

SUMAR

Argument	7
Capitolul I. Evaluarea în educație	9
1. Activitatea umană și evaluarea	9
2. Conceptul de evaluare.....	10
3. Necesitatea evaluării	17
4. Două procese componente ale evaluării: măsurarea și aprecierea	22
5. Constituirea teoriei evaluării în educație	30
5.1. Evoluția practicii evaluării.....	30
5.2. Contribuții românești la dezvoltarea teoriei evaluării.....	38
5.3. Experiențe internaționale	39
6. Sistemul de evaluare în învățământ	41
Note și referințe.....	49
Capitolul II. Evaluarea rezultatelor școlare – componentă a procesului didactic	51
1. Evaluarea, proces integrat, constant și permanent al demersului didactic	51
2. Rolul și funcțiile evaluării	57
3. Proprietăți ale evaluării rezultatelor școlare	67
3.1. Interacțiune didactică având caracter activ	67
3.2. Formă complexă de comunicare	68
3.3. Mijloc de întărire a învățării.....	70
4. Delimitări terminologice	73
Note și referințe	78
Capitolul III. Situații și forme de evaluare a randamentului școlar	81
1. Examinări curente și examene	81
1.1. Examinări curente	82
1.2. Examenul școlar	83
1.3. Alte forme de evaluare a rezultatelor școlare.....	94

2. Probleme psihopedagogice ale examenului.....	96
3. Evaluare internă și evaluare externă.....	104
Note și referințe	111
Capitolul IV. Strategii de evaluare a randamentului școlar	114
1. Moduri de integrare a evaluării în procesul didactic	114
2. Evaluarea în trei timpi.....	117
2.1. Evaluarea inițială.....	117
2.2. Evaluarea pe parcursul procesului didactic	123
2.3. Evaluarea finală, de bilanț.....	147
Note și referințe	152
Capitolul V. Tipuri de rezultate școlare și evaluarea acestora	154
1. Tipologia rezultatelor școlare	154
2. Evaluarea diverselor tipuri de rezultate școlare.....	156
2.1. Cunoștințe acumulate.....	156
2.2. Capacitatea de aplicare a cunoștințelor	157
2.3. Dezvoltarea capacităților intelectuale	161
2.4. Trăsături de personalitate și conduită	164
Bibliografie	168
Capitolul VI. Metode de evaluare a rezultatelor școlare	169
1. Clasificări	169
2. Examinarea orală	170
3. Proba scrisă	175
4. Metode alternative de evaluare.....	188
5. Concluzii și exigențe metodologice generale	191
Note și referințe	196
Capitolul VII. Testele standardizate	197
1. Caracteristici	197
2. Clasificarea testelor	201
3. Elaborarea testelor	203

4. Exigențe metrologice ale testelor standardizate:	
validitatea, fidelitatea și etalonarea	207
4.1. Validitatea	207
4.2. Fidelitatea.....	209
4.3. Etalonarea	210
5. Atitudini față de teste	211
Note și referințe	213
Capitolul VIII. Aprecierea rezultatelor școlare	214
1. Esența actului apreciativ	214
2. Criterii de apreciere a rezultatelor școlare	216
3. Sisteme de apreciere a rezultatelor școlare	223
4. Distorsiuni în aprecierea rezultatelor școlare	237
5. Reducerea divergențelor în notare	251
Note și referințe	255
Capitolul IX. Prelucrarea și valorizarea datelor obținute prin evaluarea rezultatelor școlare	257
1. Particularități	257
2. Ordonarea rezultatelor și analiza acestora	258
3. Prelucrarea statistică a datelor evaluării	260
4. Reprezentarea grafică a datelor evaluării	268
Note și referințe	270
Capitolul X. Conduite didactice în evaluarea randamentului școlar. Optimizarea proceselor evaluative privind rezultatele școlare.....	271
1. Conduite didactice în evaluarea randamentului școlar.....	271
2. Optimizarea proceselor evaluative privind rezultatele școlare ...	277
Note și referințe	284
Bibliografie	285

