi în concordanță în funcție de natura conținuturilor ce vor fi verificate;
- Formularea cerințelor fără ambiguități, în concordanță cu obiectivele proprii fiecărui element de conținut.

În urma stabilirii tabelului de specificații, numărul de itemi este egal sau mai mare în raport de conținuturile propuse pentru evaluare.

În al doilea rând, nici un conținut esențial nu rămâne în afara demersului evaluator. Fiecare conținut este verificat la nivelul prefigurat de obiectiv.

La încheierea programului, format din mai multe unități de învățare, se efectuează evaluarea finală sau de bilanț: semestru, an școlar.



Evaluările parțiale (pe parcursul instruirii), atât asupra numărului de elevi, *Reprezentarea evaluării sumative (de bilanț)* este sinteza evaluărilor parțiale și se concretizează într-o medie generală (media evaluărilor parțiale) sau într-o decizie (promovat, repetent).

Evaluarea cumulativă realizează câteva sarcini importante: informează despre măsura în care un elev a realizat obiectivele la sfârșitul unui program; conduce la ierarhizarea elevilor; operează selecția acestora. Prin clasificare și selecție, evaluarea cumulativă poate induce două tipuri de efecte: pozitive - ca factor de emulație, factor motivațional; și efecte negative: individualism, egoism, incapacitatea de a răspunde adecvat solicitărilor. Limitele sau criticile asupra evaluării sumative se îndreaptă spre următoarele aspecte: este o *evaluare sintetică*; are o *slabă funcție diagnostică*, slujește foarte slab combaterii eșecului școlar; introduce ameliorări la intervale mari de timp; consum mare din timpul de învățare (aproximativ 40%); caracterul trunchiat al informației cu privire la evoluția elevilor. La sfârșitul unui ciclu de învățământ, evaluarea cumulativă îndeplinește o *funcție socială* importantă: oferă informații cu privire la măsura în care absolvenții posedă acele capacități/competențe necesare activității socio-profesionale spre care se îndreaptă.

2.2.EVALUAREA NORMATIVĂ ȘI EVALUAREA CRITERIALĂ

Criteriile de apreciere a rezultatelor școlare sunt diferențiate în funcție de termenul de referință/raportare adoptat.

I.T.Radu (2000, p.260) evidențiază existența a două grupe de criterii: *raportarea la individ* (prin care se poate evidenția progresul/regresul) și *raportarea la grup*, cu două variante: a) raportarea la o normă fixă și b)raportarea la un grup concret. Ca urmare, modurile de apreciere a rezultatelor școlare au semnificații diferite, în funcție de:

- a) *raportarea la normă* – presupune distincția clară dintre normă și standard;
- b) *raportarea criterială* – criterii generate de circumstanțe: „norma de grup”, „evaluarea de progres” (potențialul de învățare al subiectului);
- c) *evaluarea de progres*, circumstanțe privind abaterea de la aprecierea obiectivă;
- d) *rolul obiectivelor pedagogice* în evaluarea rezultatelor școlare – relevă posibilitatea concordanței lor cu obiectivele programei școlare (evaluare normativă) sau cu nivelul mediu al grupului concret, ceea ce înseamnă evaluare criterială.

Aprecierea, ca proces component al actului evaluativ, constă în emiterea unei judecăți de valoare (exprimată în note, calificative, propoziții, culori, litere etc.), pe baza unor criterii dinainte stabilite. Oricare ar fi strategia adoptată, aprecierea fenomenelor supuse evaluării, îndeosebi a rezultatelor școlare, se face din perspectiva a cel puțin două perspective: *norma* (performanța medie a grupului, standarde) și *criteriul* (comportamentul prescris de obiectiv).

Notarea prin raportare la obiective (denumită și evaluare criterială) constă în compararea performanței elevului cu un obiectiv dezirabil, formulat în termeni de comportament observabil, educatorul instituind *criteriul de performanță minimă admisă*. Ele se regăsesc în formularea obiectivelor operaționale și sunt, de obicei, anunțate prin formula: „În urma activității (oră de curs, activitate personală de învățare), elevii vor fi în măsură să ...”. Cadrul de referință este ansamblul obiectivelor și activităților de învățare:

- a) dacă obiectivele sunt diferențiate pe niveluri de performanță (descriptori de performanță: foarte bine, bine, suficient), rezultatele școlare ale elevilor pot fi comparate, numai dacă raportarea se face la același obiectiv (același nivel al obiectivelor).
- b) dacă elevul este apreciat în raport cu el însuși, nu cu ceilalți elevi, *notarea criterială* are în vedere și *un criteriu de progres al nivelului de pregătire al elevului*, față de nivelurile achizițiilor sale anterioare.

- c) Ca modalitatea individualizată de notare, evaluarea criterială stă la baza conceperii programelor de instruire diferențiate. De asemenea, notarea individualizată susține teoria inteligențelor multiple (H.Gardner, 1983). Cunoașterea „profilului de inteligență” al fiecărui copil permite educatorului să opteze pentru modalitățile de evaluare adecvată. Totodată s-a profilat și tendința către o apreciere întemeiată pe criterii de performanță individualizată (*criterion referenced measurement*), care vizează raportarea la performanța subiectului, fără a face referință la grupul căruia îi aparține.

Testele de cunoștințe, ca teste standardizate, pot fi teste criteriale și teste normative. ”Principala diferență dintre testele criteriale și cele normative stă în modul în care sunt interpretate rezultatele candidaților” (A.Stoica, 2003, p.102). În acest sens, sunt sugestive exemplele următoare:

1. *Evaluare normativă*: rezultatul este comparat cu rezultatele obținute de ceilalți membrii ai grupei: „Ariana a sărit 1,10 m. Este prima din clasă.”;
2. *Evaluare criterială*: „Petre a sărit 1,20 m. Criteriul de reușită a fost fixat, pentru el, în acest an, la 1,25m. Obiectivul nu a fost atins” (Ph.Raynal, A.Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation et psychologie cognitive*, ESF, Paris, 1997, p. 137).

Dacă se postulează că învățarea școlară trebuie să aducă cu sine schimbări la elevi, măsurarea trebuie atunci să permită *formularea unei judecăți de valoare asupra calității acestor schimbări, nu în scopul de a sancționa, ci mai degrabă de a le ameliora.*

În concluzie, pentru aprecierea rezultatelor școlare am reținut două modalități de referință: *raportare la obiective* (evaluare criterială), raportare la *norma/media grupului* (evaluare normativă, pe bază de standarde). Dacă *evaluarea criterială indică nivelurile la care a elevul ajunge să realizeze obiectivele, în diferite momente, evaluarea normativă indică scoruri statistice* (arată poziția relativă a elevului în raport de media grupului de apartenență) și/sau *standardizate* (validate pe eșantioane mari, la nivel național, internațional).

2.3. ARGUMENTE PENTRU PROMOVAREA DIFERITELOR STRATEGII DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘCOLARE

Necesitatea cunoașterii modurilor de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ decurge din însăși funcția fundamentală a acestora: cunoașterea rezultatelor și a activității care le-a produs, în vederea reglării/ameliorării sale în etapele următoare. *Strategiile evaluării reprezintă modele, tipuri, forme și tehnici de evaluare structurate și ierarhizate potrivit scopurilor și obiectivelor evaluării.* Precizarea strategiei de evaluare este cerută și de actualele documente de proiectare curriculară, pentru că *a stabili o strategie de evaluare în învățământ înseamnă a fixa momentul evaluării, forma de realizare (scris, oral, lucrări practice, referate, portofoliu s.a.), dar și prefigurarea unor modalități de valorificare a informațiilor obținute. formă, cu ce metode și mijloace, cum valorifici informațiile obținute etc.”.*

1. În funcție de modul de abordare asupra rezultatelor activității didactice, se pot distinge mai multe strategii de evaluare:

- strategii centrate pe caracteristicile cadrului didactic
- strategii centrate pe metodologia de lucru aplicată
- strategii centrate pe rezultatele obținute și punerea lor în legătură cu demersul didactic întreprins.

2. în funcție de situația educațională concretă:

- *strategii ce valorifică circumstanțele obișnuite* din activitatea de predare-învățare, inclusiv observarea curentă a activității elevilor (evaluare curentă, permanentă; se întrepătrunde cu predarea);
- *strategii specifice*, organizate special pentru o situație de evaluare anunțată, de bilanț, precum este aplicarea unei probe (evaluare sumativă, cumulativă).

3. după funcția dominantă îndeplinită:

- *evaluare diagnostică*, efectuată în toate situațiile în care aprecierea randamentului școlar urmărește identificarea structurilor bine învățate, localizarea dificultăților, dar și o *diagnoză etiologică* (identificarea cauzelor, a factorilor-frână, generatori de dificultăți în învățare și predare);
 - *evaluare predictivă*, care urmărește formularea unor predicții cât mai exacte posibil privind modul în care subiecții evaluați vor răspunde programului viitor de instruire.
4. după dimensiunea secvenței de activitate ale cărei rezultate sunt evaluate:
- *evaluare de bilanț*, efectuată la sfârșitul unui program de instruire mai îndelungat;
 - *evaluare dinamică* (curentă), realizată în diferite momente ale instruirii, *cu scopul de a stimula învățarea* dar și de a evidenția rezultatele parțiale și, pe baza lor, tendința de evoluție (progresivă sau regresivă);
 - *evaluare formatoare*, („evaluation formatrice”), prin care demersul evaluativ vizează deopotrivă cu rezultatul și demersul intelectual, procesele cognitive, afectiv-atitudinale și volitive ale elevilor, ca elemente care dirijează, stimulează și susțin permanent dorința de îmbunătățire a activității; astfel, evaluarea are în vedere și capacitățile și procesele psihice dezvoltate prin achiziționarea rezultatelor evaluate.
5. în funcție de autorul acțiunii evaluative:
- *heteroevaluare*: evaluare realizată de un evaluator- educatorul, modalitate care poate fi realizată *intern* sau *extern*, de către alte cadre didactice/instituții decât cele care au realizat procesul de predare-învățare;
 - *autoevaluare* (evaluare reflexivă): subiectul evaluat își evaluează propriul progres;
 - *coevaluare*: realizată prin confruntări/comparații interindividuale (pe perechi, pe grupe) sau cu participarea cadrului didactic.

