UNIUNEA EUROPEANĂ
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII ŞTIINŢIFICE
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Investeşte în oameni!
Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin
Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară 1 „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare profesională"
Titlul proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice care predau limba română în învăţământul preuniversitar în evaluarea competenţelor de comunicare ale elevilor."
Contract POSDRU/157/1.3/S/133900

GHID DE EVALUARE PENTRU PROFESORII DEBUTANȚI CARE PREDAU LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

FONDUL SOCIAL EUROPEAN
Investeşte în OAMENI

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE
Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca
Tel.: (00) 40 - 740 - 077521
Fax: (00) 40 - 364 - 815679
E-mail: contact@didacticalimbiiromane.ro
Web: www.didacticalimbiiromane.ro

EVRO

CUPRINS

ARGUMENT
CAPITOLUL 1
PREZENT ȘI PERSPECTIVE ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ
1.1. Locul evaluării în societatea cunoașterii
1.2. Evaluarea școlară - delimitări conceptuale. Accepţiuni
1.3. Variabile ale evaluării
1.4. Funcţiile evaluării
1.5. Evaluarea – clasificare: tipuri și categorii ale evaluării școlare

CAPITOLUL 2
TRADIȚIONALISM ȘI MODERNITATE ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ
2.1. Strategii, metode, tehnici și instrumente de evaluare – repere conceptuale
2.2. Metode tradiţionale de evaluare
2.3. Testele de evalure
2.4. Itemii de evaluare. Tipuri de itemi
2.5. Metode moderne, alternative și complementare de evaluare

CAPITOLUL 3
EVALUAREA ȘI PERSONALITATEA ELEVILOR – IMPACT PSIHOLOGIC
3.1. Caracteristici ale personalităţii elevului din cilclul primar, gimnazial, liceal
3.2. Evaluare – motivație – rezultate școlare
3.3. Erori în evaluarea școlară. Impactul psiholgic al evaluării asupra personalităţii elevilor
3.4. „Pașii” profesorului debutant în evaluarea școlară

CONCLUZII
BIBLIOGRAFIE

ARGUMENT

La frontiera dintre milenii, într-o societate în dinamică, accerbă, cu profesii tot mai complexe pe piața muncii, pregătirea pentru profesia didactică reprezintă cu adevărat o provocare. Și provocarea aceasta le revine în mod expres tinerilor absolvenți ai învățământului univeristar care se avântă în acest univers. Ei sunt profesorii debutanți care pășesc în profesia didactică oferind cunoașterea elevilor, pentru cât mai multe specializări.

Dar oare el, profesorul debutant este pregătit emoțional pentru acest moment – debutul în cariera didactică?
Profesorul debutant are o imagine reală asupra complexității rolurilor și responsabilităților asumate?
Competențele inițiale îi asigură o strategie de predare – învățare – evaluare eficientă?

Sunt câteva întrebări de tip reflexiv pe care fiecare tânăr profesor ar fi indicat să și le asume, să le găsească răspuns, astfel încât debutul în cariera didactică să fie fundamentat pe încredere, pasiune, dragoste pentru copii și cunoaștere și mândrie pentru o opțiune profesională nobilă.

Încercând să găsim răspuns la aceste întrebări, în sprijinul profesorilor debutanți care predau limba și literatura română, am proiectat și am elaborat prezenta lucrare metodico-științifică – *GHID DE EVALUARE PENTRU PROFESORII DEBUTANȚI CARE PREDAU LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ*, în cadrul proiectului *POS DRU 157/1.3/S/ 133900 "Perfecționarea cadrelor didactice care predau limba română în învățământul preuniversitar în evaluarea competențelor de comunicare ale elevilor"*.

Prezenta lucrare reprezintă un instrumentar necesar clarificării unei multitudini tematice în domeniul evaluării educaționale, astfel încât profesorul debutant să își formeze o imagine completă și fundamentată din punct de vedere pedagogic asupra demersului evaluativ pe care îl va proiecta și aplica în clasa de elevi.

Ghidul este structurat în trei capitole, facând referire la problematica fundamentală a evaluării, domeniu sine-qua-non activității didactice.

Primul capitol, **Prezent și perspective în evaluarea școlară**, plasează evaluarea în contexul actual al societății cunoașterii, trece în revistă o serie de accepțiuni ale conceptului de evaluare, inventariază funcțiile și variabilele evaluării, apoi categoriile și tipurile evaluării, într-o clasificare concludentă.

Cel de-al doilea capitol, **Tradiționalism și modernitate în evaluarea școlară,** fundamentează științific conceptele de strategii, metode, tehnici și instrumente de evaluare, apoi prezintă principalele metode ale celor două dimensiuni ale evaluării, tradițională și modernă, metode pe care profesorul debutant le aplică alternativ sau concomitetnt, în demersul evaluativ în orele de limba și literatura română.

În ultimul capitol, **Evaluarea și personalitatea elevilor – impact psihologic**, profesorul debutant va corela caracteristicile personalității elevului din cilclul primar, gimnazial, liceal cu motivația acestora pentru învățare și cu evaluarea rezultatelor școlare. Întrucât în evaluarea școlară apar erori, este recomandat ca tânărul dascăl să conștientizeze astfel de momente, să

cunoască specificul fiecărei categorii și să acționeze obiectiv, aplicând măsurile de corectare a erorilor survenite. Impactul psiholgic al evaluării asupra personalităţii elevilor solicită o atenție deosebită din partea profesorului debutant și asigurarea unui fond emoțional-suportiv elevilor evaluați în cadrul orelor de limba și literatura română.

Nu în ultimul rând, în finalul capitolului 3, profesorul cunoaște **„Pașii" profesorului debutant în evaluarea școlară,** de la debutul în carieră, care solicită cunoașterea profilului de competențe specifice profesiei didactice, conform standardului ocupațional, a responsabilităților din școală, conform fișei postului, dar și a etapelor viitoare în cariera didactică.

Fiecare capitol este structurat, la rândul său pe trei secțiuni, având asociată câte o mascotă –simbol – **Să aflăm! Să reținem! Să aplicăm!** Cele trei capitole și subcapitolele debutează cu câte o întrebare/ serie de întrebări pentru care profesorul debutant va găsi răspuns parcurgând conținuturile propuse, iar la finalul lor i se oferă un set de recomandări procesorului debutant – **Ce recomandăm profesorului debutant?**

GHIDUL PROFSORULUI DEBUTANT CARE PREDĂ LIMBA ROMÂNĂ antrenează profesorul debutant, de la teorie, la practică în evaluarea școlară, îi deschide o perspectivă complexă și reală asupra demersului evaluativ, îi oferă o punte sigură la debutul în carieră.

Tuturor profesorilor debutanți care predau limba și literatura română, care au ales profesia didactică, mult succes!

Autorul

LEGENDĂ

Să aflăm!	
Să reținem!	
Să aplicăm!	

UNIUNEA EUROPEANĂ
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII ŞTIINŢIFICE
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Investeşte în oameni!
Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin
Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară 1 „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare profesională"
Titlul proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice care predau limba română în învăţământul preuniversitar în evaluarea competenţelor de comunicare ale elevilor."
Contract POSDRU/157/1.3/S/133900

CAPITOLUL 1

PREZENT ŞI PERSPECTIVE ÎN EVALUAREA ŞCOLARĂ

1.1. Locul evaluării în societatea cunoaşterii
1.2. Evaluarea şcolară - delimitări conceptuale. Accepţiuni
1.3. Variabile ale evaluării
1.4. Funcţiile evaluării
1.5. Evaluarea – clasificare: tipuri şi categorii ale evaluării şcolare

FONDUL SOCIAL EUROPEAN
Investeşte în OAMENI

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE
Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca
Tel.: (00) 40 - 740 - 077521
Fax: (00) 40 - 364 - 815679
E-mail: contact@didacticalimbiiromane.ro
Web: www.didacticalimbiiromane.ro

EVRO

1.1. LOCUL EVALUĂRII ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII

Întrucât lucrarea de față constituie un reper în îndrumarea și formarea cadrelor didactice debutante cu specializarea limba și literatura română, în demersul evaluativ, vom debuta cu plasarea problematicii științifice în contexul actual în care trăim și muncim – România, stat european, al secolului XXI, context corelat cu nevoile de formare actuale și cu tendințele moderne în predare, învățare și evaluare.

România construiește astăzi **societatea cunoașterii**, singura care poate aduce prosperitatea, dezvoltarea durabilă și dezvoltarea personală a fiecărui cetățean, lansând strategii în sectoarele socio-economic, educațional și cultural. A fost lansată în acest sens, strategia „*Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii*" pentru perioada 2009-2015. Promovarea celor **patru piloni ai societății cunoașterii – educația, cercetarea, dezvoltarea și inovarea** – nu înseamnă doar susținerea prioritară a acestor activități sociale; înseamnă, în primul rând, **o nouă grilă de valori**. Trebuie să facem în așa fel încât cei care învață permanent, cei care cercetează, cei care contribuie la dezvoltarea și inovarea instituțiilor sau tehnologiilor să se bucure de cel mai înalt prestigiu social.

În acest context, evaluarea școlară reprezintă un domeniu vulnerabil, suspus transformărilor semnificative. Direcțiile majore sus-menționate, la nivel macro-social, completate de evoluția științifică a ultimilor ani, îndeosebi în domeniul științelor socio-umane, respectiv a psihologiei umane, au provocat modificări ale evaluării în spațiul școlar. Astfel, este unanim acceptată necesitatea unei *culturi evaluative* pe care si-o vor forma cadele didactice care formează tinerele generații. Formarea unei *culturi evaluative* presupune un parcurs sinuos, o schimbare de viziune și de paradigmă, de la cea a învățământului tradiționalist, către învățământul modern, în cadrul căruia evaluarea este integrată activităților de predare-învățare. Astăzi, cadrul didactic nu mai disociază evaluarea de celelalete activități ale procesului de învățământ, organizează integrat și global procesul de învățământ. Cadrul didactic are nevoie, pentru început, de o bună cunoaștere a contextului în care se situează evaluarea școlară. În acest sens, vor fi combătute tendințele evaluării tradiționale:

- evaluarea este sinonimă cu aprecierea clasică, notarea, corectarea, controlul permanent al învățării;
- formele frecvente ale evaluării sunt – examinarea, verificarea, ascultarea, controlul, la finalul unei etape de instruire și formare;
- evaluarea este activitate separată a procesului de învățământ, disociată de predare și învățare;
- evaluarea are ca scop măsurarea cunoștințelor elevului, fiind axată pe domeniul cognitiv;
- notarea sancționează elevul;
- fiind realizată periodic, devine cu precădere evaluare sumativă;
- profesorul-evaluator compară și judecă, evaluarea fiind subiectivă.