Capitolul I **EVALUAREA ÎN EDUCAȚIE**

1. ACTIVITATEA UMANĂ ȘI EVALUAREA

În acțiunile umane, mai cu seamă în cele întreprinse deliberat și care se disting printr-un grad ridicat de complexitate, evaluarea este un *fapt obiectiv*. Întreaga existență a omului este însoțită de numeroase evaluări. Acțiunile, atitudinile, competențele, comportamentele omului sunt apreciate de către alții și de el însuși. Într-o lucrare de pionierat în literatura pedagogică de la noi, consacrată evaluării, *V. Pavelcu, 1986(1)* apreciază că „*ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, a societății, a propriei conștiințe*“.

Observațiile efectuate asupra acțiunilor omului au condus la constatarea: cu cât o activitate este mai complexă, cu atât acțiunile evaluative devin mai necesare, evidente și își amplifică rolurile. Acest fapt este pe deplin explicabil. Acțiunile umane vizează realizarea unor scopuri. Însăși existența unor scopuri, exprimând trebuințe variate, aspirații ale omului, fac necesară desfășurarea activității menită să conducă la realizarea lor. B. Bernstein surprinde această relație atunci când afirmă că „*realitatea nerealizată declanșează activitatea menită să o realizeze*“. Or, dacă acțiunile vizează realizarea unor scopuri este firesc ca, în desfășurarea lor, să se tindă și către cunoașterea efectelor pe care le-au produs, a rezultatelor obținute. Este în logica lucrurilor ca, întreprinzând o anumită activitate, realizatorul acesteia să se intereseze, în final, ca și pe parcursul ei, de măsura în care și-a atins scopul urmărit și chiar de modul în care s-a derulat activitatea. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor activității și a desfășurării acesteia este determinat de dorința legitimă de

realizare a scopurilor vizate și de necesitatea reglării activității. Nici o practică nu se poate lipsi de mijloace de reglare fără ca ea să nu se degradeze (2).

Ca toate activitățile umane, educația – acțiune conștientă, întreprinsă deliberat, în perspectiva unor scopuri – *presupune și procese evaluative*, asociate constant și aflate în interacțiune cu toate celelalte componente ale acesteia. Aceste procese reprezintă un domeniu problematic de expertiză foarte variat, iar considerațiile teoretice pe care le comportă constituie componente ale teoriei generale a educației.

2. CONCEPTUL DE EVALUARE

Teoria și practica evaluării în educație înregistrează o mare varietate de moduri de abordare și de înțelegere a rostului acțiunilor evaluative. Ele se nuanțează sub raportul înțelegerii naturii acestui proces, a ceea ce reprezintă obiectul acțiunilor evaluative, a funcțiilor pe care le îndeplinesc, ca și a modurilor de realizare.

De multe ori, evaluarea rezultatelor școlare este redusă la acțiuni cum sunt: a verifica, a cerceta, a nota. Tot așa acțiunea de evaluare este înțeleasă ca „a aprecia“ (elev bun, elev slab, elev curajos, elev timid) și „a clasifica“ (cel mai bun, ultimul din clasă, face parte din categoria celor de mijloc ș.a.m.d.).

De asemenea, mulți pedagogi practicieni limitează obiectul acțiunilor evaluative la rezultatele școlare, ignorând numeroase alte componente ale activității de învățământ care fac obiectul evaluării: procesele de instruire, calitatea *curriculum*-urilor școlare, pregătirea personalului didactic, structurile școlare ș.a.m.d.

Sub raportul funcțiilor pe care le îndeplinește, unii educatori îi atribuie acțiunii de evaluare, în exclusivitate, funcția de cunoaștere a rezultatelor școlare și de sancționare, pozitivă ori negativă, a acestora; alții o consideră acțiune ce se suprapune activității de instruire, după cum cei mai mulți îi recunosc rolul de reglare și de susținere a procesului de predare și a activității de învățare.