Concepând procesul de evaluare și ca o investigație sistematică și interpretativă a mai multor tipuri de rezultate culese la momente diferite și din rațiuni/scopuri diferite, *analiza tehnicilor de evaluare* se poate face pe baza unei serii de *dihotomii operaționale*:

- *Evaluare formativă / sumativă*. Această distincție, introdusă în 1967 de către M.Scriven, subliniază două roluri fundamentale ale evaluării: optimizarea pe parcurs a unui proces prin evaluarea formativă (sau continuă); instituirea unei realități (rezultat, proces, produs) prin raportare la obiectivele declarate sau la starea inițială a procesului.
- *Evaluarea formală / informală*. Evaluarea formală se regăsește în opțiunea pentru teste standardizate de cunoștințe (asociate sau nu cu teste psihologice), iar evaluarea informală în testele proiectate de către profesor ca instrumente de evaluare alternativă/complementară. Alegerea tipurilor de teste este determinată de: statutul disciplinei în mediul școlar, obiectivele vizate, tradiția evaluativă a sistemului, opțiunea educatorului etc.
- *Evaluare normativă / criterială*, în funcție de sistemul de valori la care se raportează performanța elevilor: performanța de grup sau baremul formulat de profesor în clasă. Raportarea la performanța grupului sau la norma standard, precum testele standardizate, tezele cu subiect unic, desemnează realizarea evaluării normative. Judecarea performanței în termeni de referințe specificate, pe baza obiectivelor-criterii ale probelor inițiate de către profesor constituie evaluarea criterială.
- *Evaluarea procesului / produsului*. Dacă în evaluarea de proces se emit judecăți de valoare asupra unei realități complexe și dinamice, în cazul evaluării de produs judecata de valoare are o țintă concretă: un răspuns scurt sau elaborat, o probă sportivă, realizarea unei lucrări practice, interpretarea unui cântec etc).
- *Evaluarea internă / externă*, în funcție de localizarea și implicarea în procesul instructiv a persoanei care evaluează: evaluarea internă este făcută de aceeași persoană care a realizat procesul, evaluarea externă este realizată de altă persoană decât realizatorul instruirii.

Tabelul nr. -1

Similarități și diferențe între evaluarea inițială, formativă și sumativă

Criteriul comparativ	Evaluarea inițială	Evaluarea formativă /permanentă	Evaluarea sumativă/cumulativă
Funcționare Ameliorare	Determină prezența sau absența deprinderilor formate Determină elevii din primul nivel Clasifică elevii, după diferite caracteristici de cunoaștere, relatând moduri alternative de instruire Determină înlănțuirea cauzelor dificultăților de învățare repetate	Feedback pentru elevi și pt. profesor pe tot parcursul desfășurării programului Localizarea erorilor în termeni de structură a conținutului, a.î. instrucțiunile tehnice de remediere alternativă să poată fi prescrise. Evaluarea calitativă a rezultatelor:	Certificarea sau clasarea elevilor la sfârșitul unității de învățare, la sfârșitul semestrului și/sau al anului școlar
Când intervin:	Înainte de derulării programului de studiu	Pe durata programului de studiu (de instruire)	La sfârșitul programului de studiu (unitate de învățare, semestru, anului școlar)
Durată (timp) din activitatea didactică:	2-5%	8-10 %	30-35%
Accent în evaluare	Comportamente cognitive, afective și psihomotorii Factori fizici, psihologici și de mediu	Comportamente cognitive	În general, comportamente cognitive; în funcție de subiectul disciplinei, și comportamente psihomotorii; ocazional, comportamente afective
Tipologia instrumentelor de testare	Instrumente formative și sumative pentru pretest Test standardizat Teste elaborate de profesori Grile de observare (checklists)	Instrumente formative cu un design special	Examinări finale sau sumative
Obiectivele evaluării; Criteriul de apreciere a rezultatelor (S.Cristea, 2000, p. 136)	Obiective corespunzătoare fiecărui comportament pre-achiziționat și care constituie baza dobândirii unor comportamente mai complexe, formulate prin obiective mai generale	Obiective specifice, ierarhizate după sarcinile de conținut ale instruirii; <i>Compararea cu obiectivele concrete/operaționale ale activității de predare-învățare-evaluare</i>	Obiectivele de „mare greutate”, care își propun dobândirea de comportamente complexe; <i>compararea cu obiectivele complexe ale disciplinei de învățământ.</i>
Dificultatea itemilor	Diagnoza preachizițiilor (deprinderi, abilități): numeroși itemi ușori, 65% cu grad de dificultate crescândă	Fără specificație directă	Media dificultăților se aranjează între 35%-70%, de la itemi foarte ușori la foarte dificili.
Scor	Referință la normă (<i>evaluare normativă</i>) și la criteriu (<i>evaluare criterială</i>)	Referință criterială	În general, referință este la normă, dar poate fi și referință criterială
Metoda de reportare a scorurilor	Profil individual	Model individual, cu scoruri de reușită /nerușită pentru fiecare sarcină	Scorul total sau subscoruri, după obiective

Activitatea de evaluare este *continuă și completă* (I.T.Radu, 1981) prin îmbinarea optimă a tuturor strategiilor de evaluare și prin utilizarea adecvată a tehnicilor specifice fiecăreia.

În contextul procesului didactic, deosebirile dintre cele trei strategii sunt mai mult de natură tehnică. Strategiile de evaluare păstrează esența actului evaluativ, iar utilizarea lor în strânsă corelație și interdependență conferă unitate și continuitate proceselor de predare-învățare-evaluare, oferind informații pentru ameliorarea lor permanentă.

Teme de reflecție și aplicații:

1. Enumerați principalele tipuri de achiziții evaluate la începutul procesului didactic (strategia de evaluare inițială)
2. De ce evaluarea formativă dirijează elaborarea instrumentelor de evaluare?
3. Avantajele și dezavantajele evaluării sumative
4. Comparați evaluarea normativă cu evaluarea criterială
5. Enumerați strategii de evaluare a rezultatelor școlare
6. Explicați rolul evaluării formative în metodologia reglării proceselor de predare-învățare
7. Pe baza criteriilor date în tabelul de mai jos, completați în mod corespunzător specificitatea fiecărei strategii evaluative (I.T.Radu, 2000 S.Cristea, 2000)

Tabelul nr.2 *Similarități și diferențe între evaluarea inițială, formativă și sumativă*

Criteriul comparativ	Evaluarea inițială	Evaluarea formativă /continuă	Evaluarea Sumativă /cumulativă
Funcționare Ameliorare			
Când intervin:			
Durăta (timp) din activitatea didactică:			
Accent în evaluare			
Tipologia instrumentelor de testare			
Obiectivele evaluării; Criteriul de apreciere a rezultatelor (S.Cristea, 2000, p. 136)			
Dificultatea itemilor			
Scor			
Metoda de raportare a scorurilor			

3.METODOLOGIA EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Obiective:

La sfârșitul capitolului, veți fi capabili:

- să enumerați forme de examinare orală;
- să enumerați tipuri de probe scrise
- să explicați în ce constau calitățile unei probe (test)
- să stabiliți etapele elaborării unei probe scrise
- să clasificați itemii de evaluare, în funcție de gradul lor de obiectivitate
- să precizați în ce constau metodele de evaluare alternative (fișe de activitate personală, portofoliul, evaluarea asistată de calculator)
- să precizați criteriile de evaluare introduse în formularea obiectivelor operaționale
- să explicați metodologia reglării imediate a proceselor de predare-învățare prin acțiunile evaluării formative

→ **Concepte cheie:** *criteriu de evaluare, examinare orală, probă scrisă, validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate, itemi obiectivi (alegere multiplă, alegere duală, pereche), semiobiectivi (de completare, întrebări structurate, cu răspuns scurt), itemi subiectivi (eseu și rezolvare de probleme), lucrare practică, portofoliu, evaluare asistată de calculator*

3.1.VALORIFICAREA METODELOR TRADIȚIONALE DE EVALUARE.

REPERE ÎN ELABORAREA PROBELOR – TIPURI DE ITEMI; ETAPE ȘI NORME DE ELABORARE

Metodologia evaluării școlare desemnează metode specifice activității de evaluare, după cum metodele de învățământ implică o metodologie specifică activităților de predare-învățare. Încercând stabilirea unei corespondențe între acestea, în cele ce urmează, ne propunem să evidențiem *acele metode care susțin activitatea de predare-învățare*: examinarea orală, probele scrise, probele practice, fișe de activitate personală, portofoliul – « jurnal de bord », respectiv « raportul de evaluare » al activității elevului, evaluarea asistată de calculator, alte metode și tehnici menționate în literatura de specialitate, departajate de M.Scriven în tehnici de logică a evaluării și tehnici metodologice.

Examinarea orală, ca metodă de evaluare școlară, se realizează printr-o conversație cu rol de verificare, prin întrebări și/sau sarcini de lucru care solicită răspunsuri orale sau în scris. Examinările orale prilejuiesc comunicarea directă, *demersurile de instruire /învățare și activitatea de evaluare fiind, de multe ori, indisolubil legate*. Examinările orale nu se referă numai la probele bazate pe stimuli verbali sau care evaluează capacități și performanțe lingvistice, specifice în învățarea limbilor străine, ci și la probele la care nu sunt evaluate competențe lingvistice (analize gramaticale, rezolvări de exerciții și probleme, demonstrații, experiențe la diferite discipline școlare). *Tehnicile de realizare a examinărilor orale* sunt numeroase, în funcție de situația educațională concretă. Dintre acestea, cele mai frecvent utilizate sunt:

- *conversația de verificare* de tip catehetic (derularea verificării prin întrebări – răspunsuri orale privind o unitate de conținut), se realizează *pe bază de întrebări precise* și comunicarea aprecierii finale;
- *interviul* constă tot într-o verificare orală, dar care lasă posibilitatea divagării de la subiectul inițial, elevul având posibilitatea să intre într-o „discuție liberă” cu examinatorul; relația de examinare este vizibil detensionată, iar verificarea este mult mai cuprinzătoare;

- *verificarea orală pe bază de imagini*, realizată mai ales în învățământul preșcolar și în primele cicluri curriculare (ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare și orientare);
- *povestirea sau repovestirea unui conținut recepționat anterior prin diferite canale de comunicare* (oral, auditiv; scris, vizual, pe diferite suporturi: casete audio-video, imagini);
- *citirea unor dialoguri incomplete*, cu sarcina de a completa replicile (logice) care lipsesc, fapt ce solicită reflecție asupra conținutului dat, cât și spontaneitate și creativitate, elaborarea de răspunsuri adecvate contextului dat. Această tehnică *introduce o notă de varietate, făcând mai agreabil actul evaluativ*.
- *verificarea orală cu statut de examen*, pe baza unor întrebări scrise (bilete de examen) și cu acordarea unui timp minim pentru formularea unui plan de idei în vederea formulării răspunsului; este o variantă utilizată foarte rar și anume la lecțiile bazate pe strategia evaluării sumative, după perioade mai îndelungate de instruire (capitol, semestru, an școlar), precum și în condiții de examen (bacalaureat, examene în învățământul superior). Examinările orale sunt destinate să constate „*capacități generale și nu să provoace un nou efort de acumulare în grabă a cunoștințelor.*”

Cerințele metodologice privind realizarea verificărilor orale vizează tehnica de formulare a întrebărilor, durata examinării, respectarea particularităților de vârstă, acordarea unui timp minim necesar între enunțul întrebării și răspuns, antrenarea celorlalți elevi, extinderea verificărilor de la memorarea informației și capacitatea de a o reda, la capacitatea de transfer și de a opera cu cunoștințele în explicarea altor fenomene. Pentru creșterea gradului de precizie a aprecierii emise la examinările orale, profesorul I.T.Radu (2000) sugerează elaborarea și utilizarea unor scheme de cotare, stabilirea unor liste de descriptori, pe baza cărora să fie departajate mai exact nivelurile performanțelor elevilor. În acest sens, Serviciul Național de Evaluare și Examinare a elaborat și a pilotat aplicarea unui sistem unitar de criterii pentru acordarea notelor la discipline școlare din clasa a VIII-a, inclusiv pentru răspunsurile orale (a se vedea *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a, Criterii de notare pe discipline – Limba și literatura română, p.64-69, Criterii de notare pentru instrumentele de evaluare de tip test oral – p.186*).