Este vorba de un sistem de evaluare secular, puternic înrădăcinat în mintea cadrelor didactice și în egală măsură greu de înlăturat. Tanziția spre paradigma evaluării moderne este sinuoasă, iar ultimele decenii se situează în acestă etapă tranzitorie. Paradigma evaluării moderne,

nevoie reală în formarea cadrelor didactice, în special a cadrelor didactice debutante, va forma o nouă viziune cadrului didactic, structurată astfel:

- evaluarea este centrată pe competențe;
- evaluarea presupune înregistrarea progresului elevului;
- operațiile principale sunt măsurarea și aprecierea;
- funcția principală a evaluării este funcția educativă a educației, vizînd dezvoltarea personalității elevului în ansamblu, pentru domeniul cognitiv, afectiv și psihomotor;
- este parte integrantă a procesului deînvățămât, nu se separată de acesta;
- are rol activ, constructiv-formativ în personalitatea elevului;
- presupune folosirea criteriilor de evaluare, cunoscute atât de către evaluator, cât și ce către cel evaluat;
- presupune folosirea unei palete variate de metode și tehnici de evaluare moderne, complementare;
- evaluarea este centrată pe aprecierea rezultatelor pozitive, pe feed-back, reglare, reconfigurare;
- determină formarea unui parteneriat elev-profesor;
- presupune rigoare metodologică și științifică.

După localizarea evaluării în context actual, modern, pentru fundamentare și cristalizarea sub forma *culturii evaluative*, cadrul didactic debutant sau aflat în diferite etape ale evoluției în cariera didactică este necesar să răspundă următoarelor întrebări – *de ce evaluez? ce evaluez? când evaluez? cum evaluez? pentru cine evaluez?*

Revenind la contexul actual al societății bazate pe cunoaștere în care situăm, de fapt, evaluarea școlară, vom găsi răspunsurile adecvate întrebărilor de mai sus. Paradigma actuală a științelor educației promovează centrarea curriculumului pe competențe, nu pe informații. Întrucât competența reprezintă un bloc de cunoștințe, deprinderi, valori și atitudini, ea optimizează rezolvarea de probleme. Competența, probată în orice context, eficientizează, conferă precizie acțiunii și determină adaptarea elevului la contextual social și profesional mult mai rapid, ca într-un demers firesc.

Sub lupa evaluării se află, în acest moment, cele opt competențe cheie[1], finalitățile generale ale învățământului modern:

a) Competențe de comunicare în limba maternă și în două limbi de circulație internațională;
b) Competențe fundamentale de matematică, științe și tehnologie;
c) Competențe digitale (de utilizare a tehnologiei informației pentru cunoaștere și rezolvarea de probleme);
d) Competențe axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activă și responsabilă la viața socială);
e) Competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră;
f) Competențe antreprenoriale;
g) Competențe de expresie culturală;
h) Competențe de a învăța pe tot parcursul vieții.

[1] Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Competențele-cheie promovate la nivelul Uniunii Europene asigură flexibilitatea învățării. Ţinând cont de evoluţia minţii elevilor şi de facilităţile oferite de mijloacele tehnologice, conţinuturile curriculare este necesar a fi digitalizate și constituită o Bibliotecă Școlară Virtuală, astfel încât cele mai bune resurse de învăţare să fie accesibile oricărui elev, nelimitat.

Strategia *Educaţie și Cercetare pentru Societatea Cunoaşterii* propune modernizarea și inovarea sistemului de evaluare, pe baza următoarelor principii[2]:

(1) Evaluările curente și cele periodice verifică nu memoria informațiilor, ci competențele;

(2) Fiecare ciclu de achiziție a competențelor (= ciclu curricular) se asociază cu un tip de evaluare periodică;

(3) Evaluările periodice se finalizează nu numai cu un punctaj obținut de elev, ci și cu:

*a) un **raport detaliat trimis părintelui/tutorelui** privind situația școlară a copilului și consilierea corespunzătoare a părinților/tutorilor;*

*b) un **plan individualizat de învățare**, de recuperare (pentru copiii cu deficiențe de învățare), de accelerare (pentru copiii supradotați) sau de consolidare a cunoștințelor dobândite;*

*(4) Nu există teme separate pentru examene, altele decât temele curriculumului. **Toate** temele din Curriculumul Național sunt evaluate, evitându-se astfel apariţia unui curriculum paralel care să-l arunce în derizoriu pe cel național;*

(5) Niciuna dintre cele două evaluări naționale (la sfârşitul învățământului obligatoriu și bacalaureatul) nu se vor finaliza în decizii binare de tip „admis-respins", ci cu un punctaj, ca la testele tip PISA, care să arate performanţa personală a elevului în raport cu cerințele curriculumului național;

(6) Se înființează un instrument de evaluare și monitorizare comprehensivă a elevului, numit

***Portofoliul de educaţie** al elevului. Structura și constituirea **Portofoliul de educaţie** va face obiectul unui Ordin al Ministrului Educației.*

Și pentru că lucrarea de față orientează cadrele didactice în demersul evaluativ specific disciplinei limba și literatura română, corelăm tablolul competențelor-cheie cu competențele generale ale acestei discipline[3], progresiv, pe niveluri de învățământ în vederea identificării complexității progresului elevului:

Nivel gimnazial – clasa a VIII-a:

1. *Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare*
2. *Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată*
3. *Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse*
4. *Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse*

Nivel liceal superior - clasa a XI-a:

1. *Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare*
2. *Comprehensiunea și interpretarea textelor*

---

[2] http://www.presidency.ro/static/ordine/Educatie_si_Cercetare_pentru_Societatea_Cunoasterii.pdf

[3] www.edu.ro – Programe școlare - Programa limba și literatura romană, clasa a VIII a, clasa a XI-a

3. *Situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/ literare*
4. *Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare*

Concluzionând, evaluarea în contexul actual al societății bazate pe cunoaștere, se prezintă într-o formă complexă, înnoită, structurată sub forma *culturii evaluative* pentru cadrul didactic debutant sau aflat în diferite etape ale evoluției în cariera didactică, iar pentru elev, un demers pedagogic care angajează participarea activă și autonomia elevului, conferindu-i capacitatea de a-și proiecta propriul drum în viață.

Ce recomandăm cadrului didactic debutant?

- *plasarea evaluării în contextual actual al societății bazate pe cunoaștere;*
- *identificarea țintelor actuale ale paradigmei moderne a evaluării;*
- *centrarea demersului evaluativ pe competențe, ca finalități ale procesului educațional;*
- *formarea unei culturi evaluative.*

1.2. EVALUAREA ȘCOLARĂ - DELIMITĂRI CONCEPTUALE. ACCEPȚIUNI

Ce este evaluarea?
Care sunt sensurile conceptului în timp?

Răspunsul la întrebările de mai sus reprezintă conținutul acestui subcapitol. Un scurt istoric conceptual al evaluării este sine- qua-non formării tinerilor profesori, mai ales datorită faptului că sensul si semnificația conceptului au înregistrat schimbări profunde de-a lungul timpului. Totodată, este necesar să trecem în revistă contribuțiile marilor pedagogi pentru domeniul educației școlare. Definițiile relativ recente propuse de specialiștii de marcă în științele educației sunt foarte diverse, însă se pot înregistra câteva dominante comune. Remarcăm contribuțiile pedagogilor români, care au adus elemente de noutate și au schimbat paradigma evaluării educaționale. Ion T. Radu, Ioan Jinga, Ioan Cerghit, Constantin Cucoș, Steliana Toma, Marin Manolescu sunt experți de marcă ai sistemului educațional românesc și contribuitori ai acestui domeniu. Trecem în revistă câteva dintre cele mai semnificative definiții ale acestui concept.

Ion T. Radu consideră evaluarea *face parte din ansamblul teoriei evaluării, mai exact teoria evaluării – ca sistem de concepții, principii și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului didactic*[4].

Ioan Cerghit susține faptul că evaluarea înseamnă *a enunța o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul adopării unor decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități*[5] . Constantin Cucoș apreciază evaluarea ca fiind *procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare*[6].

Steliana Toma definește evaluarea ca *un proces de măsurare și aprecierea valorii sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite pentru compararea rezultatelor cu obiectivelor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare*[7].

Profesorul Manolescu acordă următoarea accepțiune evaluării – *este activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevului pe baza unor criterii calitative prestabilite, în vederea luării unor decizii în funcție de semnificația acordată demersului evaluativ: de reglare/ ameliorare, de slecție, de certificare etc*[8].

În sens larg, pentru profesorul Adrian Stoica, evaluarea *vizează totalitatea proceselor și produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor atinse de elevi în învățare. Totodată, evaluarea apreciază măsura în care rezultatele evaluării sunt în concordanță cu obiectivele educaționale propuse si furnizează datele necesare în vederea adoptării celor mai bune decizii*[9].

---

[4] Radu, I.T. (1995). *Didactica*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
[5] Cerghit,I. (2008). *Sisteme de instruire alterrnative și complementare*. Iași: Ed. Polirom.
[6] Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Ed. Polirom.
[7] Toma, S. (1994). *Profesorul – factor de decizie*. București: Ed. Tehnică.
[8] Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. București: Ed. Universitară
[9] Stoica, A, Musteață, S. (2001). *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău: Ed. Lumina.

Dacă încercăm o generalizare a dinamicii definiţiilor conceptului de evaluare, vom identifica trei categorii ale definiţiilor - trei direcţii majore:

- definnițiile vechi-tradiționale, consideră evaluarea ca fiind similară cu măsurarea;
- definițiile raportate la obiectivele educaționale apreciază rezultatele elevilor ca fiind congruente cu obiectivele operaționale;
- definițiile moderne, actuale, conform cărora evaluarea presupune emiterea unor judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării pe baza uni referențial de tip calitativ.

Cele trei direcţii majore comportă în egală măsură avantaje şi limite, fapt pentru care menţionăm aceste aspecte specifice definiţiilor moderne, aplicabile la momentul actual în practica educaţională.

Evaluarea din perspectivă modernă, de tip calitativ, prezintă avantajele de a fi permisivă, unitară, de a permite folosirea unei game extinse de variabile în evaluare. La polul opus, limitele acestei acepţiuni moderne, pot încuraja rutina cadrelor didactice în formularea unor judecăţi de valoare globale, holisitice, pot crea ambiguitate şi pot afecta fidelitatea şi obiectivitaea rezultatelor evaluării. Evaluarea reprezintă o componentă a tehnologiei instruirii şi autoinstruirii, o componentă a curricumului educaţional şi deţine un rol-cheie în stabilirea modului de derulare a viitoarelor acţiuni didactice dar şi în reglarea demersurilor didactice ulterioare.