Pentru a da un răspuns complet la întrebarea „ce înseamnă evaluarea“ ar trebui spus că evaluarea este mai mult decât o operație sau o tehnică,

fiind o acțiune complexă, un ansamblu de operații mintale și acționale, intelectuale, atitudini, afecte despre care se presupune că precizează:

- conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate;
- în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat);
- când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit de bilanț);
- cum se evaluează;
- în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorificate informațiile;
- pe baza căror criterii se apreciază.

Încercând o „radiografie“ a evaluării, Alain Kerlan (2) consideră că evaluarea presupune o concepție sistematică și operatorie pornind de la mai multe întrebări cheie:

- pentru ce se face? (ceea ce pune în evidență funcții ale evaluării);
- în raport cu ce? („referințele“ – criterii ale evaluării);
- pentru cine? (destinatarii evaluării);
- ce? (ce se evaluează);
- cum? (instrumentele și procedurile de evaluare).

Definiții. Din perspectiva înțelegerii naturii acestui proces și a modului de realizare, există o diversitate a punctelor de vedere în teoria evaluării. Ea își găsește expresia în varietatea definițiilor date actului evaluativ. Firește că nu este posibilă și nici utilă prezentarea acestora. Cu titlu exemplificativ, vom reține pe cele mai semnificative. Astfel, B. Bloom înțelege evaluarea ca „formulare, într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.“ Ea implică utilizarea de criterii pentru a stabili în ce măsură anumite acțiuni, procese sunt eficiente, economice sau satisfăcătoare. Judecățile de valoare pot să fie cantitative și/sau calitative.

Reținem ca elemente definitorii faptul că:

- fac obiect al evaluării fenomene foarte variate;
- evaluarea implică o judecată de valoare asupra stării fenomenului evaluat;
- ea presupune atât cuantificarea (măsurarea) fenomenului cât și aprecierea lui;
- judecățile de valoare implică utilizarea unor criterii; totul este efectuat „într-un scop determinat“.

De asemenea, A. Bonboir (3) definește evaluarea referindu-se, ca și B. Bloom, la faptul că presupune o judecată de valoare în funcție de criterii precise; ea poate avea un rezultat numeric (notă) sau calificativ (clasificarea subiectului în cadrul clasei, stabilirea elementelor de conținut cunoscute ș.a.m.d.).

În același fel este înțeleasă evaluarea și de J.P. Caverni și G. Noizet, 1978 (4) definind-o acțiune prin care, referitor la un obiect, eveniment, persoană, se formulează o judecată prin prisma unor criterii. O asemenea judecată capătă, de regulă, expresie în aprecieri calitative, comentariu verbal sau forme numerice.

Alte definiții privesc evaluarea ca un proces constând în „culegerea de informații“, într-un mod sistematic, asupra unui sistem.

Aceste definiții pun în evidență notele distinctive ale actului evaluativ. Cele mai multe se raportează la aceleași acțiuni și operații componente – culegerea de informații cu privire la starea și funcționarea unui sistem, aprecierea acestuia, raportarea la un scop urmărit ș.a.m.d., dar rămân, totuși, incomplete.

Note definitorii. Încercarea de integrare a diferitelor puncte de vedere, de compatibilizare a diverselor definiții face necesară relevarea principalelor *caracteristici (note definitorii)* ale actului evaluativ. Ele pot fi cuprinse în mai multe enunțuri:

a) *Evaluarea* este o acțiune de cunoaștere (specifică) a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană (elev, profesor), o activitate sau rezultatele acesteia, o instituție, sistemul școlar în ansamblu ș.a.m.d.

Ca act de cunoaștere, evaluarea prezintă unele note comune cu procesul de cunoaștere în sensul său epistemologic. Ambele reprezintă procese de cunoaștere, întreprinse în scopuri definite, utilizând instrumente și metodologii adecvate și presupun operații de prelucrare și interpretare a datelor.