Metoda examinării orale are o serie de *avantaje*, dar și unele limite. În cadrul examinărilor orale, profesorul are posibilitatea de a dirija elaborarea răspunsurilor prin întrebări auxiliare; este facilitată comunicarea directă și, astfel, relevantă capacitatea elevului de a dialoga pe un subiect. Virtuțile acestei metode se regăsesc și în faptul că performanțele școlare sunt făcute cunoscute prin comunicare directă, aspectele evaluate îmbogățindu-se cu constatări privind capacitatea de exprimare verbală, calități ale limbajului și alte aspecte care nu pot fi cunoscute prin alte metode. Prin interactivitatea dezvoltată cu clasa, elevii completează răspunsul, îl îmbogățesc, dar și formulează alte întrebări, fie întrebări „ajutătoare”, întrebări apărute în urma răspunsului dat sau întrebări dintr-un alt registru al cunoașterii. În acest mod, examinarea orală contribuie la individualizarea învățării și îndeplinește, în *afara funcției de verificare, și funcții de fixare-consolidare a cunoștințelor*. *Dezavantajele examinărilor* constau în faptul că: operează un sondaj în rândul elevilor, sunt mari consumatoare de timp, iar obiectivitatea evaluării este relativ redusă, fiind influențată de anumite circumstanțe (gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variații intra și interindividuale -variația stării afective a examinatorului, respectiv competențe de examinator diferite la educatori diferiți; răspunsul nu poate fi comparat). La acestea se adaugă și faptul că nu permite o clasificare a elevilor, datorită diversității subiectelor, din punct de vedere al gradului de dificultate.

Revenind la utilizarea unor instrumente, de menționat că, de cele mai multe ori, este folosită fișa de evaluare la verificarea orală. Profesorul urmărește răspunsul oral al elevului și consemnează cu „x” pe o *fișă de evaluare orală* atingerea criteriilor de conținut, organizare, prezentare, în funcție de conținuturile predate și de obiectivele pedagogice urmărite.

Lucrările sau probele/verificările scrise constituie alt mijloc de evaluare a rezultatelor școlare. Ele pot fi valorificate în perspectiva orientării și a susținerii activităților viitoare de predare-învățare cu condiția implicării/asocierii elevilor în actul evaluativ: „*ideea după care succesul în educație este asigurat de măsura în care obiectul acesteia - cel educat – devine și subiect al propriei lui formări este pe deplin aplicabilă și în planul acțiunilor de evaluare*” (I.T.Radu, 2000, p.223).

Oricare ar fi modul lor de realizare: probe de control curent (extemporale), probe de evaluare periodică, teze semestriale etc., elevii devin implicați în realizarea activității de evaluare, în primul rând, prin informarea, de regulă (nu întotdeauna), asupra datei și asupra conținuturilor din care vor fi evaluați. De asemenea, prin explicațiile sumare date înaintea rezolvării probei (scopul probei, evidențierea formulării cerințelor, punctaj, modul de răspuns, timpul acordat, etc), ca și prin cunoașterea răspunsurilor corecte după încheierea probei, elevii își dezvoltă capacități autoevaluative, se simt co-participanți la activitatea de evaluare.

Probele scrise pot fi clasificate, distingând:

- a) *Probele de control curent* (extemporalele) solicită răspunsuri scurte la câteva întrebări din conținuturile curente, într-un timp scurt (15-20 minute); natura itemilor se dorește a fi îndreptată spre capacități de aplicare, nu numai de reproducere.
- b) *Probele de evaluare periodică* sunt probe aplicate de obicei *la sfârșitul unui capitol* sau *al unei unități de învățare*, din arii de conținut mai mari decât o lecție; pot fi lecții speciale de verificare, pot dura toată ora, având caracter cuprinzător și îndeplinind o importantă funcție diagnostică.
- c) *Probe semestriale - tezele*, au caracter de bilanț și sunt pregătite prin lecții de recapitulare și sinteză. Aria de conținut verificată este mai mare decât la probele de evaluare periodică, iar pe lângă funcția diagnostică, îndeplinesc și o funcție prognostică; gradul de asimilare a conținutului parcurs devine o premisă a performanțelor viitoare.

În funcție de obiectivul imediat al acestor probe, Emile Planchard (1992, *Pedagogie școlară contemporană*, EDP, București, p.284) distinge următoarele tipuri de teste:

- *teste de inventar*, cu scopul de a pune în evidență numărul și precizia cunoștințelor generale ale școlarului;
- *teste de nivel*, prin care se indică gradul de dificultate la care poate ajunge un elev într-o anumită lucrare; *teste de viteză*, în care elementul rapidității este factorul urmărit;
- *teste diagnostice, analitice*, având drept scop identificarea cauzei/cauzelor care explică dificultățile la o anumită disciplină;
- *testele prognostice* – care au ca scop să prevadă în ce măsură un elev va fi apt să întreprindă un anumit fel de studii.

Principala funcție a probelor scrise rămâne funcția de bilanț și corectivă, atât în ceea ce privește asimilarea conținuturilor parcurse, cât și a celor asupra cărora trebuie să se revină la nivelul clasei, cât și elevii care trebuie să urmeze un program de recuperare (completarea golurilor de cunoștințe, revederea structurilor înțelese greșit, exerciții suplimentare ș.a.).

Lucrările scrise semestriale prezintă mai multe avantaje:

- a) verifică formarea de capacități și competențe cum sunt: capacitatea de sinteză în elaborarea de răspunsuri cuprinzătoare, rezolvări de probleme, creativitate etc. în alt context decât al verificărilor orale;
- b) acordă șanse egale tuturor elevilor, inclusiv celor timizi;

- c) permit verificarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;
- d) fac posibilă verificarea tuturor elevilor privind însușirea unui conținut, ceea ce permite compararea acestora;
- e) oferă posibilitatea de a lucra într-un ritm propriu;
- f) anonimatul lor asigură obiectivitatea (aprecierea nu este influențată de părerea pe care și-a format-o despre elev),
- g) răspunsul poate fi reevaluat, reexaminat.

Dezavantajele sau inconvenientele lucrărilor scrise constau în faptul că ele nu permit ca unele erori să fie lămurite și corectate pe loc, ci numai ulterior, mai târziu; nu e posibilă orientarea elevilor către răspunsul corect; sporește rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor, mai ales atunci când conținutul lor nu acoperă decât o mică parte din materia ce este verificată; aceleași subiecte pot determina „colaborări” între colegii de bancă.

Probele scrise efectuează o evaluare obiectivă și operativă; nu sunt însă activități independente de celelalte metode de evaluare și nici de activitatea de predare-învățare; ele reprezintă „*premise ale acțiunii de evaluare îndreptate asupra demersului didactic întreprins, un mijloc de autoevaluare pentru elevi, un instrument de integrare și consolidare a învățării.*” (I.T.Radu, 2000, p.210-211).

Acțiunile evaluative întreprinse prin probele scrise, ca elemente structurale ale activității didactice, sunt implicate în toate momentele unui program de activitate, având scopuri și funcții diferite. Caracterul lor procesual permite evidențierea următoarelor etape: *1.Stabilirea scopului și a funcțiilor unei probe, ceea ce determină integrarea eficientă a acesteia în procesul didactic, dar și structura și conținuturile ce urmează a fi verificate.* Având în vedere identificarea căilor de ameliorare a rezultatelor în etapele următoare probei, demersul întreprins asupra cunoașterii activității care le-a produs se bazează, în primul rând, pe *identificarea neconcordanțelor /„rupturilor”* dintre obiectivele pedagogice - conținutul probei - conținuturile instruirii:

2.Stabilirea conținuturilor esențiale și a obiectivelor operaționale corespunzătoare Conținuturile verificate de proba de evaluare trebuie să reprezinte conținuturi-cheie, esențiale pentru specialitatea disciplinei. În funcție de natura lor (vocabular, relații, metode, elemente, structuri, evaluări; conduite; mișcări), se poate evidenția legătura logică a conținuturilor verificate cu obiectivele învățării (cognitive, afective, psihomotorii) într-un tabel de specificații. De regulă, o lecție sau o unitate de învățare implică atâtea obiective operaționale câte conținuturi esențiale are, iar printr-un item de evaluare se formulează o sarcină sau o întrebare care corespunde conținutului vizat și obiectivului operațional corespunzător conținutului. În funcție de natura disciplinei, respectiv în funcție de conținuturile teoretice și practic-experimentale verificate, concordanța cu cerința unui item privind dovedirea tipului de comportament corespunzător, nu este întotdeauna realizată.