Accepţiunile concepului de evaluare variază şi în funcţie de utilizatorul căruia se adresează, după cum urmează:

- pentru **profesor** - evaluarea reprezintă o activitate care îi furnizează acestuia informaţii despre nivelul pregătirii elevului la un anumit moment în disciplina sa, prin comparaţie cu aşteptările personale şi cu cerinţele programelor şcolare;
- pentru **elev/student** - evaluarea este mijlocul prin care acesta realizează modul în care îi este apreciată pregătirea de către profesor;
- pentru **directori** - evaluarea furnizează date cu privire la pregătirea elevilor, a profesorilor, a stilului acestora de predare şi de evaluare, precum şi a resurselor materiale şi a calităţii curricumu-lui;
- pentru **inspectori** - în spectrul acţiunilor evaluative întreprinse de aceştia intră analiza competenţei directorilor, a stilului de conducere, a climatului scolar, a activităţii consiliului profesoral şi a consiliului de administraţie, a conlucrării şcolii cu familia, precum şi a altor probleme ce au legătură cu calitatea instrurii ;
- pentru **familie** - evaluarea este procesul de furnizare a unor informaţii despre nivelul pregătirii şcolare a copilului, precum şi a perspectivelor pe care le are acesta în vederea continuării pregătirii într-un anumit domeniu.

În contextul actual, al învăţământului modern, care promovează o evaluare ştiinţifică, obiectivă, continuă, sistematică, formativă şi formatoare, aşa cum subliniază şi Ionescu şi Radu (2000), structura actului evaluativ este analizată în viziune sistemică şi cuprinde următoarele trei etape sau niveluri interrelaţionate şi integrate într-un sitem: *verificarea, măsurarea şi notarea.*

Constatăm faptul că evoluţia conceptului de evaluare, la nivel teoretic este complexă, pluridimensională, în raport cu practica educaţională. Dimnesiunea teoretică modernă vizează ca evaluarea să devină activitate integrată învăţării, să ofere feed-back permanent.

Dincolo de dimnesiunea teoretico-științifică, concisă, unitară, variată, ce oferim cadrului didactic debutant, din perspectiva acțională a evaluării?

Ce recomandăm cadrului didactic debutant?

- *să combată tendința tradițională de control, sancționare și represiune a elevului;*
- *să stabilească utilitatea evaluării, atunci când întreprinde un demers evaluativ;*
- *să pregătescă un referențial variat, în vederea evaluării competențelor/elementelor de comepetență;*
- *să integreze evaluarea procesului de predare – învățare, în mod unitar;*
- *să înregistreze progresul elevului;*
- *să regleze demersul educațional, în ansamblu;*
- *să devină partenerul elevului în demersul didactic.*

1.3. VARIABILELE EVALUĂRII

Care sunt variabilele evaluării?
Care este utilitatea lor în demersul evaluativ?

După ce am plasat evaluarea în contextul actual al societății bazate pe cunoaștere și am menționat principalele accepțiuni ale conceptului, în încercarea de a oferi o imagine de ansamblu cât mai clară a evaluării școlare, vom detalia elementele structurale ale acestui domeniu.

Plecăm de la un set de întrebări, în vederea indentificării elementelor structurale, de către cadrul didactic debutant sau aflat în diferite etape ale evoluției carierei didactice:

1. Ce vom evalua?
2. Cine evaluează?
3. Ce pași vom face în demersul evaluării?
4. Cum vom evalua?
5. În raport cu ce vom evalua?
6. Când vom evalua?
7. Pentru cine vom evalua?
8. Care va fi utilitatea demersului evaluativ?

Seria întrebărilor determină cadrul didactic la răspunsuri clare, complexe, în vederea stabilirea elemenetelor de fond ale evaluării. Putem încadra întrebările în două mari categorii:

1. Categoria întrebărilor care vizează sensul evaluării;
2. Categoria întrebărilor care vizează funcționalitatea evaluării, în ansamblu.

Răspunzând întrebărilor de mai sus stabilim marile categorii ale variabilelor care structurează o strategie evaluativă pentru cadrul didactic debutant.

1. Ce vom evalua? – obiectul evaluării
2. Cine evaluează? – cadrul didactic
3. Ce pași vom face în demersul evaluării? – operațiile evaluării
4. Cum vom evalua? – metode, tehnici, instrumente
5. În raport cu ce vom evalua? – criteriile evaluării
6. Când vom evalua? – momentul evaluării
7. Pentru cine vom evalua? – subiecții evaluării (elevi, profesori, studenti)
8. Care va fi utilitatea demersului evaluativ? – rezultatele evaluării,
9. Progresul identificat pentru elev, rolul ameliorativ al evaluării

Ce recomandăm cadrului didactic debutant?

Recomandăm cunoașterea temeinică a elementelor structurale, variabilele sistemului de evaluare, regăsite în modelul sintetic oferit de către profesorul Ioan Cerghit. Cunoscând fiecare element structural în parte, vor cunoaște sistemul de evaluare în ansamblu, dar și invers.

Armonizând aceste variabile, demersul evaluativ devine relevant și aplicabil, dincolo de granițele disciplinelor școlare:

1. *Obiectul evaluării – competențele elevilor, elemente de competență – cunoștințe, deprinderi/ abilități, valori și atitudini specifice nievlurilor de învățământ/ anilor de studiu la limba română;*
2. *Evaluatorul – cadrul didactic, respectiv setul de competențe specifce evaluatorului;*
3. *Operațiile evaluării;*
4. *Metode, tehnici, instrumente de evaluare adecvate disciplinei limba română;*
5. *Criterii de evaluare, grile de evaluare specifice;*
6. *Beneficiarii evaluării;*
7. *Utilitatea demersului evaluativ, interpretarea rezultatelor în vederea adoptării unor măsuri de ameliorare, îmbunătățire a procesului instructiv-educativ.*

1.4. FUNCȚIILE EVALUĂRII

Ce presupun funcțiile evaluării?

Analiza statutului evaluării în contextul curricumului educaţional, precum şi a locului său în sistemul componentelor procesului de învăţământ, permite identificarea funcţiilor evaluării, care se referă la sarcinile, obiectivele raţiunea şi rolul evaluării. Funcțiile evaluării pot fi clasificate în mai multe categorii, având ca repere criterii pedagogice, sociologice, psihopedagogice și docimologice. În literatura de specialitate, s-au deprins următoarele categorii de funcţii ale evaluării:

Funcții sociale:

- Funcţia de validare socială a produselor sistemului de învăţământ
- Funcţia de orientare socială şi profesională (de consiliere)
- Funcţia de selecţie socială, școlară și profesională

Funcții pedagogice

- Funcţia de informare pedagogică
- Funcţia de diagnoză pedagogică
- Funcţia de prognoză pedagogică

Funcții manageriale

- Funcţia de constatare obiectivă (informare a „actorilor" activităţilor instructiv-educative, cu stadiul de evoluţie al ei)
- Funcţia de diagnoză pedagogică (estimare a activităţii aflate în studiu)
- Funcţia de ameliorare a activităţii aflate în studiu de prognoză pedagogică.

Funcții generale și specifice

Funcții generale

- Funcţia de **informare pedagogică (de constatare)** a activităţii şi rezultatelor obţinute de *studenţi,* nivelul prestaţiei acestora, cu alte cuvinte în ce măsură obiectivele propuse au fost atinse. În acelaşi timp oferă informaţii despre prestaţia *cadrului didactic*, despre competenţele acestuia.
- F**uncţia diagnostică** se exprimă prin radiografierea lacunelor şi a cauzei apariţiei lor în pregătirea elevilor;
- Funcţia de **prognoză pedagogică (predicţie)** prin care se încearcă prefigurarea şi anticiparea rezultatelor, ca urmare a aplicării unor măsuri de intervenţie.

Funcțiile specifice ale evaluării fac referire la actorii procesului educațional – profesorul și elevul. Din perspectiva profesorului, evaluarea este necesară permanent în cadrul demersului educativ, permițându-i să stabilească măsura îndeplinirii obiectivelor, cunoașterea metodelor și tehnicilor aplicate, identificarea blocajelor și ameliorarea demersului, în ansamblu.

Pentru elev, evaluarea orientează activitatea de învățare a acestuia, formează motivația pentru descoperire și învățare, oferă feed-back permanent, reprezintă un mijloc de asigurare a succesului școlar, dar și de combatere a insuccesului, contribuie la formarea capacității de autoevaluare.

Ce recomandăm profesorului debutant?

În demersul evaluativ la disciplina limba și literatura română:

- *să angajeze profesorul și elevii în relație de colaborare și cooperare;*
- *să motiveze elevii pentru învățare, participre, evaluare;*
- *să anticipeze obstacolele în învățarea/ evaluarea elevilor;*
- *să informeze elevii cu privire la nivelul rezultaelor obținute;*
- *să corecteze/ amelioreze calitatea activității didactice și a nivelului de pregătire a elevilor;*
- *să valideze rezultatele evaluării elevilor.*

1.5. EVALUAREA – CLASIFICARE: TIPURI ȘI CATEGORII ALE EVALUĂRII ȘCOLARE

Ce categorii ale evaluării sunt cunoscute cadrelor didactice? Care conferă eficiență demesului evaluativ?

Formele evaluării cunscute cadrelor didactice debutante, într-o taxonomie conicsă, sunt determinate un set de criterii, după cum urmează:

a) volumul de informaţie supus verificării;

b) momentul temporal de realizare a verificării;

c) sistemul de referinţă utilizat în emiterea judecăţilor de valoare;

Tabel nr. 2. Clasificarea principalelor forme de evaluare didactică (după C.Stan, 2001)

Criterii	Strategii de Evaluare
1. volum de informaţie	1.1. Evaluarea parcelară
	1.2. Evaluarea globală
2. moment de timp	2.1. Evaluarea inițială
	2.2. Evaluarea continuă
	2.3. Evaluarea finală
3. sistemul de referinţă utilizat	3.1. Evaluarea formativă
	3.2. Evaluarea clasificatorie
	3.3. Evaluare de progres

Strategia de evaluare parcelară constă în verificarea secvențială de către cadrul didactic a achiziţiilor intelectuale sau comportamentale ce au fost deja asimilate de elevi. Ea îmbracă forma extemporalelor, ascultării curente etc.

Strategia de evaluare globală urmăreşte verificarea nivelului general de pregătire al elevului la una sau mai multe discipline, verificându-se un volum mare de cunoştinţe/deprinderi. Ea îmbracă forma tezelor, lucrărilor de sinteză, examenelor, concursurilor.

În funcţie de criteriul secvenţierii temporale, înregistrăm trei forme de evaluare**: iniţială, continuă/formativă, finală (sumativă/cumulativă).**

Evaluarea inițială

Din nefericire, evaluarea iniţială este mai puţin aplicată. Evaluarea iniţială nu are rol de control, este diagnostică, stimulantă şi indică planul de urmat în procesul de învăţare" (op. cit.). Se mai numeşte şi „răul necesar" din perspectiva acelor teoreticieni care consideră că orice evaluare este stresantă şi ca atare aceasta trebuie pe cât posibil diminuată, dacă nu chiar eliminată. Aceaşi teoreticieni acceptă însă că evaluarea de început este, totuşi, necesară, pentru o pregătire optimă a noului program de instruire.