În același timp, însă, evaluarea este o activitate de cunoaștere de un tip aparte, prezentând unele note distinctive. Ea nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să edifice sau să sistematizeze construcții teoretice. Funcția dominantă a evaluării nu este de a explica un fenomen, deși în unele cazuri, cel puțin indirect, o asemenea funcție nu este

absentă. Actul evaluativ vizează *ameliorarea stării fenomenelor evaluate*, fiind realizat în perspectiva *luării unor decizii* de această natură, pe care le fundamentează. Evaluarea este realizată cu un scop distinct, cel mai adesea, imediat.

Trebuie adăugat și faptul că cercetarea (cunoașterea umană) presupune acțiuni evaluative, dar nu se limitează la ele. Acestea sunt realizate cu un scop subordonat demersului de cunoaștere cât mai exactă a fenomenului ce trebuie explicat, după cum actul de evaluare, procesul de investigare a fenomenului evaluat este subordonat intenției de estimare cât mai obiectivă a acestuia. În perspectiva practicii de evaluare, aceste determinări prezintă o importanță covârșitoare. Din ele se degajă cerința ca procesele evaluative să fie realizate cu rigoarea proprie investigației științifice.

b) Cunoașterea realizată în contextul evaluării se efectuează cu un scop ce derivă din nevoia și, deci, *cu intenția de a influența situația*, sistemul, activitatea supusă evaluării, *de a le regla*, deci pentru a crea premise care să permită ameliorarea stării și funcționalității acestora. Referindu-se la evaluarea în educație, Torrance consideră că o „evaluare autentică“ este menită să îmbunătățească practica predării și învățării. Această caracteristică pune în evidență lipsa de oportunitate și inconsistența intervențiilor „administrative“, „voluntariste“, care vizează ameliorarea unei activități fără estimarea cât mai obiectivă a stării acesteia.

În cazul particular al sistemelor socio-umane, utilitatea evaluării sporește considerabil și prin impactul ce-l exercită asupra subiecților implicați în sistemul evaluat. Demersurile evaluative generează la subiecții din sistemul evaluat acea „priză de conștiință“, cu efecte favorabile asupra activității și comportamentului acestora și chiar asupra climatului organizațional. De exemplu, în evaluarea performanțelor obținute la o anumită disciplină nu se poate face abstracție de subiecții umani care le-au realizat. Odată rezultatele se realizează și evaluarea subiectului care le-a obținut, ceea ce contribuie la „formarea imaginii de sine“ de-a lungul căreia fiecare dobândește și construiește propria sa identitate“ (Daniel Hameline). În consecință, conchide autorul menționat, „evaluarea pedagogică înscrie metodele și tehnicile de notare școlară în câmpul vast al interacțiunii educative, cu resursele psihologice ale elevului și ale educatorului“ (5).

În condițiile realizării lor în mod adecvat, demersurile evaluative produc un veritabil „efect de energizare“ a subiecților, o infuzie de angajare mai puternică în direcția ameliorării sistemului căruia aparțin. Se manifestă, în acest sens, legitatea potrivit căreia „succesul adaptativ“ al unui sistem crește în măsura în care acesta dispune de informații privind propria sa funcționare.

c) În legătură cu *funcția de ameliorare* a fenomenului supus măsurării, evaluarea comportă un proces de *colectare a datelor necesare fundamentării deciziilor ce urmează să fie adoptate* în scopul îmbunătățirii rezultatelor și a activității considerate.