3.Elaborarea / redactarea probei de evaluare, presupune formularea de itemi care să verifice conținuturile esențiale vizate și tipurile de comportament prevăzute, prin obiectivele operaționale, a fi dobândite / dovedite / realizate prin activitatea de învățare. Ca și în cazul testelor de atitudini, de interese, de personalitate, pentru ca rezultatele evaluării să aibă aceeași semnificație pentru evaluatori, evaluați, instituții și societate, probele de evaluare (ca teste de cunoștințe) trebuie să posede anumite calități: *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate.*

a) *Validitatea* recunoaște „dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare” (Ausubel, D., Robinson, F., (1981), *Învățarea în școală*, București, EDP, p. 678), pe următoarele planuri:

- *validitatea de conținut* arată măsura în care testul acoperă integral conținuturile esențiale pe care le testează. Aprecierea validității de conținut se face prin estimarea concordanței dintre itemii testului și obiectivele operaționale formulate pe baza conținuturilor esențiale ale programului de instruire; conținuturile esențiale din aria de conținut supusă verificării sunt prevăzute și de programa școlară, în corelație cu formarea de comportamente/competențe specifice pentru fiecare nivel taxonomic al obiectivelor pedagogice. L.Legrand (1983) atrage atenția asupra unei „probleme tehnice” pentru realizarea condițiilor de validitate: conținuturile să fie cunoscute de toți, anunțate în avans, printr-un document oficial.
- *validitatea de construct* se referă la acuratețea cu care testul măsoară nivelul unui anumit „construct” (inteligența, creativitatea, capacitatea de a rezolva probleme etc.) și numai al lui; *conținutul textului din itemii probei trebuie să concorde cu comportamentele prefigurate de obiective și, implicit, cu conținuturile ce au fost predate și învățate.*

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

- *validitatea concurentă* caracterizează un test dacă acele competențe, *testate* de el ca fiind dobândite, sunt *confirmate* și de rezultatele unui test ulterior care se bazează pe valorificarea superioară a competențelor deja achiziționate; De exemplu, dacă un elev scrie corect la o probă de verificare a deprinderilor de scriere corectă, și nu face greșeli de ortografie la scrierea unui eseu sau la orice altă probă, primul test are validitate concurentă.
- *validitatea predictivă* (sau măsura în care un test prevede performanțele viitoare ale unui elev) este verificată atunci când rezultatele obținute la o probă viitoare, la aceeași disciplină sau într-un domeniu corelat celui din care s-a făcut verificarea, concordă cu cele prognozate de rezultatele probei a cărei validitate este analizată. Aceasta se poate determina și prin calcularea unui coeficient de corelație între un predictor (ex.: media anilor de studiu) și un criteriu – rezultatele la un examen de admitere.

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

b) Fidelitatea este calitatea probei de a obține rezultate constante (aceleași sau cu diferențe minime), în cazul aplicării sale succesive, dar în condiții de examinare identice, prin aplicarea altor probe ce cuprind itemi cu valoare echivalentă. Prin urmare, aplicarea a două probe echivalente la același grup de elevi evidențiază aceleași scoruri individuale și, în general, aceeași ierarhizare a lor. Pot fi identificați mai mulți factori care influențează fidelitatea unui test: lungimea testului, împrăștierea scorurilor (distanța dintre scorul cel mai mare și scorul cel mai mic), dificultatea testului (nici prea ușor, nici prea greu), obiectivitatea testului (numărul de itemi obiectivi), precizia schemei de notare. Fidelitatea este o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru validitate, întrucât un test poate fi fidel și fără a fi valid: poate măsura altceva decât a fost destinat să măsoare. Evidențierea fidelității unui test poate fi făcută prin cel puțin trei modalități: tehnica test-retest, tehnica elaborării unei variante echivalente, tehnica înjumătățirii testului (constituirea a două grupe de itemi).

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

d) *Aplicabilitatea* sau validitatea de aplicare (A.Stoica, 1996, „Calități ale instrumentelor de evaluare”, în Ghid general de evaluare și examinare, Aramis, București, p.38) exprimă calitatea probei de a fi administrată și interpretată cu relativă ușurință. În aprecierea unui test cu o bună aplicabilitate pot fi utilizate următoarele criterii: importanța informației pe care testul o vizează, concordanța dintre forma și conținutul testului și nivelul de vârstă al elevului; costul și timpul cerute pentru administrarea testului, obiectivitatea în notare și interpretarea rezultatelor testului.

Itemii dintr-un test pedagogic reprezintă *sarcini de evaluare* ce evidențiază legătura permanentă cu *conținuturile* esențiale ale disciplinei, prin raportarea la *finalitățile* corespunzătoare (obiective de referință / competențe specifice) ariei curriculare din care face parte disciplina școlară. În structura unui item de evaluare trebuie formulată explicit maniera de răspuns („Încercuți varianta corectă”, „Tăiați răspunsurile greșite”, „Bifați răspunsul corect” etc). În relație cu obiectivele operaționale, itemii unei probe se formulează în funcție de gradul de înțelegere și receptare al elevilor, de interesele lor teoretice, culturale, educative, de parcursul individual al fiecărui elev sau grup de elevi, de vârstă și preocupări, de necesitatea clarificării și esențializării conținutului curricular etc.

Având drept criteriu gradul de obiectivitate al notării, itemii se clasifică în: *itemi obiectivi* (cu alegere duală, de tip pereche, cu alegere multiplă), *itemi semiobiectivi* (cu răspuns scurt, de completare, întrebări structurate), *itemi subiectivi* (rezolvări de probleme, eseu structurat, semistrukturat, liber sau nestructurat). Întrebările structurate fac trecerea de la itemii cu răspuns închis, de tip obiectiv la cei cu răspuns deschis (liber).

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

- a) calități de fidelitate, validitate, obiectivitate și aplicabilitate ridicate;
- b) grile/scheme de notare relativ simple, putând fi utilizați și ca mijloc de autoevaluare;
- c) timp scurt de aplicare și de corectare.

Principalele dezavantaje ale acestor itemi vizează: unele dificultăți în elaborarea de distractori plauzibili, posibilitatea ghicirii (din întâmplare) a răspunsului, imposibilitatea cunoașterii raționamentului prin care elevul ajunge la răspuns; nu favorizează dezvoltarea limbajului și a creativității.

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

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

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

Exemple :

- a) *Identificare directă a răspunsului:*

Evaluarea care vizează depistarea lacunelor, a greșelilor și înlăturarea acestora are funcție:

- a. diagnostică (răspuns-cheie)
- b. prognostică (răspuns distractor)
- c. de selecție (răspuns distractor)
- d. constatativă (răspuns distractor)

b) *Identificarea răspunsului care completează formularea corectă a unui enunț, a unei definiții*

Completați atributul corect: „Obiectivele operaționale sunt enunțuri cu caracter care anticipă o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă”.

- b. spontan (răspuns distractor)
- c. abstract (răspuns distractor)
- d. general (răspuns distractor)
- e. concret (răspuns-cheie)

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

« Care din funcțiile îndeplinite de manualul școlar, susține cel mai bine dezvoltarea motivației învățării:

- a. funcția de informare (răspuns distractor)
- b. funcția de formare (răspuns distractor)
- c. funcția de antrenare (răspuns distractor)
- d. funcția de autoinstruire (răspuns-cheie)

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

Exemplu : « Educația relativă la mediu este una din componentele „noilor educații” » (adevărat).

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

Exemplu :

Analizați conținutul celor două părți ale frazei și stabiliți legătura dintre ele, notând numărul întrebării și marcând varianta considerată corectă:

- a. dacă ambele sunt adevărate și există relație cauzală între ele
- b. dacă ambele sunt adevărate, dar nu există relație cauzală între ele
- c. dacă prima este adevărată și a doua este falsă
- d. dacă prima este falsă și a doua este adevărată
- e. dacă ambele sunt false

1. „Ariile curriculare reprezintă grupaje de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Obiectele de studiu sunt grupate pe șase arii curriculare pentru tot învățământul preuniversitar.”
2. „Idealul educațional este intenționalitatea cu cel mai mare grad de generalizare. Modelul de personalitate solicitat de societate la un moment dat este formulat de idealul educațional.”

Răspunsuri corecte: 1c; 2a.

Itemii semiobiectivi - au următoarele caracteristici: solicită un răspuns scurt, limitat ca spațiu și ca formă ; conținutul lor este sugerat prin structura enunțului / întrebării; sarcina este foarte bine structurată; se pot utiliza materiale auxiliare, dar elevii trebuie să formuleze explicit răspunsul. Cu toate acestea, itemii semiobiectivi au o libertate restransă de a reorganiza informația și de a formula răspunsul în forma dorită. Elevii trebuie să demonstreze, pe lângă cunoștințe, și abilitatea de a structura/sintetiza varianta cea mai scurtă de răspuns. Itemii semiobiectivi se caracterizează prin ușurință și obiectivitate în notare, dar nu verifică realizarea unor capacități și competențe cu caracter complex. Din această categorie fac parte *itemii cu răspuns scurt, itemii de completare și întrebările structurate.*

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

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

Întrebările structurate cuprind mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare include: un material - stimul (texte, date, diagrame, grafice, etc.); subîntrebări; date suplimentare; alte subîntrebări ajutătoare. Ele solicită realizarea unor operații de analiză, sinteză, formulare de ipoteze, judecăți de valoare. Recomandarea metodologică a construcției întrebărilor structurate este ca răspunsul la fiecare subîntrebare să nu fie dependent de corectitudinea răspunsului la subîntrebarea precedentă.

Itemi subiectivi dispun de următoarele caracteristici: forma tradițională de evaluare; ușor de construit; solicită răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea. Ca dezavantaje, sunt recunoscute: fidelitate și validitate scăzută; necesită scheme de notare complexe și greu de alcătuit; corectarea lor necesită mai mult timp.

Rezolvarea de probleme (situații problemă) solicită implicarea într-o activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menită să rezolve o situație-problemă. Prin intermediul acestor item pot fi evaluate elemente de gândire convergentă și divergentă, operații mentale complexe (analiză, sinteză, evaluare, transfer, etc.). Obiectivele sau competențele urmărite prin utilizarea rezolvării de probleme sunt (J. Stenmark, 1991, apud A.Stoica, 2003, note ¹): înțelegerea problemei; obținerea de informații necesare identificării căilor de rezolvare (soluțiilor); formularea și testarea ipotezelor; descrierea metodelor de rezolvare a problemei; elaborarea unui scurt raport despre rezultatele obținute; posibilitatea de generalizare și de transfer a tehnicilor de rezolvare.

Itemi de tip eseu solicită elevilor să construiască, să formuleze un răspuns liber, respectiv un text în conformitate cu un set de cerințe date. Acești itemi pot fi de tip *eseu structurat / semistructurat* – răspunsul așteptat este dirijat, orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe, indicii, sugestii, de exemplu, o compunere / un eseu după un plan de idei.

Capacitățile intelectuale valorificate prin aplicarea itemilor de tip eseu sunt (N. Gronlund, note ²):

- *capacitatea de a recunoaște*: relații cauză-efect, aplicarea principiilor, relevanța argumentelor, pertinenta ipotezelor, validarea concluziilor s.a.;
- *capacitatea de exprimare personală, în scris*: explicarea relațiilor cauză-efect, descrierea aplicării principiilor, formularea de ipoteze pertinente, formularea de concluzii valide etc.
- *capacitatea de aplicare a datelor*: producerea, organizarea și integrarea unor idei originale în diferite contexte.

Eseul liber (nestructurat) valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură. Prin eseu liber, se solicită elevului numai un subiect de rezolvat, acesta având libertate de decizie asupra datelor de inclus și a succesiunii acestora. Acest tip de item exprimă un grad de dificultate mai ridicat și, totodată, face și mai dificilă notarea fidelă a răspunsurilor. În acest sens, George Bethell (1998, note) propune utilizarea următoarelor trei strategii de notare:

1. *Notarea analitică* (cu puncte individuale sau discrete) este o strategie aplicabilă programelor și sarcinilor de lucru care pun accent pe conținutul factual (date, evenimente, fapte empirice etc.). Schema de notare enumeră toate punctele creditate.