Este necesară pentru:

- cunoaşterea nivelului de realizare a învăţării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv iniţial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoaşterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline etc.
- pentru determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învăţări (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi);
- această formă de evaluare are semnificaţia unei punţi de legătură între o stare precedentă şi una viitoare;

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

Valoarea diagnosticată a acestei evaluări iniţiale se manifestă atât din perspectiva elevilor, cât şi a cadrului didactic care va lucra cu aceştia.

Pentru elevi;

- Inventariază achiziţiile existente la momentul T 0 (zero);
- Depistează eventuale decalaje între aceştia
- Constată, la momentul respectiv, capacităţile / posibilităţile de învăţare ale elevilor etc.

Pentru profesori;

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situaţia respectivă.
- Arată şi explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- Îi ajută să-şi multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- Pun în evidenţă caracteristicile diferenţiale ale elevilor şi posibilităţile de a acţiona în direcţia atingerii obiectivelor etc. (Ioan Cerghit, op. cit..)

Funcţia predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obţinute prin evaluarea iniţială ajută la conturarea activităţii următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învăţare a noului conţinut;
- aprecierea oportunităţii organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare **doar** a unor elevi.

Evaluarea formativă

În concepţia lui Bloom, **evaluarea formativă** este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecvenţa sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi. Evaluarea formativă conduce la surprinderea câtorva **caracteristici esenţiale:**

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învăţării;
- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;

- „nereușitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme și nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor;
- permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achiziţiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvenţial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităţilor de învăţare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultăţile de învăţare;
- este internă procesului de învăţare, este continuă, mai curând analitică și centrată mai mult pe cel ce învaţă decât pe produsul finit;

Acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât și pentru profesor[10].

Pentru elev:

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

Pentru profesor:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre pertinenţa și performanţele demersului său didactic;
- poate detecta dificultăţi, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situaţiei;
- oferă posibilitatea tratării diferenţiate a elevilor etc.

Datorită virtuţilor sale predominant formative, această strategie evaluativă este intens teoretizată. S-a scris mult și chiar în plan practic aplicativ s-au făcut pași semnificativi. Abordările teoretice actuale se concentrează pe:

- evidenţierea „punctelor tari” ale evaluării formative;
- analiza comparativă și relaţiile cu evaluarea iniţială și cu evaluarea de tip sumativ (complementaritatea acestora);
- necesitatea articulării evaluării formative, învăţării depline și pedagogiei diferenţiate;
- moduri de intervenţie a evaluării formative: reglare retroactivă, proactivă și interactivă etc[11] .

---

[10] Cerghit,I. (2008). *Sisteme de instruire alterrnative și complementare.* Iași: Ed. Polirom.

[11] Manolescu, M. (2002). *Evaluarea școlară – un contract pedagogic.* București: Ed. Universitară, pp. 151-157.

Evaluarea sumativă

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toţi actorii - deci elevii ştiu la ce se aşteaptă - şi definită în funcţie de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcţie comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc real în procesul educativ. Deci, cerinţa esenţială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă şi mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii, centrarea evaluării pe elev, ca beneficiar direct al procesului de predare – învățare – evaluare.

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

- este o evaluare de bilanţ care intervine la sfârşitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învăţare ce constituie un tot unitar;
- evidenţiază efectul terminal rezultat de pe urma învăţării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanţ al învăţării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;
- intervine prea târziu ca să mai poată influenţa cu ceva ameliorarea rezultatelor și refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învăţăminte pentru desfăşurarea unei viitoare activităţi didactice.
- furnizează informaţii de bilanţ.

Ce recomandăm profesorului debutant?

- *Cunoașterea specificității evaluării, în variatele sale forme – inițială, continuă, sumativă;*
- *Combinarea formelor evaluării în demersul evaluativ, în vederea eficientizării acestuia.*

CAPITOLUL 1

EVALUAREA
ansamblul proceselor de verificare, măsurare, apreciere a progresului elevului în raport cu standardele de evaluare

PARADIGMA TRADIȚIONALĂ A EVALUĂRII
notare, sancțiune, control, selecție, dimensiune cantitativă

PARADIGMA MODERNĂ, ALTRENATIVĂ A EVALUĂRII
măsurare, apreciere, progres, reglare, feed-back constructiv, centrare pe competențe, standarde de evaluare, dimesiune calitativă

CULTURA EVALUATIVĂ A CADRELOR DIDACTICE
răspuns pentru următoarele întrebări – *de ce evaluez? ce evaluez? când evaluez? cum evaluez? pentru cine evaluez?*

ROLUL PROFESORULUI DEBUTANT - EVALUATOR
partener al elevului, specialist, utilizează metode moderne de evaluare, centrează evaluarea pe rezultate pozitive, plasează evaluarea în context instructiv – educativ;

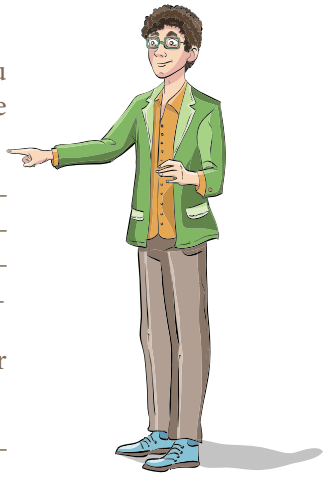
FUNCȚII GENERALE ALE EVALUĂRII
informare, diagnoză, prognoză

FUNCȚII SPECIFICE ALE EVALUĂRII
particularizate în demersul evaluativ al clasei, de către cadrul didactic debutant

FUNCȚII SOCIALE, PEDAGOGICE/ GENERALE, MANAGERIALE ALE EVALUĂRII

EVALUAREA – CLASIFICARE
Evaluare inițială, continuă/ formativă, finală/ sumativă
Evaluare orală, scrisă, prin probe practic-aplicative

CAPITOLUL 1



1. Analizați comparativ conceptul de **evaluare tradițională** cu cel de **evaluare modernă**. Identificați avantajele și limitele fiecăruia în cadrul orelor de limba și literatura română.

   _____
   _____
   _____
   _____

2. Identificați cel putin trei trăsături dominante ale definițiilor conceptului de **evaluare** prezentate în subcapitolul 2.

   _____
   _____
   _____
   _____

3. Prezentați cel putin cinci direcții de modernizare a demersului evaluativ la disciplina limba română. Argumentați răspunsul.

   _____
   _____
   _____

4. Prezentați importanța funcțiilor evaluării și modul în care se aplică în activitatea de evaluare, în cadrul orelor de limba română, cu exemple concrete din activitatea didactică.

   _____
   _____
   _____

5. Comentați cum puteți asigura obiectivitate în evaluarea elevilor, la limba română. Oferiți exemple din activitatea didactică curentă.

   _____
   _____
   _____

6. Din experiența didactică curentă, identificați situații în care evaluarea este înțeleasă ca:
   a) măsurare;
   b) sancțiune;
   c) emitere de judecăți de valoare;

   _____
   _____
   _____

7. Indicați cât mai multe sensuri ale unui feed-back constructiv pentru elevi, în cadrul orelor de limba română. Feed—back constructiv:

_____
_____
_____

8. Identificați în cadrul orelor de limba română situații concrete de definire ale "**obiectului" evaluării**, în cât mai variate modalități.

_____
_____
_____

9. Raportându-vă la un program concert de instruire specific disciplinei limba română, identificați **elementele structurale/ variabilele evaluării**.

_____
_____
_____

10. Analizați critic cele trei dimensiuni ale evaluării – **inițială, formativă, sumativă** în cadrul orelor de limba română, pe baza unui set de indicatori. Prezentați avantajele fiecărei forme a evaluării, atât din perspectiva elevului, cât și a profesorului.

_____
_____
_____

11. Imaginați-vă faptul că sunteți personal de conducere – director. Susțineți o prelegere cu tema **Evaluarea școlară, evaluarea în schimbare**. Elaborați planul acestei prezentări, identificând cel putin cinci direcții ale schimbării evaluării școlare, specific momentului actual.

_____
_____
_____

12. Elaborați un eseu liber de maxim două pagini, de tip argumentativ, având tema **Rezultatele elevilor la limba română, expersie calitativă a evaluării**. Exemplificați afirmațiile cu tipuri de rezultate obținute în activitatea didactică curentă.

_____
_____
_____

13. Deschideți un jurnal refelexiv-evaluativ pentru evaluarea elevilor dumneavoastră pentru anul școlar în curs în care veți menționa progresul școlar al elevilor, în termeni de competențe specifice la limba rommână. Argumenați criteriul de reușită pentru fiecare exemplu oferit.

_____
_____
_____

Investeşte în oameni!
Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin
Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară 1 „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare profesională"
Titlul proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice care predau limba română în învăţământul preuniversitar în evaluarea competenţelor de comunicare ale elevilor."
Contract POSDRU/157/1.3/S/133900

CAPITOLUL 2

TRADIȚIONALISM ȘI MODERNITATE ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ

2.1. Strategii, metode, tehnici şi instrumente de evaluare – repere conceptuale
2.2. Metode tradiţionale de evaluare
2.3. Testele de evalure
2.4. Itemii de evaluare. Tipuri de itemi
2.5. Metode moderne, alternative şi complementare de evaluare

FONDUL SOCIAL EUROPEAN
Investeşte în OAMENI

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE
Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca
Tel.: (00) 40 - 740 - 077521
Fax: (00) 40 - 364 - 815679
E-mail: contact@didacticalimbiiromane.ro
Web: www.didacticalimbiiromane.ro

EVRO

1.1. STRATEGII, METODE, TEHNICI ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE – REPERE CONCEPTUALE

Cum evaluez astăzi? În manieră tradițională, clasică, periodic, prin testare, măsurare, întrucât oferă precizie? Sau alternativ, diversificat, formativ, permanent?

Aflați între două dimensiuni, cea a trecutului și cea a prezentului, cadrele didactice debutante își vor clarifica conceptele specifice de *stategie, metode, tehnici, procedee de evaluare* și, în final, vor reuși să își construiască propriul demers strategic al evaluării elevilor. Mai mult decât atât, prin parcurgerea prezentului capitol, vor diversifica propria strategie evaluativă, combinând elementele specifice tradiționalismului cu cele ale prezentului, într-o manieră modernă, pe care școala o cere.

Așadar, pentru început, vom face o incursiune în fundamentarea conceptuală a termenilor sus-amintiți. În evaluarea educațională, semnificația conceptului de *strategie* s-a conturat greu, „*fiind și astăzi controversată și divergentă la diverși autori*”[1].