Într-o perspectivă sistemică, schițată de D.L. Stufflebeam (6), evaluarea este acțiunea prin care se obțin informații în vederea adoptării de decizii. Colectarea datelor este un demers important și complex al evaluării, de care depinde, în măsură însemnată, eficacitatea actului evaluativ. În acest sens, demersurile de evaluare au ca scop să furnizeze informații utile instanțelor decizionale responsabile pentru desfășurarea activității de învățământ. Aceste instanțe, situate în interiorul sistemului școlar sau la nivelul autorităților din afara sistemului, sunt cele care mandatează evaluarea, dar și principalii destinatari ai rezultatelor evaluărilor.

În evaluarea rezultatelor școlare, gestionarea datelor se corelează cu două tipuri de decizii: unul care vizează reglarea operativă a proceselor de instruire, cu referire la obiective, procese, interacțiuni, relații etc., și altele care privesc o perioadă mai îndelungată și care se referă la ameliorarea elementelor de „intrare“ ale actului didactic (condiții, resurse etc.).

În relație cu factorii decizionali, rolul evaluatorului este de a preciza: ce se dorește, natura deciziilor care urmează să fie adoptate, tipurile de informații ce trebuie furnizate, utilizarea unor proceduri în concordanță cu scopurile vizate (6).

Din acest atribut decurg mai multe exigențe privind proiectarea și realizarea proceselor evaluative, cu referire la determinarea cât mai adecvată a datelor care urmează să fie colectate, cum pot fi obținute, în ce condiții etc., astfel încât acestea să fie relevante pentru deciziile avute în vedere. Problema adevărată, în această privință, nu constă în a hotărî dacă este util ori nu să se evalueze, ci în a stabili *pentru ce fel de decizii trebuie realizată o evaluare*. Este una din condițiile care asigură

valabilitatea și, odată cu aceasta, eficacitatea actului evaluativ, constând în concordanța deplină între decizia care urmează să fie adoptată și datele furnizate de acțiunile evaluative. Nu sunt puține cazurile în care eșecurile unor decizii își au originea în neconcordanța dintre obiectul acestora și caracterul neadecvat al informațiilor furnizate de evaluare, concretizat în faptul că: privesc alte însușiri ale fenomenului evaluat decât cele care fac obiectul deciziei; informațiile sunt greu analizabile; se oferă un număr excesiv de date, dar de utilitate limitată, ne semnificative; datele sunt de o exactitate relativă sau chiar eronate.

Asigurarea concordanței amintite presupune ca, în perspectiva unei evaluări, să fie precizate următoarele acțiuni și operații, marcând pași succesivi ai procesului evaluativ:

- ce urmează să fie evaluat (obiectul evaluării);
- natura și obiectul deciziei avute în vedere;
- tipul de date ce trebuie obținute.

d) Un alt proces component îl reprezintă *gestiunea informației* obținute. Procesul evaluativ presupune acțiuni (secvențe) de prelucrare și *interpretare a datelor culese*, în cadrul cărora se realizează numeroase operații privind atribuirea de sens informațiilor obținute, transformarea acestora, prin traducerea lor dintr-un limbaj în altul, atunci când este necesar (datele numerice în reprezentări grafice), efectuarea de comparații, punerea în relație cu rezultatele așteptate (scopurile), formularea unor enunțuri cu funcție evaluativă (acceptabil/neacceptabil, calificative etc.).

e) Evaluarea comportă *aprecierea situațiilor evaluate* prin raportarea lor la diverse criterii (sociale, culturale, de performanță, de fezabilitate etc.).

Evaluarea este un act valorizator implicând o atitudine axiologică. Ea face necesară emiterea unor judecăți de valoare asupra fenomenelor evaluate, prin raportarea datelor obținute la un sistem de valori. Existența unor perspective normative, concretizate în criterii la care sunt raportate datele obținute, este caracteristică pentru evaluare.