¹ Stenmark, J. (ed.), *Matematics Assessment*, The National Council of Teachers of Mathematics Inc., Virginia, 1991, apud A. Stoica, *Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică*, Ed.Humanitas Educațional, p.75

² Gronlund, N.E.(1971), *Measurement and Evaluation in Teaching*, N.Y., MacMillan Co., p.222

2. *Notarea impresiei holistice* (conținutul și conceptele ca un tot) permite « echilibrul » diferitelor aspecte în cadrul aceleiași lucrări. Spre exemplu, notarea unei performanțe în contrapartidă cu o slăbiciune la altă performanță (tehnica « compensării »).

3. *Notarea nivelurilor de răspuns* este o strategie aplicată sarcinilor în care se urmărește nivelul conceptual al înțelegerii.

Toate tipurile de itemi se pot regăsi în probă scrisă. Opțiunea pentru unele tipuri este funcție de numeroși factori (natura conținuturilor supuse verificării, obiectivele pedagogice corespunzătoare acestora, nivelul de pregătire al elevilor, modul în care au fost predate-învățate conținuturile vizate ș.a.m.d.). De aceea, probele scrise se asociază strategiilor didactice. Prin probele scrise, respectiv *prin itemii acestora, trebuie evidențiată relația dintre ceea ce se evaluează, conținuturile predate și obiectivele urmărite.*

Probele practice verifică modul cum elevul execută o lucrare, în care aplică atât cunoștințele, cât și priceperile și deprinderile formate sau atinge un anumit nivel de performanță. Incluz: lucrări de laborator, de atelier și activități practice diverse (pedagogice, de clinică medicală, agricole, veterinare, desene, teme pentru acasă, rapoarte de cercetare, observații la microscop, disecții, efectuarea unor probe sportive, învățarea/exersarea la un instrument muzical, utilizarea de unelte; creațiile artistice sau profesionale, dactilografierea sau stenografierea s.a.). Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume acela de a da curs cerinței de „ *a ști să faci*“. Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

Caracteristicile de baza ale evaluărilor prin probe practice sunt:

- Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a produsului învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra procesului de învățare care a condus la acel produs final.
- Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.
- Evaluarea prin probe practice realizează *verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări* specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.
- Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:
 - Tematica lucrărilor practice;
 - Etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
 - Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare– 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 ale evaluărilor practice. Probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii *cunosc și sunt capabili să facă*. Pentru cadrul didactic rămâne o cerință fundamentală dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidență ceea ce sunt capabili să realizeze elevii. Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele **perspective**:

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

Variante

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

2. *Analiza produselor activității elevilor.* Este o variantă a evaluării practice, care se focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

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

Probele practice sunt utilizate pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii. Există situații în care verificarea cu ajutorul acestor probe oferă informații referitoare la gradul de însușire a conținutului teoretic. Examenele practice fac posibilă evaluarea directă a unor trăsături cum sunt: flexibilitatea, inventivitatea, perseverența și creativitatea. De aceea, valoarea lor depinde în mare parte de măsura în care pot simula condițiile de activitate din „viața reală”. Dezavantaje lor vin din faptul că sunt mari consumatoare de timp și de fonduri, fiind greu de organizat în multe domenii.

3.2. METODE ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE DE EVALUARE

Argumente pedagogice. Folosirea metodelor alternative este benefică cel puțin din două perspective:

- *perspectiva procesuală*, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe **produsele** învățării de către elev ci pe **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.

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

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

b) să constituie parte integrantă a unei **evaluări sumative** sau chiar parte a **unei examinări**.

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

1. Funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, a fortifica, a ajuta elevul în procesul de învățare.

2. Din perspectiva învățământului modern, se dorește *renunțarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizantă care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale*“. Din contră prin adaptarea inovativă, învățământul contemporan *dorește să sublinieze progresul elevului în învățare*

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 formative (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.

Tipologia metodelor alternative și complementare de evaluare

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

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

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

Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

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

- Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar și ca etapă însoțitoare și absolut necesară altor metode.
- Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informațiile care trebuie primite privesc nu numai abilitățile motrice, dar și obiceiurile și personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.
- Permite urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca și contextul situațional al comportamentului.
- Această metodă ofera mari resurse de cunoaștere a elevului în raport cu interesele și preocupările acestuia, cu motivația pentru studiu și cu posibilitățile sale raportate la cerințele vieții școlare.
- Ea pune direct în evidență ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume cunoașterea interesului și a atitudinii elevului față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea și gradul de pregătire ale elevilor“ (I.T. Radu, 2000, pag. 225).
- Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă, orală etc. ne furnizează date parțiale sau incomplete.
- Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:
 - ✚ Observarea este *derulată în timp*
 - ✚ Prezintă anumite *faze*
 - ✚ Este necesar un *plan de desfășurare*, cu rol pregătitor dar și de control.

Tipologie , condiții de realizare, etape

Criterii de clasificare a observării comportamentului elevului:

După gradul de explicare a ipotezei distingem:

- Observare spontană (ocazională, accidentală, sporadică)
- Observare metodică, sistematică.

După obiectivitate și modul de realizare:

- Observare directă
- Observare indirectă.

După modul de organizare:

- Observare integrală
- Observare selectivă/ parțială.

După numărul de elevi:

- Observare colectivă
- Observare individuală.

Etapele observării. În linii generale, etapele observării sunt următoarele:

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

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

Observarea propriu - zisă, care presupune:

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

Prelucrarea și interpretarea datelor:

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

Condițiile unei bune observări

- Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit
- Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare
- Elaborarea unui plan riguros de observație
- Consemnarea imediată a celor observate într-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 observare).

Avantaje si dezavantaje

Avantaje:

- Avantajul esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul și în modul lor natural de manifestare;
- Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară și 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).

Dezavantaje:

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

Portofoliul. Semnificații pedagogice

Portofoliul ca metodă alternativă oferă atât cadrului didactic cât și elevului posibilitatea de a îmbina funcțiile formativă și informativă ale evaluării. „Portofoliul“ a pătruns relativ recent în teoria și practica școlară din țara noastră. S-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Portofoliul, folosit într-o perspectivă longitudinală, poate îndeplini funcții diferite în contexte diferite ale evaluării elevilor. Astfel, acesta poate fi folosit fie ca metodă, fie ca tehnică, fie ca instrument de lucru, într-o dinamică impusă de realizarea concretă a unui demers evaluativ. Semnificațiile pedagogice sunt majore. Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale deopotrivă elevului, cadrului didactic și părinților sau altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp. Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea și realizarea portofoliului. Portofoliul este un instrument de evaluare foarte flexibil, putând fi proiectat de fiecare cadru didactic, în funcție de situația particulară în care îl va folosi. Acesta trebuie să adapteze întreaga activitate la nivelul obiectivelor programelor școlare. Elevii trebuie să fie îndrumați spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-și organizeze și să-și desfășoare munca independentă: *fișe de observații, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecția celor mai reușite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afișe, minireviste, programe pentru serbări școlare, invitații, colaje, colecții etc.)*. Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate. Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menită să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe (C. 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.

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcții ale altor instrumente evaluative care se „topesc“ în ansamblul acestei metode. Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și una formativă. Pentru elevii mici portofoliul nu constituie numai un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare și de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței (artistice, științifice, tehnice etc.) a elevului ce se cere a fi întărit (C. Cucuș, pag. 387-388).

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

- ✚ **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina structura portofoliului. Structura sau elementele componente sunt, în mare parte, definite de cadrul didactic. Elevul are însă libertatea săpună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă mai bine.

✚ **Contextul** reprezintă un alt element esențial de care trebuie să se țină seama în elaborarea portofoliului. Când vorbim despre context ne raportăm la: *vârsta elevilor, specificul disciplinei de studiu, cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.*

✚ **Conținutul** reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învățământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a produselor elevilor care înfățișează progresul acestora în învățare.

Astfel, un portofoliu poate fi constituit din:

- fișe de informare și documentare independentă,
- referate, eseuri, creații literare proprii, rezumate, articole,
- pliante, prospecte,
- desene, colaje, postere,
- teme, probleme rezolvate,
- schițe, proiecte și experimente,
- date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată,
- teste și lucrări semestriale,
- chestionare de atitudini,
- înregistrări audio/video, fotografii,
- fișe de observare,
- reflecții ale elevului pe diverse teme,
- decupaje din reviste, reproduceri de pe internet;
- liste bibliografice și comentarii cu privire la anumite lucrări,
- hărți cognitive etc..

Pentru a facilita munca de elaborare a portofoliului, profesorul va prezenta elevilor un model de portofoliu și va preciza criteriile în funcție de care va realiza aprecierea acestuia. Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului (Manolescu, 2008, 150):

- 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.

Avantajele utilizării portofoliului:

- permite aprecierea unor tipuri variate de rezultate școlare și a unor produse care, de regulă, nu fac obiectul niciunei evaluări;
- evidențiază cu acuratețe progresul în învățare al elevilor, prin raportare la o perioadă mai lungă de timp;
- facilitează exprimarea creativă și manifestarea originalității specifice fiecărui elev;
- determină angajarea și implicarea efectivă a elevilor în demersul evaluativ;
- permite identificarea punctelor forte ale activității fiecărui elev, dar și a aspectelor ce pot fi îmbunătățite;
- constituie un reper relevant pentru demersurile de diferențiere și individualizare a instruirii;
- cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute;
- nu induce stări emoționale negative, evaluarea având ca scop îmbunătățirea activității și a achizițiilor elevilor;
- facilitează cunoașterea personalității elevului și autocunoașterea;
-

contribuie la:

- dezvoltarea capacității de autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive;

- dezvoltarea capacității de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală;
- dezvoltarea capacității de a utiliza, asocia, transfera diverse cunoștințe;
- dezvoltarea capacității argumentative;
- dezvoltarea capacității de a realiza un produs;
- dezvoltarea competențelor de comunicare;
- dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc..

Dezavantajele utilizării portofoliului:

- dificultăți în identificarea unor criterii pertinente de evaluare holistică;
- riscul preluării unor sarcini specifice elaborării portofoliului de către părinți etc

Evaluarea portofoliului elevului. Portofoliul poate fi evaluat astfel:

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

Mai pot fi luate în considerare:

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

Fișele de activitate personală a elevilor privesc, în principal, activitatea de lectură și de muncă independentă cu sarcini multiple: *de învățare eficientă* (pt.lecțiile de dobândire de cunoștințe); *de exerciții* - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); *de activități vizând formarea intelectuală a elevilor și/sau pentru formarea de priceperi și deprinderi*. Sunt utilizate atât ca mijloace de învățare, cât și ca probe de evaluare, constituind, mai cu seamă, într-o evaluare longitudinală, „piesele de rezistență” ale portofoliului de evaluare.