În sens restrans, conceptul de *strategie* provine din arta militară, unde avea accepțiunea de „arta de a conduce, de a face să evolueze o armată”. În sens larg, „*strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. Vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat. Strategia este deci ordonarea metodelor.*”[2]

În context pedagogic, *strategia didactică* reprezintă un demers complex, care combină metodele între ele, metodele cu mijloacele de învățământ dar și cu formele de organizare. *Strategia desemnează modul optim de îmbinare a metodelor de învățământ, cu mijloacele și formele de organizare a activității didactice*”[3].

În pedagogia românească, conceptul de „strategie de evaluare” a fost abordat în manieră clasică, ca o combinare eficientă de metode și mijloace evaluative. În condițiile actuale ale învățământului modern, concepția profesorului evaluator privind strategiile de evaluare trebuie dezvoltată, îmbogățită, întrucât se prezintă în numeroase ipostaze și implică diverși alți factori și parametri. De aceea, accepțiunea lui D. Ungureanu poate constitui un reper: „*Strategia în evaluarea educațională reprezintă* ***conduita deliberativă responsabilă*** *a evaluatorului în toate aspectele și pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca și opțiunea pentru cel mai oportun și mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogic, în situația instructiv-educativă dată*”[4].

Subordonate strategiei evaluative, ca sens si semnficație sunt conceptele *metode, tehnici, instrumente*, pentru care recomandăm clarficări conceptuale.

*Metoda***,** etimologic, provine din grecesul *methodos,* indicând *drumul, calea de urmat spre.....* În context evaluativ, metoda presupune o modalitate de evaluare a elevului, de a valorifica

---

[1] Ungureanu, Dorel. (2001). *Teroarea creionului roșu, evaluarea educațională.* Timișoara: Editura Universității de Vest Timișoara, p. 142.

[2] Charles Hadji. (1992). *L”evaluation des action educatives*. PUF, p. 48.

[3] Cerghit, Ioan. (1998). *Curs de pedagogie*. București:Tipografia Universității București

[4] Ungureanu, Dorel. (2001). *Teroarea creionului roșu, evaluarea educațională.* Timișoara: Editura Universității de Vest Timișoara, p. 148.

rezultatele învățării acestuia. Aplicate într-un demers complex evaluativ, metodele, tradiționale și alternative, vor fi combinate, în funcție de scopul evaluării. Literatura de specialitate oferă taxonomii variate ale metodelor de evaluare, permitându-i să diversifice procesul instructiv-educativ-evaluativ.

Tehnicile de evaluare reprezintă *modalitatea structurală prin care evaluatorul declanșează, orientează obținerea unor răspunsuri din partea elevilor în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului*[5].

Probele de evaluare sunt instrumente de evaluare gândite, proiectate, administrate/comunicate și corectate de către profesor. Ele sunt stabilite în funcție de conținuturile de învățat și de obiectivele propuse, în vederea testării și evaluării performanțelor celor evaluați și pot consta în simple întrebări, în întrebări-problemă, în exerciții, în probleme, în sarcini de lucru cu caracter teoretic, practic sau teoretico-practic. În proiectarea și elaborarea probelor de evaluare, cadrul didactic pleacă de la obiectivele obiectivele operaționale, întrucât acestea vizează în egală măsură și activitatea de învățare a elevului.

Instrumentele de evaluare, acțiuni evaluative concrete (fișe, întrebări, aplicații, probleme), au ca obiectiv confruntarea elevului cu o sarcină de lucru, testându-i potențialul. Este elementul operațional al strategiei evaluative. În literatura de specialitate, instrumentele de evaluare cunosc o mare varietate, fiind specifice atât dimensiunii tradiționale, dar și celei moderne. Important este ca fiecare cadru didactic să își constituie un inventar unitar al intrumentelor de evaluare și să le aplice în mod corespunător.

Proba de evaluare

Inventarul conceptual variază de la simplu, la complex, fiind reunite în demersul evaluativ al strategiei didactice, cu condiția de fi proiectate în acord cu contextele de învățare în care a fost angajat elevul.

Ce recomandăm cadrului didactic debutant?

- *Fundamentarea științifico-concepuală a termenilor specifici demersului evaluativ;*
- *Constituirea unui inventar al metodelor, tehnicilor, instrumentelor și al probelor de evaluare;*

[5] Manolescu, Marin. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. București: Ed. Universitară, p. 210.

2.2. METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE[1]

Care sunt principalele forme și metode de evaluare tradiționale de evaluare?

Fiind considerată calea prin care profesorul evaluează performanţele elevilor, identifică punctele tari şi slabe ale procesului didactic, metoda de evaluare vizează întregul demers de proiectare şi realizare a actului evaluativ, de la stabilirea obiectivelor de evaluare prin care se intenţionează obţinerea informaţiilor necesare şi relevante pentru scopurile propuse.

În literatura de specialitate, clasificarea metodelor este variată, însă cea mai cunoscută este cea determinată de criteriul istoric. Astfel identificăm două categorii de metode - **metode tradiționale, alături de cele moderne, alternative complementare**, taxonomie recomandată de către profesorul I.T. Radu.

Sunt numite metode tradiţionale deoarece au fost consecrate în timp şi sunt utilizate cel mai frecvent deoarece aceastea asigură cadrului didactic un control mare asupra nivelului de pregătire a clasei, o apreciere amănunţită, o ierarhizare, dar şi o sancţionare, în vereme ce metodele de evaluare alternative sau moderne indică faptul ca acestea s-au impus în practica şcolară în ultimii ani, sunt aplicate fie în detrimentul celor tradițional, fie în locul, fie simultan ori în completarea celor tradiționale.

Din categoria metodelor tradiționale de evaluare, identificăm (I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, 2008):

1. Evaluarea orală
2. Evaluarea scrisă
3. Evaluarea prin probe practice
4. Testul docimologic

1. Evaluarea orală

Desfășurată sub forma unei conversații, evaluarea orală este cea mai întrebuințată formă a evaluării orale. Aceasta constă într-un dialog purtat între profesor și elev, cu scopul de a obține informații cu privire la cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care le posedă elevul precum și capacitatea acestuia de a opera cu ele. De regulă, profesorul adresează întrebările, iar elevul răspunde oral. Pe baza răspunsurilor, cadrul didactic apreciază, apoi acordă note elevilor. Aceasta este forma tradițională a evaluării orale, sub forma aprecierii globale. Evaluarea orală, frecvent folosită în actul comunicării este esențială domeniului limbii materne, al limbii străine, al actoriei, al logopediei, al oratoriei etc..

Cadrul didactic debutant poate folosi, individual sau pe grupe, o paletă variată de probe orale:

a) Interviul
b) Probe orale cu suport vizual
c) Examenul oral (cu acordarea unui anumit timp de gândire)
c) Redarea (povestirea)
d) Descrierea și reconstituirea
e) Descrierea/explicarea/instructajul
f) Completarea unor dialoguri incomplete
g) Seminarul
h) Colocviul
i) Conversația de verificare (prin întrebări și răspunsuri).

[2] Radu, I.T. (2008). *Evaluarea în procesul didactic.* București: EDP, p. 136.

Exemplu de probe orale la limba română:

Nivel primar:

Clasa pregătitoare

Competența generală- C2 -2 Exprimarea de mesaje orale în diverse situaţii de comunicare

Conținuturi: Acte de vorbire, a da informatii despre ceva

Activitate de învățare - Formularea unei descrieri elementare (1-2 trăsături) a unui personaj de desen

Proba orală – Probe orale cu suport vizual - Descrie meseria pe care o observi în imagine.

Nivel gimnazial:

Clasa a VI –a

Comepetența generală – C1 – Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare

Conținuturi asociate: Indici de inițiere a unui dialog de către partener; Elemente verbale și nonverbale în comunicarea orală

Proba orală: Interviu cu o vedetă – Inițierea unui dialog cu o vedetă dintr-un domeniu semnificativ vieții publice, în special pentru lumea copiilor – teatru, muzică, sport, film.

Nivel liceal:

Clasa aXI-a

Competența generală: Argumentarea orală sau scrisă a unor opinii în diverse situații de comunicare

Probă orală: Seminar de tip argumentativ cu tema – Rolul comunicării și al relaționării în viața publică.

Avantajele utilizării probelor orale:

- gestionarea emoțiilor elevului, sporind încrederea în sine;
- dezvoltarea capacității de experimare orală clară, directă a elevului;
- manifestarea originalităţii în exprimarea elevului;
- dezvoltarea capacităţii de argumentare;
- posibilitatea corectării imediate a eventualelor greşeli, neînţelegeri ale conţinutului întâlnite la aceştia;
- flexibilitatea dialogului profesor-evaluat manifestată prin posibilitatea alternării diferitelor tipuri de întrebări, a nivelului de dificultate a acestora.

Dezavantajele probelor orale de evaluare:

- solicită mai mult timp în evaluarea elevilor;
- poate crea blocaje în expriamre elevilor timizi, timorați sau celor care se exprimă cu greutate oral;
- detemină mai mult o evalaure globală, decât una detaliată;
- presupuen o mare doză de subiectivism (e afectată de anumiţi factori subiectivi (cum ar fi: comportamentul evaluatorului, starea emoţională a elevului în momentul răspunsului, etc).

2. Evaluarea scrisă

Evaluarea scrisă este o metodă de evaluare ce le oferă posibilitatea elevilor de a-și exprima în scris, fără intervenția profesorului, cunoștiințele dobândite, emoțiile, gândurile. Evaluarea scrisă oferă cadrului didactic informații despre nivelul dezvoltării capacităților, subcapacităților, abilităților preconizate la un nivel corespunzător, dar și asupra calității activității realizate de către elevi. În prezent, această metodă de evaluare este preferată de către profesori, în demersul didactic, dar și în cadrul evaluărilor naționale standardizate.

Metoda de evaluare[6] scrisă se concretizează în lucrări de control curent, examinările scurte, de tip obiectiv, lucrări scrise/aplicate la sfârşit de capitol, lucrări scrise semestriale – teze (Marin Manolescu, Evaluarea şcolară, Ed, Meteor Press, 2005, pag. 107). Literatura pedagogică completează lista cu alte forme de evaluare scrisă a elevilor, după cum urmează: **lucrarea scrisă neanunţată (extemporalul), lucrarea scrisă anunţată, activitatea de muncă independentă în clasă, testul, chestionarul, referatul, temele pentru acasă, examenul scris, etc.**

Exemplu de probe scrise la limba română

Nivel primar

Clasa aIII-a

Proba de evaluare scrisă - Examinări scurte

Fişa de lucru

Text suport: Vizita, după I. L. Caragiale

Rezolvă cerinţele următoare:

- Timpul şi spaţiul
  1. Identifică în text cuvintele care arată momemntul şi locul de desfăţurare a întâmplării povestite de autor.
  2. Ce obiecte de moblier sunt în salonul doamnei Popescu?
- Personajele
  3. Identifică personajele care apar în text:
     a) În ordinea apariţiei;
     b) În ordinea importanţei.
     c) În principale şi secundare.