f) Acțiunile evaluative fac necesare demersuri și atitudini metodologice concretizate în: parcurgerea unor etape definite; înregistrarea datelor într-o manieră care să asigure exactitatea și conservarea lor, utilizându-se diverse instrumente (fișe, rapoarte, documente rubricate

etc.); preocuparea de a asigura demersului evaluativ calității precum validitate, relevanță, fidelitate; identificarea relațiilor dintre datele obținute, dintre acestea și diverse însușiri ale sistemului evaluat, mai ales atunci când nu se pot aplica reguli de apreciere strictă a acestora recurgându-se la aprecieri globale („best judgement“); comunicarea informațiilor, cunoscându-se că lipsa de transparență poate oferi posibilitatea de manipulare a datelor în alte scopuri; utilizarea unor forme, strategii, metode și tehnici specifice.

g) Evaluarea produce un *efect anticipativ*, realizând – între altele – și o funcție predictivă privind evoluția sistemului evaluat și a rezultatelor acestuia (*washforward*). De menționat că poate produce, în unele cazuri, și efecte retroactive (*washback*) cum ar fi, de exemplu, necesitatea completării unor lacune, corectarea unor erori în ansamblul cunoștințelor asimilate de subiecți.

Sintetizând aceste note definitorii, putem considera că, în sens larg, *evaluarea* se referă la acea activitate prin care sunt *colectate, prelucrate și interpretate informațiile* privind *starea și funcționarea unui sistem, a rezultatelor* pe care le obține, activitate ce conduce la *aprecierea acestora pe baza unor criterii* și prin care este influențată evoluția sistemului.

Actul evaluativ se structurează pe mai multe coordonate principale:

- perimetrul de fenomene care urmează să fie evaluate;
- decizia în vederea căreia se realizează evaluarea, îndeplinind funcția de „ipoteză“ (specifică) a evaluării;
- alegerea metodelor și tehnicilor adecvate;
- conceperea instrumentelor ce vor fi utilizate;
- operațiile de prelucrare ce urmează să fie realizate;
- precizarea criteriilor ce vor fi folosite ca termeni de referință (obiective vizate, norme etc.) pentru atribuirea de semnificații datelor obținute și emiterea unor judecăți de valoare (aprecierea).

Decurge de aici că, sub raport operațional, se pot distinge **trei planuri de inserție** a conceptului de evaluare:

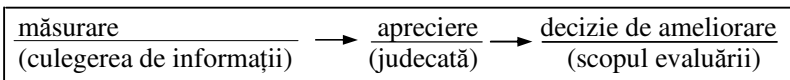
- conceperea (proiectarea procedurii de evaluare – planul teoretic anticipativ);
- realizarea practică a acțiunii de evaluare (planul practic – realizator);
- exprimarea evaluării, constând în enunțuri prin care sunt prezentate

sintetic datele și concluziile ce se desprind din evaluarea realizată (planul valorizator).

Pentru a demonstra procesualitatea evaluării, Tenbrik T.D. (7) evidențiază 10 pași ai procesului evaluativ.

1. Specificarea judecăților și a deciziilor ce trebuie adoptate.
2. Descrierea informațiilor necesare – schema datelor.
3. Localizarea informațiilor deja existente.
4. Decizia asupra modului (cum) și a momentului (când) în care se va obține informația necesară.
5. Elaborarea instrumentelor necesare colectării datelor.
6. Obținerea informației necesare.
7. Analiza și înregistrarea informației (interpretarea datelor).
8. Emiterea judecăților de valoare.
9. Sintetizarea și raportarea rezultatelor evaluării, a concluziilor.
10. Luarea deciziilor.

Rezultă că trei concepte definesc actul evaluativ:



3. NECESITATEA EVALUĂRII

Procesele evaluative în activitatea umană sunt întreprinse ca acțiuni necesare, decurgând din nevoia de cunoaștere a stării fenomenului la un moment dat, a stării activității, a efectelor produse, precum și de ameliorare a acestora. Referindu-se la activitatea de învățământ, R. Glasser (1962) consideră că aceasta comportă patru componente, cu un mecanism de feed-back, deci toate supuse unei evaluări mai mult sau mai puțin sistematice.