Fișele de muncă independentă cuprind de multe ori sarcini din categoria itemilor unei probe de evaluare.

Fișele de lectură au, de obicei, formatul A6 (carte poștală). De regulă, fișa de lectură este divizată în trei câmpuri, după modelul de mai jos:

Precizarea datelor privind: autorul, titlul lucrării, editura, pagina (abreviat)	
Ideea principală	Propoziții (fraze) – cheie.
Cuvânt-cheie	

Fig. nr.I3 Modelul unei fișe de lectură

Primul câmp vizează precizarea datelor de identificare privind autorul și lucrarea din care a fost realizată fișa de lectură. În cazul în care se fac mai multe fișe de lectură din aceeași lucrare, se recurge la abreviere. *Al doilea câmp* evidențiază ideea urmărită exprimată în concepte (cuvinte-cheie), clasificări, funcții factori, determinări ș.a. De regulă, este vorba despre o noțiune/cuvânt-cheie, cu mențiunea că pot fi și mai multe, dacă au aproximativ aceeași semnificație sau privesc același fenomen. *Al treilea câmp* al fișei de lectură, cel mai important, consemnează formulările-cheie pentru secțiunea adnotată în fișa de lectură. Este important să se consemneze distinct citatul de o eventuală parafrază a ideii sau de comentariul personal. Profesorul M.Solcan (note <http://filunibuc.ro/%7Esolcan/eft/node12.html>) recomandă redarea sistematică în propriile cuvinte a ideilor-cheie și extragerea unui citat doar ca o dovadă a corectitudinii parafrării operate sau pentru a-l supune unei analize ulterioare.

Evaluarea rezultatelor școlare pe baza fișelor evidențiază, odată cu gradul de însușire a competențelor solicitate, și capacitatea elevilor de a învăța independent. *Cu ajutorul fișelor, elevii pot conștientiza ceea ce nu știu să facă față de ceea ce credeau că știu.* De aceea, evaluarea acestor tipuri de rezultate determină restructurări permanente în planul predării și, mai ales, al învățării.

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

Proiectul este „un proces și în același timp un produs“ (M. Ionescu, *Managementul clasei*, Humanitas Educational, București, 2003, pag. 14). *Este un proces* în care elevii investighează, descoperă, prelucrează informații, sunt actori cu roluri multiple, experimentează, cooperează etc. *Este un produs* care reflectă efortul individual, de grup, reprezintă expresia performanței individuale și de grup, constituie dovada implicării personale și a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv (idem). **Caracteristicile de bază** ale proiectului sunt:

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

Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității
3. Cercetarea propriu-zisă
4. Realizarea materialelor
5. Prezentarea rezultatelor cercetării și /sau a materialelor create
6. Evaluarea cercetării de ansamblu, a modului de lucru, a produsului realizat

Structura unui proiect

1. *Pagina de titlu*, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.
2. *Cuprinsul* proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.
3. *Introducerea*, prezentarea cadrului conceptual.

4. Dezvoltarea elementelor de conținut.

5. Concluziile care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.

6. Bibliografia

7. Anexe.

Evaluarea proiectului

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

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

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 ale folosirii proiectului ca metodă de evaluare

Avantaje:

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

Limite:

- minimalizează rolul profesorului;
- necesita 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.

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

Caracteristicile de bază ale investigației ca metodă de evaluare sunt:

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

Evaluarea investigației se realizează global (holistic), evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor;
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor în fața sarcinii;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

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.

Autoevaluarea. Autoevaluarea – componentă a metacogniției

Perspectiva autoevaluării în procesul de învățământ implică/ presupune coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Așa cum afirmă J. M. Monteil (1997, pag. 58), „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare“. Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de individualism și responsabilizare. Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învață ca actor și coresponsabil al învățării sale“ (B. Noël, Autoévaluation: intérêt pour la métacognition, De Boeck Université, 2001, pag. 109). În consecință, autoevaluarea devine o componentă a metacogniției.

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

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).

3. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

Date fiind avantajele și dezavantajele fiecărei forme de examinare, experiența demonstrează utilitatea îmbinării lor. *Cerințe comune tuturor formelor de examinare:*

- să se realizeze frecvența și ritmicitatea notării;
- alegerea metodei și a procedurilor adecvate materiei, în concordanță cu tipurile de rezultate măsurate
- îmbinarea mai multor metode și tehnici în vederea verificării unui anumit tip de rezultat.

3.3. ALTE METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE A REZULTATELOR

Într-un context mai larg al activităților de evaluare, *M.Scriven* propune două tipuri de tehnici: *de logică a evaluării (teoretice)* și *tehnici metodologice* (1999, The nature of evaluation part II: training. Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(12, from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12>. This paper has been viewed 21,888 times since 11/13/99.). *Tehnicile de logică a evaluării* se bazează pe înțelegerea diferențelor și a conexiunilor dintre evaluare și alte tipuri de cercetări și de investigații, în special: descrierea, clasificarea/diagnoza, generalizarea, predicția, explicația, justificarea și recomandarea. De aici, înțelegerea diferitelor tipuri de design al cercetării și a datelor de intrare necesare pentru fiecare dintre acestea.

Tehnicile metodologice abordează cele mai importante aspecte ale evaluării, concretizate în proceduri de meta-evaluare, mai precis în cinci puncte principale de verificare (rezultate, procese, costuri, comparații, generalizabilitate). Dintre tehnicile prezentate, itemii cu alegere multiplă nu reprezintă sarcini complexe și, cei mai mulți educatori consideră că *evaluarea autentică se realizează în moduri ceva mai complexe, dar mult mai eficiente: aplicarea cunoștințelor analitice dobândite; capacitatea/abilitatea de integrare a ceea ce au înțeles; disponibilitatea de a lucra în grup; capacități de exprimare orale și scrise ș.a.* Întrucât „*evaluarea autentică evaluează abilitățile elevilor într-un context real*” (note -³), are loc și valorizarea (aprecierea) procesului care a condus la obținerea rezultatului final; astfel, prin evaluarea autentică, elevii fac experiențe științifice, microceretări, compun rapoarte și texte (eseuri), citesc și interpretează literatura, practică rezolvarea de probleme. Totodată, sarcina de lucru este evaluată din perspectiva mai multor criterii, iar criteriile de evaluare, precum și concluziile (judecățile de valoare) asupra rezultatelor obținute sunt explicate educabililor.

Evaluarea autentică se realizează la clasă prin îmbinarea metodelor clasice de evaluare (lucrări scrise, probe orale, probe practice) cu metode complementare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

Mai sunt propuse și experimentate ca tehnicile moderne (alternative sau complementare) de predare-învățare-evaluare: *hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, evaluarea asistată de calculator.*

Hărțile conceptuale. „*Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau hărțile cognitive („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/ceilor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.*” (Oprea, 2006, 255). *Hărțile conceptuale „oglesc rețelele cognitive și emoționale formate în cursul vieții cu privire la anumite noțiuni.”* (Siebert, 2001, 92). „*Ele sunt imaginile noastre despre lume, arată modul nostru de a percepe și interpreta realitatea. Hărțile nu indică doar cunoașterea, ci și non-cunoașterea.*” (Siebert, 2001, 172). Deși sunt utilizate mai mult în procesul instruirii, *hărțile conceptuale* (introduse și descrise de J. Novak, în 1977) reprezintă și instrumente care îi permit cadrului didactic să evalueze nu atât cunoștințele pe care le dețin elevii, ci, mult mai important, relațiile pe care aceștia le stabilesc între diverse concepte, informațiile internalizate în procesul învățării, modul în care își construiesc structurile cognitive, asociind și integrând cunoștințele noi în experiențele cognitive anterioare. Harta cognitivă ia forma unei reprezentări grafice care permite „vizualizarea organizării procesărilor mentale a informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept” (Joița, 2007, 22). Poate fi integrată atât în activitățile de grup, cât și în cele individuale. În practica educațională, se pot utiliza următoarele *tipuri de hărți conceptuale*, diferențiate prin forma de reprezentare a informațiilor (Oprea, 2006, 260-262):

Hărți conceptuale tip “pânză de păianjen” se plasează în centrul hărții conceptul nodal (tema centrală), iar de la acesta, prin săgeți, sunt marcate legăturile cu noțiunile secundare.

Hartă conceptuală ierarhică presupune reprezentarea grafică a informațiilor, în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații de supraordonare/subordonare și coordonare

Harta conceptuală lineară are ca specific prezentarea lineară a informațiilor

Sisteme de hărți conceptuale se diferențiază de celelalte tipuri de hărți conceptuale prin adăugarea *inputs* și *outputs* (intrări și ieșiri). Realizarea unei hărți conceptuale impune respectarea următoarelor *etape* (adaptare după Oprea, 2006, 259-260):

1. Elaborarea listei de concepte (idei) și identificarea exemplelor.

³ Popham, J.W. *Classroom Assessment*, Allyn and Bacon, Boston, 1995

Torrance, H. (coord.), *Evaluating Authentic Assessment*, Open University Press, London, 1996

Torrance, H. (1993). Combining Measurement-Driven Instruction with Authentic Assessment: Some Initial Observations of National Assessment in England and Wales. *Educational Evaluation and Policy Analysis* v15 n1 p81-90 Spr 1993. Autorul evidențiază că evaluarea este interesată de identificarea mecanismelor-cheie prin care să se asigure monitorizarea și intervenția în procesul educațional.

<http://www.positivepractices.com/Assessment/AuthenticAssessment1994.html>

<http://www.pedagonet.com/other/authentique.htm>, <http://www.recitmst.qc.ca/jardin/evaluationauthentique.html>

2. Transcrierea fiecărui concept/idee și fiecărui exemplu pe o foaie de hârtie (pot fi utilizate coli de culori diferite pentru concepte și exemple).
3. Se plasează pe o coală de flip-chart mai întâi conceptele, organizându-le adecvat în funcție de tipul de hartă conceptuală ce va fi realizată.
4. Dacă este cazul, se pot identifica și adăuga și alte concepte ce au rolul de a facilita înțelegerea sau de a dezvolta rețelele de relații interconceptuale.
5. Se marchează prin săgeți/linii relațiile de supraordonare/subordonare/derivare/coordonare stabilite între concepte/idei. Dispunerea acestora se poate modifica în timpul realizării hărții conceptuale.
6. Se notează pe săgețile/liniile de interconectare un cuvânt sau mai multe care explică relația dintre concepte.
7. Se plasează pe hartă și exemplele identificate, sub conceptele pe care le ilustrează, marcându-se această conexiune printr-un cuvânt de genul: *exemplu*.
8. Se copiază harta conceptuală obținută pe o foaie de hârtie, plasând conceptele și exemplele aferente acestora în interiorul unei figuri geometrice (se aleg figuri geometrice diferite pentru concepte și exemple).