Nivel gimnazial

Clasa a VII

Competenţa generală – C4 – Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse

Comepetenţe specifice – C4.1. Exprimarea, în scris, a propriilor opinii şi atitudini

C4.3. Organizarea secvenţelor textuale în funcţie de o cerinţă specifică

Conţinut ştiinţific: Scrierea. Contexte şi forme de realizare. Comentarea semnificaţiilor titlului

Text suport – Pasa Hasan, de George Coşuc

Proba de evaluare scrisă: Activitate de muncă independentă – Comentaţi în cinci rânduri, semnficaţia titlului poeziei Paşa Hasan. Argumentaţi afirmaţiile cu elemente structurale din text.

Nivel liceal

Clasa a IX-a

Competenţa genrală – C3 – Argumentarea în scris şi oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare

Competenţe specifice – C3.3 – Argumentarea unui punct de vedere privind textele studiate

Conţinut ştiinţific- Exprimarea scrisă. Discrus argumentativ în scris.

Text suport – Moromeţii, după Marin Preda

Probă de evaluare scrisă- Referatul – Elaboraţi un referat cu tema Rolul şcolii în destinul lui Niculae Moromete

---

[6] Manolescu, Marin. (2005). *Evaluarea şcolară*. Bucureşti: Ed. Meteor Press, p. 107

Avantajele probelor de evaluare scrisă:

- eficiență în folosirea timpului, oferind posibilitatea examinării unui număr mare de elevi în aceeaşi unitate de timp;
- asigură uniformitate la nivelul conţinutului (ca întindere, grad de dificultate);
- permit o evaluare mai obiectivă pe baza unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite;
- avantajează elevii timizi sau cei cu alte probleme emoţionale diminuând stările tensionale şi de stres pe care aceştia le trăiesc mai intens în cazul probelor orale;
- oferă elevilor posibilitatea elaborării răspunsului într-un ritm propriu.
- pot asigura anomimatul lucrărilor şi, implicit eliminarea erorilor din evaluare;
- oferă posibilitatea elevului de a reveni asupra sarcinii de rezolvat, de a corecta, completa răspunsul.

Dezavantajele probelor de evaluare scrisă:

- este dificilă aprecierea unor răspunsuri incomplete sau ambigue pentru că nu există posibilitatea ca elevul să ofere lămuriri profesorului corector;
- nu permite corectarea unor greşeli sau completarea unor lacune decât cu anumită întârziere de timp;
- corectarea şi validarea răspunsurilor se face mai târziu, nedeterrminând corectarea greşelilor care pot apărea într-un context similar;
- capacitatea de exprimare scrisă a elevului este un predictor al rezultului evaluării (competențele lingvistice, stilul personal, logica discursului sunt aspecte care pot influența evaluatorul în acordarea notei finale).

3. Evaluarea prin probele practice

Evaluarea prin probe practice presupune verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice disciplinelor de studiu. Spre deosebire de evaluarea orală şi evalurea scrisă care sunt axate pe dimnesiunea cantitiativă şi calitattivă a rezultatelor, evaluarea practivă se focusează asupra prcesului de învățare care a determinat acel rezultat final. Într-un astfel de context, cadrul didactic identifică capacitățile, abilitățile, priceperile şi deprinderile elevilor care sunt solicitate pentru finalizarea sarcinii probei practice. Probele practice permit profesorilor constatarea nivelului de dezvoltare la elevi a anumitor deprinderi practice, evaluarea capacității de „a şti să faci" a elevilor.

Pentru realizarea unor activităţi practice e necesară respectarea unor cerinţe precum: cunoaşterea de către elevi a tematicii lucrărilor practice, a resurselor ce le sunt puse la dispoziţie, a criteriilor de evaluare, asigurarea timpului necesar pentru pregătirea lor, evitarea supraîncărcării. În evaluarea practică a elevilor li se pot solicita divese probe practice:

- executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- realizarea unnor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- simularea unor acţiuni în condiţii speciale[7].

[7] Manolescu, Marin. (2005). *Evaluarea şcolară*. Bucureşti: Ed. Meteor Press, 112.

Exemplu de probe practice specifice limbii române:

Nivel primar

Clasa a III-a

Scrierea funcțională – Redactarea unui bilet, a unei scrisori, a unei cărți poștale sau deschiderea unui jurnal.

Redactează o felicitare adresată bunicii cu ocazia Crăciunului.

Nivel gimnazial

Clasa a V-a

Realizează un colaj cu tema – Viața lui Mihai Eminescu.

Nivel liceal

Clasa a XI –a

Realizarea de machete/ desene/ afișe pornind de la viața și biografia unui autor – Macheta casei lui Ion, din romanul Ion, de Liviu Rebreanu.

Avantajele probelor practice:

- produsul evaluării practice reflectă calitatea procesului de învățare, pregătire a elevului;
- angajează diverse componente ale personalității elevului, permițând o mai bună cunoaștere în aceeastă direcție;
- elevii conștientizează importanța învățării în contexte de evaluare și de reușită.
- stima de sine crește în condițiile succesului/reușitei.

Dezavantajele probelor practice:

- calitatea produsului/rezultatului final este condiționată de nivelul de dezvoltare a abilităților/deprinderilor practiceale elevilor, nu toți fiind apți pentru astfel de probe;
- există posibilitatea nefinalizării produsului evaluării practice (luăm aici în considerare complexitatea sarcinii de rezolvat, dar și dexteritatea manuală, fizică a elevilor).

4.Testele de evaluare (abordare detaliată în subcapitolul următor)

2.3. TESTELE DE EVALUARE

Testul reprezintă principalul instrument de evaluare scrisă, cu o structură și însușiri specifice. Etimologic, provine din latinescul *testiomonio* ce se traducea prin *mărturie*, *dovadă a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului*. *Testul* reprezintă principalul instrument de evaluare scrisă, cu o structură și însușiri specifice. El presupune „un set comun de instrucţiuni" ce ghidează răspunsurile şi „un set comun de reguli" în funcţie de care sunt calculate scorurile.

În demersul evaluativ, identificăm variate categorii ale testelor, ca și instrumente de evaluare scrisă: testele standardizate, testele elaborate de către profesor etc.

Testele standardizate sunt elaborate de instituţii specializate şi deţin caracteristici distincte care le deosebesc de celelalte. Este vorba de:

- calitatea tehnică superioară a *itemilor;*
- utilizarea unor *proceduri standard* (aceleași) pentru diferiţi utilizatori (ne referim la indicaţiile privind administrarea și corectarea testelor);
- sunt furnizate *norme pe vârste* la nivel naţional sau regional;
- existenţa unor ghiduri, *manuale ale testului* care ajută în administrarea, corectarea testului, interpretarea şi utilizarea rezultatelor.

Testele elaborate de profesor reprezintă produsul muncii profesorului. În elaborarea lor trebuie să se ţină cont de respectarea următoarelor cerinţe: alegerea tipului de itemi, numărul acestora, nivelul de dificultate la care trebuie să se plaseze, respectarea principalelor calităţi ale unui instrument de evaluare-validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate.

Itemii sunt elementele componente ale unui instrument de evaluare, sub forma unei simple întrebări, un enunţ (cu sau fără elemente grafice) urmat de o întrebare, exerciţii şi probleme, întrebări structurate, eseuri.

Testul docimologic reprezintă un *instrument complex de evaluare, format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (probe sau întrebări – numite itemi), ce permit măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire al elevilor precum şi a nivelului de formare şi dezvoltare a unor capacităţi şi competenţe de diverse naturi*. Rezultatul testului docimologic pune în evidenţă progresul / regresul înregistrat de elev într-o perioadă de timp, constituind şi un indicator de eficienţă a activităţii profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători şi aprecieri, informaţii pertinente cu privire la modul de realizare a obiectivelor didactice, la direcţiile de intervenţie de perspectivă a cadrelor didactice pentru ameliorarea şi/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative.

Testul docimologic prezintă atât avantaje, cât şi dezavantaje.

Avantaje:

- obiectivitate sporită (datorită corelării intrinseci între obiectivele didactice, conţinuturile învăţării şi itemii testului);
- rigurozitate în măsurarea achiziţiilor elevului / studentului şi în aprecierea modului de rezolvare a itemilor/ probelor conţinute în test;

- dezvoltă capacitatea de autoevaluare, în măsura în care cei evaluaţi pot verifica singuri corectitudinea modului de rezolvare a itemilor;
- oferă, prin rezultatele obţinute, posibilitatea adoptării de decizii oportune şi în timp util, destinate ameliorării actului didactic.

Dezavantaje:

- se elaborează greu, efortul pentru realizarea lui fiind relativ mare datorită complexităţii itemilor şi cuantificării diferenţiate a acestora (punctaje maxim şi minim);
- consumă timp;

Etapele elaborării unui test docimologic sunt:

- **stabilirea obiectivelor** (informative, formative) **urmărite**;
- **stabilirea materiei** (teme, capitole, grup de lecţii etc.) **din care se va susţine testarea**;
- **elaborarea itemilor** (întrebări închise/deschise; itemi obiectivi/semiobiectivi/ subiectivi – cu variantele aferente) **şi a etaloanelor de corectare** (rezolvările vizate);
- **cuantificarea testului** (atribuirea punctajelor: maxim specific şi minim acceptat; echivalarea în note/calificative);
- **organizarea testului** (anunţarea elevilor, prezentarea instrucţiunilor de lucru, precizarea timpului de execuţie, asigurarea condiţiilor de aplicare a testului);
- **aplicarea testului**;
- **notarea rezultatelor obţinute** (transformarea punctajului obţinut, în urma testării, în notă).

Deosebit de importantă în elaborarea unui test docimologic este stabilirea numărului de întrebări/probe (itemi) şi formularea lor. Aceste întrebări trebuie să fie reprezentative şi relevante pentru materia verificată. De asemenea, se impune şi întocmirea unei liste cu performanţele vizate (PMS şi Pma), performanţe care pot varia de la un obiectiv la altul şi în funcţie de întinderea materiei din care elevii vor fi testaţi.

Exigenţe metodologice:

- întrebările vor fi formulate explicit (precis, concis);
- testul să fie clar redactat, astfel încât elevul / studentul să înţeleagă, din formularea întrebării, ce i se cere:
  - să rezolve ceva;
  - să verifice corectitudinea unei afirmaţii/ relaţii;
  - să stabilească o identitate, o dependenţă sau să indice o caracteristică;
  - să completeze un text cu lacune, un desen incomplet etc.
- întrebările să acopere întreaga materie parcursă, în aspectele sale esenţiale;
- gradul de dificultate al întrebărilor/ probelor să fie eşalonat logic, astfel încât să ofere posibilitatea unei distincţii nuanţate a diferitelor niveluri de pregătire a şcolarilor;
- răspunsurile la unele întrebări să nu sugereze răspunsurile la întrebările care urmează;
- punctajul să corespundă gradului de dificultate al întrebării/ probei.

Structura testului docimologic

Structura oricărui test docimologic este următoarea:

a. obiectivele didactice;
b. conţinuturile itemilor;
c. rezolvările itemilor şi modul de acordare a punctajelor;

d. **performanţa maximă specifică** (PMS), care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins de elev/student;
e. **performanţa minimă admisă** (Pma), care desemnează dobândirea de către elev/student a cunoştinţelor necesare pentru trecerea în etapa următoare de instruire.

PRECIZĂRI:

a) **Obiectivele didactice ale evaluării** se stabilesc în corelaţie cu conţinuturile de evaluat (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, abilităţi, competenţe). În consecinţă, se va urmări progresul şcolar în direcţia cunoaşterii şi înţelegerii, cât şi a aplicării celor învăţate (interpretare, utilizare, rezolvare de probleme, creare/construire etc.). Numai astfel, testul docimologic – prin rezultatele obţinute de elevi/studenţi în urma testării – va contribui la reglarea activităţilor instructiv-educative viitoare.

b) Conţinuturile itemilor vor viza, întotdeauna, atât materia predată de către profesor, cât şi acele sarcini de învăţare repartizate pentru studiul individual obligatoriu (sarcini de muncă independentă).

c) Rezolvarea itemilor (răspunsuri aşteptate/etaloane de corectură) trebuie specificată de către profesor pentru a evita reconsiderarea ulterioară a răspunsului preconizat, precum şi pentru diminuarea subiectivismului. Se recomandă formularea clară a răspunsului aşteptat (cu toate precizările conceptuale sau tehnice care se impun), astfel încât să fie posibilă acordarea punctajelor (concordante cu efortul intelectual sau acţional al elevului, dificultatea şi/sau complexitatea răspunsului solicitat, importanţa acestuia pentru evidenţierea şi aprecierea dinamicii evoluţiei profesionale a elevului ş.a.m.d.).

d) Construirea itemilor testului docimologic este deosebit de importantă, impunând respectarea unor criterii ştiinţifice riguroase. Itemii trebuie în aşa fel construiţi încât răspunsurile obţinute să nu fie pasibile de interpretări diferite, iar notarea să se poată face obiectiv, pe baza unui punctaj stabilit anterior. Pentru aceasta facem următoarele **precizări**, care vizează atât realizarea itemilor, cât şi construirea testului:

1. fiecare item este o entitate de sine stătătoare, care presupune existenţa a cel puţin unui obiectiv didactic vizat;
2. itemii se formulează prin raportare la prevederile obiectivelor şi la conţinuturile de învăţat, astfel încât, prin formatul şi conţinutul lor, să permită aprecierea capacităţilor de prelucrare a informaţiilor şi de aplicare în condiţiile variate a deprinderilor intelectuale formate.
3. un item bine redactat întrebuinţează cuvinte sau expresii care sunt specifice nivelului de dezvoltare a elevului, într-o redactare/prezentare succintă şi sugestivă. Itemul trebuie redactat în aşa fel încât un elev bine pregătit să identifice răspunsul corect în timp util. De asemenea, trebuie evitate formulările neclare sau ambigue care-l pun în dificultate inutilă pe elev, reducându-i capacitatea de a se concentra asupra întrebării. În acelaşi timp, nu se recomandă formularea itemilor la forma negativă/printr-o negaţie;
4. în redactarea variantelor de răspuns se vor evita repetările inutile, care măresc timpul destinat citirii lor. De asemenea, variantele de răspuns incorecte trebuie astfel concepute încât elevii să fie nevoiţi să apeleze la ceea ce au învăţat pentru a găsi răspunsul corect (în loc să apeleze la deducţii logice, simpliste sau să ghicească răspunsul);

5. numărul itemilor dintr-un test se stabileşte în funcţie de complexitatea obiectivelor didactice şi a conţinuturilor de învăţat corespunzătoare, precum şi de dificultatea şi diversitatea itemilor. În practica didactică se stabilesc, pentru fiecare obiectiv în parte, mai mulţi itemi (în funcţie de exigenţele profesorului).

Recomandări privind construirea testului docimologic

1. succesiunea itemilor se recomandă a se realiza în raport de dificultatea lor, în ordine crescătoare sau descrescătoare. Oricum, itemii vor fi astfel aşezaţi astfel încât conţinutul unuia să nu sugereze răspunsul pentru altul aflat în proximitatea lui;
2. limbajul folosit în formularea testului să fie adecvat disciplinei şi vârstei elevului/ studentului. Se recomandă evitarea utilizării de neologisme/ arhaisme/ termeni de strictă specialitate rar folosiţi);
3. să se asigure relaţia de corespondenţă strictă între obiectivele evaluării vizate şi itemii stabiliţi, pentru a se evita situaţia în care un obiectiv nu este prevăzut cu nici un item sau în care itemii prevăzuţi nu sunt suficienţi şi revelatori pentru verificarea și aprecierea comportamentelor așteptate și prevăzute în obiectiv.

2.4. ITEMII DE EVALUARE. TIPURI DE ITEMI

***Din punct de vedere ştiinţific,** itemul **este un element component al unui** „**chestionar standardizat" care vizează evaluarea elevului în condiţii de maximă rigurozitate**[8].*

Elemente de specificitate ale itemului de evaluare:

- reprezintă cerinţa, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul;
- este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare;
- se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare;
- acoperă tot conţinutul testat, în cadrul unui test docimologic.

Itemul reprezintă sarcina de lucru, forma sub care se prezintă plus răspunsul aşteptat.

Clasificarea itemilor de evaluare

În literatura pedagogică sunt întîlnite mai multe clasificări ale itemilor. În funcţie de **criteriul asigurării obiectivităţii** în notarea sau aprecierea elevilor este, fără îndoială, cel mai important, identificăm trei categorii de itemi[9]:

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

Itemii obiectivi

Itemii obiectivi sunt elemente componenete în cadrul probelor standardizate, cu precădere, deoarece prin maniera de construcţie şi de corectare, oferă obiectivitate ridicată în măsurarea / evaluarea rezultatelor învăţării. Nu necesită scheme de notare detaliate. În funcţie de marcarea de către elev a răspunsului corect, punctajul stabilit prin barem se acordă sau nu, ceea ce conduce la asigurarea unei mai mari obiectivităţi.

Itemii obiectivi sunt de **trei tipuri** :

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

Itemul cu alegere multiplă are două părţi:

a) **enunţul sau „ trunchiul" sau „ premisa";** acesta este o întrebare, un enunţ sau o frază incompletă;

b) **alternativele** *sau* **soluţiile posibile de răspuns** din care elevul va selecta răspunsul sau răspunsurile pe care le consideră corecte. Din variante multiple, între care se regăsesc şi răspunsuri – capcană (distractori), elevul va alage răspunsul corect. El indică alegerea sa printr-o cifră, marchează cu „x" într- o casuţă sau transcrie alegerea făcută.

---

[8] Landsheere, Vivianne de. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF, p. 173.

[9] Potolea, D. Manolescu, M. (2005). *Teoria şi practica evaluării educaţionale*: Bucureşti: MEC. Proiect pentru învăţământul rural, p. 167.

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

Avantaje:

- itemul cu alegere multiplă (IAM) este cel mai flexibil, fiind verificate toate tipurile de achiziţii, de unde marea sa răspândire în practica evaluativă;
- este eficient şi practic mai ales în cazul definiţiilor, asemănărilor, diferenţelor, relaţiilor cauză-efect sau invers, de identificare, de evaluare, de generalizare şi de discriminare;
- presupune o manieră simplificată de prezentare a unei probleme în enunţ ce tinde să reducă ambiguitatea răspunsului;

Dezavantaje:

- capcanele/ distractorii/ variantele false eficiente sunt dificil de găsit în număr suficient;
- itemul cu alegere multiplă nu permite decât evaluarea anumitor capacităţi cognitive, ex: caligrafia, exprimarea orală, abilitatea de a manipula obiectele etc
- este cel mai greu de redactat, deoarece procedura de elaborare presupune respectatarea multor reguli;
- vizează procese mentale simple: cunoaștere sau înțelegere;
- timpul de rezolvare a itemilor de către elevi este dificil de prevăzut.

Exemple de itemi cu alegere multiplă
Limba şi literatura română
Nivel primar
Clasa a IV-a
Unitatea de învățământ: Adjectivul
Subliniază răspunsul corect:
În propoziția: Voi aveți stilouri **noi**.
Noi este substantiv, pronume, adjectiv.
Selectează din lista de mai jos adjectivele:
bunătate, harnic, constelație, curajos, înaintare, ospitalier, îngrijit, entuziast

Nivel gimnazial:
Clasa a V-a
Genul epic
Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Dacă apreciezi că afirmația este adevrată, încercuiește litera A. Dacă afirmația este falsă, atunci încercuiește litera F:

a) Textul aparține genului epic. **A/ F**
b) Specia textului parcurs este nuvelă. **A/F**
c) Principalul mod de expunere este narațiunea. **A/F**
d) Naratorul povestește întîmplările la persoana I, fiind implicat în acțiune. **A/F**

Nivel liceal

Clasa a IX-a

Elemente de prozodie

Se dă textul:

Așezat la gura sobei noaptea pe când visolește
Privesc focul, scump tovarăș, care vesel pâlpâiește.
Și prin flacăra albastră-a vreascurilor de aluni
Văd trecând în zbor fantastic a poveștilor minuni.

Iat-o pasăre măiastră prinsă-n luptă c-un balaur;
Iată cerbi cu stele-n frunte care trec pe punți de aur;
Iată cai de fug ca gandul; iată zmei înaripați
Care-ascund în mari palaturi mândre fete de-mpărați.

(Vasile Alecsandri, *La gura sobei*)

Identifică și taie răspunsul greșit:

Măsura versurilor este de 16 silabe, 18 silabe, 20 silabe.
Ritmul versurilor este iambic, trohaic, amfibrafic, anapest.
Rima versurilor este încrucisată, alăturată, monorimă.

IAD (Itemii cu alegere dublă)

Itemii cu alegere dublă sunt construiți pe baza principiului alegerii unei variante din două posibile. Elevul este pus în postura de a selecta unul din două răspunsuri construite pe principiul exclusivist (ori/ ori). Iată variante de răspuns: *adevărat/fals; corect/greșit; da/nu; acord/ dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual*[10] etc.

Avantaje:

- permit recunoașterea unor termeni, date factuale, principii;
- determină diferențierea între enunțurile factuale sau de opinie;
- elevul identifică relații tip cauză-efect.

Dezavantaje:

- probabilitatea de ghicire a răspunsului corect este de 50%, având în vedere existența celor două variante de răspuns.