Principalele *avantaje* ale utilizării *hărților conceptuale*:

- facilitează evaluarea structurilor cognitive ale elevilor, cu accent pe relațiile stabilite între concepte, idei etc.;
- determină elevii să practice o învățare activă, logică;
- permit profesorului să emită aprecieri referitoare la eficiența stilului de învățare al elevilor și să îi ajute să-și regleze anumite componente ale acestuia;
- asigură „vizualizarea” relației dintre componenta teoretică și practică a pregătirii elevilor;
- facilitează surprinderea modului în care gândesc elevii, a modului în care își construiesc demersul cognitiv, permițând ulterior diferențierea și individualizarea instruirii;
- pot fi integrate cu succes în orice strategie de evaluare;
- pot servi ca premise pentru elaborarea unor programe eficiente de ameliorare, recuperare, accelerare sau în construcția unor probe de evaluare.
- permit evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor cognitive propuse, dar pot evidenția și elemente de ordin afectiv („O hartă cognitivă conține atât cunoștințe abstracte, cât și empirice, și totodată logici afective, cum ar fi entuziasmul sau respingerea.” - Siebert, 2001,170);
- subsumate demersului de evaluare formativă, evidențiază progresul în învățare al elevilor;
- pot fi valorificate în secvențele următoare de instruire etc..

În sfera *dezavantajelor* includem:

- consum mare de timp;
- risc crescut de subiectivitate în apreciere, în absența unor criterii de evaluare clare;
- efort intelectual și voluntar intens din partea elevilor, care trebuie să respecte anumite standarde și rigori impuse de specificul acestei metode.

APLICAȚIE: Exemplificați utilizarea hărților conceptuale ca metode de evaluare în cadrul unei discipline școlare, la alegere și identificați răspunsuri adecvate la următoarele interogații:

- Ce vă propuneți să evaluați prin intermediul hărții conceptuale?
- Care sunt dificultățile pe care le pot întâmpina elevii dvs. în elaborarea unei hărți conceptuale?
- Cum vă vor ajuta informațiile obținute în cadrul demersului evaluativ bazat pe harta conceptuală în planificarea și organizarea activităților viitoare?

Metoda R.A.I. vizează „stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat.” (Oprea, 2006, 269). Denumirea acestei metode provine de la asocierea inițialelor cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează*. Poate fi utilizată în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități frontale sau de grup. Un demers evaluativ realizat prin intermediul acestei metode implică respectarea următorilor pași (în cazul unei activități frontale):

- se precizează conținutul/tema supus/ă evaluării;
- se oferă o minge ușoară elevului desemnat să înceapă activitatea;
- acesta formulează o întrebare și aruncă mingea către un coleg care va preciza răspunsul; la rândul său, acesta va arunca mingea altui coleg, adresându-i o nouă întrebare;
- elevul care nu va putea oferi răspunsul corect la întrebare va ieși din „joc”, răspunsul corect fiind specificat de cel ce a formulat întrebarea; acesta are dreptul de a mai adresa o întrebare, iar în cazul în care nici el nu cunoaște răspunsul corect, va părăsi „jocul” în favoarea celui cărui i-a adresat întrebarea;
- în „joc” vor rămâne numai elevii care demonstrează că dețin cunoștințe solide în legătură cu tema evaluată;
- la final, profesorul clarifică eventualele probleme/întrebări rămase fără răspuns.

Pe parcursul activității, profesorul-observator identifică eventualele curențe în pregătirea elevilor și poate adopta astfel deciziile necesare pentru îmbunătățirea performanțelor acestora, precum și pentru *optimizarea procesului de predare-învățare*. Această metodă alternativă de evaluare poate fi utilizată în cadrul oricărei discipline de studiu, cadrul didactic atenționând însă elevii în ceea ce privește necesitatea varierii tipurilor de întrebări și a gradării lor ca dificultate. Pot fi sugerate, de asemenea, următoarele întrebări:

- Cum definești conceptul.....?
- Care sunt noțiunile cheie ale temei.....?
- Care sunt ideile centrale ale temei.....?
- Care este importanța faptului că.....?
- Cum argumentezi faptul că.....?
- Care consideri că sunt efectele.....?
- Cum consideri că ar fi mai avantajos: să.....sau să.....?
- Cum poți aplica noțiunile învățate.....?
- Ce ți s-a părut mai interesant.....?
- Ce relații poți stabili între.... și.....între.....? etc..

Avantajele metodei R.A.I.:

- este, în același timp, o metodă eficientă de evaluare, dar și o metodă de învățare interactivă;
- elementele de joc asociate acestei metode transformă demersul evaluativ într-o activitate plăcută, atractivă, stimulativă pentru elevi;
- nu implică sancționarea prin notă a performanțelor elevilor, având rol constativ-ameliorativ, ceea ce elimină stările emoționale intens negative;
- promovează interevaluarea și interînvățarea;
- permite realizarea unui feedback operativ;
- contribuie la: formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă; formarea și dezvoltarea capacității reflectivă; dezvoltarea competențelor de relaționare; dezvoltarea competențelor de comunicare; formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare; dezvoltarea capacității argumentative etc..

Limitele acestei metode pot fi următoarele:

- consum mare de timp;
- răspunsuri incomplete sau incorecte, în condițiile în care profesorul nu monitorizează cu atenție activitatea grupului;

- nonimplicarea unor elevi sau etichetarea elevilor care au nevoie de mai mult timp pentru formularea întrebărilor/răspunsurilor;
- marginalizarea sau autoizolarea elevilor care împărtășesc anumite opinii;
- dezinteres, nereseriozitate manifestată de unii elevi;
- aparentă dezordine;
- apariția unor conflicte între elevi etc..

Tehnica 3-2-1

Tehnica 3-2-1 este „un instrument al evaluării continue, formative și formatoare, ale cărei funcții principale sunt de constatare și de sprijinire continuă a elevilor.” (Oprea, 2006, 268). Este o tehnică modernă de evaluare care nu vizează sancționarea prin notă a rezultatelor elevilor, ci *constatarea și aprecierea rezultatelor* obținute la finalul unei secvențe de instruire sau al unei activități didactice, în scopul ameliorării/îmbunătățirii acestora, precum și a demersului care le-a generat. Denumirea acestei tehnici se datorează solicitărilor pe care ea și le subsumează. Astfel, elevii trebuie să noteze:

- *trei concepte* pe care le-au învățat în secvența/activitatea didactică respectivă;
- *două idei* pe care ar dori să le dezvolte sau să le completeze cu noi informații;
- *o capacitate, o pricepere sau o abilitate* pe care și-au format-o/au exersat-o în cadrul activității de predare-învățare.

Avantajele tehnicii 3-2-1:

- aprecierea unor rezultate de diverse tipuri (cunoștințe, capacități, abilități);
- conștientizarea achizițiilor ce trebuie realizate la finalul unei secvențe de instruire sau a activității didactice;
- cultivarea responsabilității pentru propria învățare și rezultatele acesteia;
- implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- formarea și dezvoltarea competențelor de autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive;
- asigurarea unui feedback operativ și relevant;
- reglarea oportună a procesului de predare-învățare;
- elaborarea unor programe de recuperare/compensatorii/de dezvoltare, în acord cu nevoile și interesele reale ale elevilor etc..

Evaluarea asistată de calculator

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

Computer Assisted Management (conducerea învățământului): constă în utilizarea acesteia (tehnologiei informatice) pentru rezolvarea unor probleme cu caracter administrativ, de planificare orară, gestiune a materialului didactic, furnizarea de statistici și constituirea unor „baze de date”.

Computer-Assisted Learning & Instruction (instruire asistată de calculator, IAC): presupune utilizarea nemijlocită a calculatorului în procesul predării și pe timpul lucrărilor de laborator. Pot fi realizate lecții cu noțiuni noi ce pot fi transmise subiectului cu ajutorul unui program I.A.C. care, exploatând facilitățile grafice și de animație, ca și posibilitățile de stocare și sistematizare a informației, asigură participarea activă a elevului și o înțelegere rapidă și deplină a celor prezentate, degrevând parțial profesorul de unele acțiuni și oferindu-i timp pentru activități ne-rutiniere, în cadrul aceleiași ore de curs.

Computer Based Training (exersare-învățare asistată de calculator): subiectului i se pun la dispoziție programe specializate (de tip *drill and practice*) care-l ajută să-și fixeze cunoștințele însușite anterior.

Computer Assisted Testing (verificare realizată cu ajutorul calculatorului): presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de pregătire al subiecților și să evalueze răspunsurile acestora. O verificare performantă, realizată cu ajutorul tehnicii de calcul, impune elaborarea unor algoritmi de testare adecvați, care să creeze situații prin a căror soluționare să se poată evalua gradul de pregătire a subiectului, modul în care acesta stăpânește cunoștințele transmise, precum și modul în care reușește să opereze cu acestea în contexte noi. În afară de aceste facilități, absența persoanei fizice din fața subiectului și confruntarea directă, activă cu ecranele de test oferite de program exercită un efect psihologic pozitiv, de eliberare a celui testat de inhibiția provocată de prezența evaluatorului, știind că este observat în permanență de către acesta și că oricând poate fi întrerupt, atenționat. Totodată, o interfață de conlucrare om-calculator asigură afișarea celor mai adecvate mesaje, atât în caz de răspuns corect, cât și la neîndeplinirea unor baremuri.

Aceste tipuri de programe pot fi incluse fie în lecțiile recapitulative, fie în predările curente, pentru fixarea cunoștințelor transmise. Trebuie precizat faptul că nu se poate pune problema transferării exclusive a sarcinii testării pe seama software-ului, profesorul având nevoie și de contactul direct cu subiectul, pentru aprecierea progreselor înregistrate pe parcursul instruirii, și poate nu atât în ceea ce privește acumularea efectivă de cunoștințe, cât *sondarea capacității de judecată a acestuia, de corelarea și de interpretarea fenomenelor*. De asemenea, gesturile încurajatoare ale evaluatorului nu pot fi suplinite de calculator. *În cadrul instruirii asistate de calculator se impune regândirea materialului de învățământ, conceperea și scrierea mai multor versiuni de soft educațional, testarea lor pe serii de subiecți și apoi desprinderea concluziilor privitoare la eficiența softului respectiv*. Cu ajutorul calculatorului, evaluarea este făcută instantaneu; în urma apăsării pe butonul „Evaluare”, elevul află numărul de răspunsuri corecte și punctajul primit. Este o evaluare brută, cu un feedback insuficient, deoarece comunicare notei nu oferă nici un indiciu explicativ cu privire la natura greșelii sau a cauzei acesteia. Însă tocmai acest fapt poate declanșa noi eforturi de învățare/înțelegere. Oricât de performant sau de „prietenos” ar fi acest program de evaluare, el nu poate înlocui pe deplin multiplele acțiuni ale feedback-ului învățării, acțiuni inițiate prin microdeciziile educatorului.

ROLUL METODELOR ȘI TEHNICILOR MODERNE DE EVALUARE ÎN OPTIMIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Cognitivismul aduce în prim planul atenției evaluatorilor concepte precum: *autoevaluare, metacogniție, autocontrol, autoreglare, percepția eficacității personale* etc.. În cadrul evaluării școlare se produce astfel o mutație radicală: de la un demers evaluativ centrat pe produs, pe rezultatele obținute efectiv de către elev, este necesar să realizăm tranziția către un act evaluativ centrat pe procesele cognitive care susțin învățarea, un act evaluativ care să permită și să stimuleze autoreflexia, autocontrolul și autoreglarea. În acest context se impune diversificarea strategiilor evaluative și alternarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor tradiționale de evaluare cu cele moderne (alternative/complementare). „*Spre deosebire de metodele tradiționale care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită – metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.*” (Radu, 2000, 223-224).

Metodele și tehnicile moderne de evaluare (*hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea* etc.) au multiple valențe formative care le recomandă ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate. Cu toate acestea, reținem constatarea unanim acceptată a faptului că metodele de evaluare nu sunt egal valabile pentru orice situație de testare; inclusiv metodele “moderne” nu reprezintă o garanție a reușitei în orice împrejurare. Ceea ce contează este gradul lor de adaptare în funcție de natura conținutului științific al disciplinei (setul de concepte, teorii, principii, legi) care este mai bine valorificat prin metode specifice de cunoaștere pentru dobândirea competențelor specifice disciplinei. Astfel, de exemplu, experimentul poate fi valorizat ca metodă de evaluare specifică științelor naturii (biologie, chimie, fizică), eseurile pentru discipline de comunicare sau din aria curriculară *Om și societate* (limbă și literatură, filosofie), proiectul pentru discipline din aria curriculară *Tehnologii* (educație tehnologică, educația anteprenorială etc).

Principalele valențe formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare sunt:

- stimularea activismului elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențierea, cu mai multă acuratețe, a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/autoreglării activității de învățare; formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor;
- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale;
- dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol;
- dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive;
- cristalizarea unei imagini de sine obiective;
- dezvoltarea motivației pentru învățare și formarea unui stil de învățare eficient

Probleme deschise

1. Abordări moderne, cercetări avansate privind teoria și practica evaluării rezultatelor elevilor. Evaluarea obiectivă versus evaluarea subiectivă; aplicarea subiectivă vs. obiectivă a grilelor și a baremelor de corectare. Notarea și înregistrarea progreselor elevului. Evaluarea atitudinilor

Evaluarea formativă a tuturor rezultatelor elevilor:

- a) evaluarea abilităților cognitive
- b) evaluarea abilităților practice
- c) evaluarea abilităților psihomotrice
- d) evaluarea atitudinilor și a comportamentului;
- e) evaluarea inteligenței sociale; evaluarea inteligenței emoționale.

2. Evaluările internaționale: obiective, metodologii de elaborare, aplicare, valorizare. Probleme ale evaluării internaționale preuniversitare; evaluarea competențelor specifice examinărilor TIMSS, PIRLS, PISA – tipologia itemilor.

3. Perfecționarea sistemului de evaluare. Direcții de dezvoltare a activităților de metaevaluare, pe bază de standarde. Reformarea sistemului românesc de evaluare din perspectiva corelării cu practicile europene și internaționale.

D.Potolea, Neacșu, I., Manolescu, M. (2011, p.21-22) propun un set de **indicatori calitativi** ce pot aduce servicii în această direcție și pot inspira cu succes concepția și practicile evaluative inovative ale cadrelor didactice:

- Evaluarea este concepută și se aplică diferențiat potrivit funcțiilor pe care și le asumă: diagnostică, prognostică, de informare, de selecție, de certificare, de orientare-consiliere etc.
- Evaluarea este utilizată ca factor reglator al interacțiunii predare-învățare, și nu doar ca o componentă finală a procesului de formare.
- Tipurile fundamentale de evaluare sunt corelate funcțional și valorificate echilibrat.
- Există o corespondență clară între obiectivele învățării, ceea ce se predă și se învață și cunoștințele, capacitățile și atitudinile evaluate (coerența curriculum-evaluare).
- Sarcinile de evaluare vizează competențe profesionale specifice, dar și competențe generice transversale.
- Focalizarea probelor pe sarcini „autentice” – situații, probleme reale, cu impact semnificativ.
- Proiectarea probelor de evaluare se realizează profesional, asigurându-se condițiile necesare de validare și fidelitate.
- O varietate de metode este folosită astfel încât limitele metodelor particulare să fie minimalizate, iar efectul lor cumulativ potențat.
- Notele sunt acordate transparent și obiectiv, pe baza rezultatelor învățării și a criteriilor privind nivelul de performanță.
- Elevii primesc un feedback evaluativ sistematic care le permite să-și organizeze procesul de învățare.
- Implicarea elevilor în procese de evaluare și de autoevaluare.
- Probele de evaluare sunt controlate pentru a se asigura că nu există influențe subiective care pot defavoriza grupuri particulare.
- Transparența criteriilor și a procedurilor de evaluare; accesarea lor fără dificultăți.
- Crearea unui climat cu impact emoțional pozitiv, motivant și securizat; reducerea stărilor de stres și de anxietate prin ambianță și comportamentul cadrului didactic – deschis, cooperant, prietenos.
- Prevenirea prin reguli clare și combaterea prin aplicarea de sancțiuni pentru fraude (copiat, plagiat, „importul” de lucrări etc.).

Direcțiile deschise aici demonstrează posibilitatea valorificării metodelor tradiționale de evaluare în sensul perfecționării permanente a tehnicilor de aplicare și a *adaptării lor inovative* în contextul îmbinării cu metodele alternative (complementare) cunoscute, dar și a altora nou inițiate în practica didactică prin efort personal sau colectiv. Foarte buna cunoaștere metodologică și foarte buna stăpânire a tehnicilor concrete de acțiuni multiple prin care se utilizează principale metode de evaluare a performanțelor școlare va determina fiecare cadru didactic să identifice și alte moduri de aplicare, respectiv de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ, cu deschideri către posibilitatea participării active a elevilor și în activitatea de evaluare.

APLICAȚIE reprezentativă pentru Portofoliul de absolvire al Programului de formare

Întocmiți un Plan de Intervenție Personalizat (PIP), în care să descrieți cel puțin cinci tehnici de evaluare adaptată la particularitățile individuale ale celor educați, pentru o disciplină școlară, la alegere. Prezentați sumar mediul specific de învățare.

Sugestii privind alegerea particularităților celor educați din medii specifice de învățare:

- zone și grupuri vulnerabile: zone izolate geografic, minorități române, cu dizabilități sau cu CES, școlarizați la domiciliu sau în spital, sunt instituționalizați; se află în stare de detenție; sunt remigrați; provin din familii cu un nivel scăzut de educație a părinților; sunt în alte situații demonstrabile de risc educational. În funcție de diagnostic / abilitatea deficitară a elevului, identificați recomandări privind instrumentele compensative, sugestii de măsuri de dispensare și de evaluare adaptată sunt prevăzute în Anexa nr. 3 din Proiectul actualei *Metodologii pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* (în dezbatere publică, publicat 05.10.2016).

- specificul valorificării activităților cu copiii cu dizabilități sau cu CES, cu TSI, în medii noi de învățare: platforme e-Learning, bloguri, aplicații social-media (facebook, twitter); alte activități în mediul on-line (aplicația prezi).

Bibliografie recomandată:

1. *** MENCS (2016), Proiect *Metodologie pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* (în dezbateri publică, publicat 05.10.2016), https://www.edu.ro/sites/default/files/proiect%20metodologie_TSI.pdf
2. *** CNCEIP (2008), Programul National de Dezvoltare a Competențelor de Evaluare ale Cadrelor Didactice (DeCeE). <http://administrasite.edu.ro/index.php/articles/11774> (accesat 26.10.2016)
3. Bocoș, Mușata-Dacia (coord.2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45
4. Căpiță, Laura (coord., 2011), *Didactici și evaluare*, http://mentaturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%201%20Didactici%20si%20evaluare_0.pdf (accesat 26.10.2016)
5. Cucuș, C. (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom.
6. Florea, Nadia Mirela (2010). *Valorificarea evaluărilor privind rezultatele școlare pentru ameliorarea procesului didactic*, București, Editura ArsAcademica
7. Gherguț, Alois; Frumos, Luciana; Raus, Gabriela (2016), *Educația specială. Ghid metodologic*, Iași: Editura Polirom.
8. Hadîrcă,, Maria; Cazacu, Tamara (2012), *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*, Ministerul Educației, Institutul de Științe ale Educației Lumos Foundation, Chișinău
9. Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă*, Editura Trei, București
10. Kovacs, Maria; Văcărețu, Ariana-Stanca (2010), *Evaluarea autentică în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid pentru furnizorii de programe de formare continuă pentru cadre didactice*, Material elaborat în cadrul proiectului Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România, <http://www.alsdgc.ro/userfiles/Evaluarea%20Autentica%20Final%281%29.pdf> (accesat 26.10.2016)
11. Landsheere, G. De (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Editura Didactică și Pedagogică, București
12. Meyer, G.,(2000), *De ce și cum evaluăm?* Ediura Polirom, Iași
13. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (2011), *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*, București, Editura ERC PRESS
14. Potolea, D., Noveanu, E., (coord.2007), *Dicționarul Enciclopedic Științele Educației*. București: Editura Sigma (Vol. I, II).
15. Radu, I. T.(2000), *Evaluarea în procesul didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică
16. Stoica, A.(2003), *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București, Editura Humanitas Educațional.
17. Stoica, A., Mihail, R., (2007), *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. Ed. Humanitas Educațional, Buc.

18. Ulrich, Cătălina. (2016). *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*, Iași: Editura Polirom.
19. Văcărețu, Ariana-Stanca, Ruoho, K.; Pop, Mariana (2007), *Evaluarea în sprijinul învățării. Ghid pentru cadre didactice*, București, Editura Didactică și Pedagogică
20. Vogler, J. (coord., 2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Iași, Polirom.
21. Vrăsmaș, E. (2007). *Dificultăți de învățare în școală. Domeniu nou de studiu și aplicație*, Editura V&I INTEGRAL, București