Exemple de itemi cu alegere dublă

Limba și literatura română

Nivel primar

Clasa a III -a

Copilăria

Selectează răspunsurile corecte:

a) Zdreanță este un cățel zdrențuros.
Zreanță era un caniche jucăuș.

b) La Medeleni se jucau Dănuț, Olguța, Monica, Ionuț și Gigi.
La Medeleni se jucau Dănuț, Olguța și Monica.

[10] Potolea, D. Manolescu, M. (2005). *Teoria și practica evaluării educaționale*: București: MEC. Proiect pentru învățământul rural, p. 172.

c) Lizuca a ajuns cu bine la bunici, însoțită de Patrocle.
Lizuca a ajuns cu bine la circ, însoțită de Patrocle.
d) Goe era un copil model.
Goe era un copil – problemă.

Nivel gimnazial
Clasa a VIII-a
Fonetica

Alegeţi şi rescrieţi formele corecte ale cuvintelor de mai jos:

a) *incrimina / încrimina, infiltra / înfiltra, încarna / incarna, încrusta / incrusta, implica / împlica, inculpat / inculpat, indemnizaţie / îndemnizaţie, inhala / înhala, insera! însera, insinua / îinsinua, insufla / însufla, intona / întona, investi / învesti, investiţie / investiţie, încasa / incasa;*

b) *auricol / auricul, cuprinde / coprinde, fascicul / fascicol, fascicolă / fasciculă, marmoră / marmură, matricolă / matriculă, mosafir / musafir, pericol / pericul, plapomă / plapumă, tentacul / tentacol, vehicul / vehicol, repaus /repaos;*

Itemii tip pereche (ITP)

Numiţi şi **itemi de asociere, itemii tip pereche** solicită elevului să stabilească asociaţii/ corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elevul stabilește corespondența între premise și răspunsuri, plecând de la explicația prealabilă.

Dezavantaje:

- se limitează, de cele mai multe ori, la măsurarea informaţiilor factuale, bazându-se pe simple asociaţii (cauză – efect).

Exemple de itemi tip pereche
Nivel liceal
Clasa a XII-a

Curentele literare

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

A	B
1.umanism	a. Mihai Eminescu
1.iluminism	b. Ion Pillat
2.romantism	c. Mircea Cărtărescu
3.realism	d. Ion Budai-Deleanu
4.simbolism	e. Ioan Slavici
5.modernism	f. Lucian Blaga
6.tradiţionalism	g. Dimitrie Cantemir
7.postmodernism	h. Alexandru Macedonski

Itemii semiobiectivi

Se mai numesc *"itemi cu răspuns construit scurt" sau* "itemi care solicită corectare semiobiectivă. Această categorie de itemi oferă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învăţat sau ce ştie.

Clasificare:

a) **itemi cu răspuns scurt** (*întrebarea clasică, exerciţiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus)*

b) **itemi de completare, cu următoarele variante**/ forme: textul lacunar, textul „perforat"

c) **întrebări structurate.**

Itemi cu răspuns scurt

Variante/ forme diferite:

Itemul cu răspuns unic: elevul oferă o singură informaţie ca răspuns.

Itemul cu răspuns multiplu: pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informaţii diferite.

Itemul cu **răspuns multiplu, de genul interpretare**: în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un tabel, un grafic, o figură, o serie de date numerice etc., și ale căror diverse părţi sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerinţelor exprimate, elevul trebuie să explice funcţiile părţilor componente, să le asambleze, să specifice caracteristicile lor, să interpreteze, să explice etc.

Pentru itemii cu **răspuns scurt**, de tipul unei întebări directe, răspunsul oferit de către elevi se formulează sub forma unei propoziţii, fraze, a unui cuvânt, număr, simbol.

Avantaje:

-verifică un set complex de cunoștințe;
-este mai ușor de redactat decât majoritatea itemilor cu corectare obiectivă sau subiectivă;
-este mai fidel decât itemul cu răspuns construit elaborat;
-corectarea este obiectivă, ușoară și eficace;
- nu lasă elevului posibilitatea de a ghici răspunsul.

Dezavantaje:

- nu poate fi folosit la unele discipline de studiu, la nivel avansat;
- determină antrenarea unor structuri cognitive simple

Exemple de itemi cu răspuns unic

Nivel primar

Clasa pregătitoare

CLR

Câte coșulețe cu struguri are fetița din imagine?

Exemple de itemui cu răspuns multiplu

Nivel gimnazial

În ce an a fost scrisă nuvela ...., care e autorul și care sunt personajele centrale?

Itemul de completare

Constă în faptul că elevul trebuie să completeze cuvintele care lipsesc dintr-un enunţ, dintr-o frază etc.

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

Textul lacunar permite învăţarea clasificărilor, a structurii unor sisteme, a definiţiilor, a regulilor, învăţarea unei limbi străine, cunoaşterea limbii materne, verificarea vocabularului sau aplicarea regulilor gramaticale etc.

Textul „ perforat”

Dintr-un text învăţat de elevi se omit cuvintele cu o anumită periodicitate, respectând același pas.

Avantaje:

-are aceleași avantaje ca și itemul cu răspuns construit scurt;

-verifică înțelegerea textului, precizia vocabularului.

Dezavantaje:

-verifică aptitudinile lingvistice, mai puţin stăpânirea cunoştintelor din diverse discipline.

-solicită multă atenţie din partea cadrului didactic în redactare pentru a evita ambiguităţile sau multiplicarea răspunsurilor posibile (ex. în cazul sinonimelor).

Exemplu de itemi de completare

Nivel gimnazial

Clasa a V-a

Snoava

Completează spaţiile punctate cu răspunsul corect:

Snoava este o naraţiune populară umoristică, de dimensiuni _____, în care se ironizează _____ ca _____, îngâmfarea, hoția.

Întrebarea structurată

Exprimă o cerinţă generală centrată pe o problematică importantă căreia i se ataşează mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee integratoare.

Poate fi însoţită de alte elemente de conţinut cu funcţii ajutătoare:

- un material cu funcţie de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc);
- subîntrebări (pot viza toate categoriile taxonomice analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăţi de valoare).

Exemplu de întrebări structurate

Nivel liceal

Clasa a X-a

Epigonii, Mihai Eminescu

Citește cu atenție textul, apoi răspunde cerințelor:

Iară noi? noi, epigonii?... Simțiri reci, harfe zdrobite,
Mici de zile, mari de patimi, inimi bătrâne, urâte,
Măști râzânde, puse bine pe-un caracter inimic;
Dumnezeul nostru: umbră, patria noastră: o frază;
În noi totul e spoială, totu-i lustru fără bază;
Voi credeați în scrisul vostru, noi nu credem în nimic!

Și de-aceea spusa voastră era suntă și frumoasă,
Căci de minţi era gândită, căci din inimi era scoasă,
Inimi mari, tinere încă, deși voi sunteţi bătrâni.
S-a întors mașina lumii, cu voi viitorul trece;
Noi suntem iarăși trecutul, fără inimi, trist și rece;
Noi în noi n-avem nimica, totu-i calp, totu-i străin!

(Mihai Eminescu, *Epigonii*)

Cerințe:

1. Indică sinonime pentru termenii – spusa, epigon, patimă, spoială, calp.
2. Formulează două expresii/ locuțiuni cu cuvântul Dumnezeu.
3. Indică un atribut exprimat prin verb la modul gerunziu.
4. Explică punctuația sintagmei *Iară noi? noi, epigonii?*

Itemii subiectivi

Solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate, deschise. Redactarea răspunsului solicită mobilizarea cunoștințelor și abilităţilor care iau forma unor structuri integrate și integrative. Sunt destinaţi activării creativităţii, originalităţii și posibilităţilor elevului de a transfera cunoștințe.
Variante:

a) itemi tip "rezolvare de probleme", care determină confruntarea elevului cu o situaţie nouă, inedită, pentru care el trebuie să găsească soluţia, să aleagă strategia de lucru și să le rezolve singur, pe baza achiziţiilor anterioare și a experienţei sale.

b) itemi tip „eseu liber"pune elevul în situaţia de a construi un răspuns liber, valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc;

c) iemi tip „eseu structurat" cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul așteptat este ordonat și orientat.

Nivel liceal

Exemplu de itemi subiectivi

Eseul structurat

Clasa a XII-a

Scrie un eseu de 2 – 3 pagini, despre *principalele componente de structură, de compoziţie și delimbaj* ale unui *text narativ* aparţinând *realismului*, pornind de la ideile exprimate în următoarea afirmaţie: „*Naratorul se află totdeauna de altă parte a baricadei decât personajele, evenimentele și simţirile lor; înfăţișează o lume care există în afara lui și poate fi foarte bine închipuită și în absenţa lui, adoptă o poziţie de extrateritorialitate, indiferent că este un comentator locvace sau un regizor impersonal*". (Nicolae Manolescu, ***Arca lui Noe***)

Cerințe:

Notă! În elaborarea eseului, vei respecta structura textului de tip argumentativ: *ipoteza*, constând în *formularea tezei/ a punctului de vedere* cu privire la temă, *argumentaţia* (cu minimum 4 argumente/ raţionamente logice/ exemple concrete etc.) și *concluzia/ sinteza*. **În vederea acordării punctajului pentru redactare, eseul trebuie să aibă minimum 2 pagini.**[11]

[11] Subiecte limba română bacalaureat 2013, subiectul III, varianta 30 la http://www.invat-online.net/variante-explicate-limba-romana/varianta-30-subiect-iii-bac-2013-componente-de-structura-compozitie-si-limbaj-realism-enigma-otiliei?A=WebApp&CCID=15741&Page=2&Items=20

2.5. METODE ALTERNATIVE, COMPLEMENTARE DE EVALUARE

Care sunt metodele de evaluare complementare?

Cu un un pronunţat caracter formativ, multidimensional, în practica evaluativă se impun tot mai mult metodele complementare (alternative) de evaluare. Spre deosebire de metodele tradiţionale care realizează evaluarea rezultatelor şcolare obţinute pe un timp limitat şi în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conţinut, dar oricum definită – *metodele alternative de evaluare prezintă cel puţin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învăţarea, de multe ori concomitent îndelungată, care vizează formarea unor capacităţi, dobândirea de competenţe şi mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învăţare.*"[12].

Metodele şi tehnicile moderne de evaluare au multiple valenţe formative care le recomandă ca modalităţi adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate.

Metodele moderne consacrate în demersul evaluativ sunt:

- *Investigaţia*
- *Observaţia sistematică a comportamentului elevilor*
- *Autoevaluarea*
- *Hărţile conceptuale*
- *Metoda R.A.I.*
- *Tehnica 3-2-1*
- *Proiectul*
- *Portofoliul*
- *Jurnalul reflexiv*

Investigaţia

Este o metodă atractivă pentru elevi, sub forma jocului de-a Hercule Poirot. Elevii vor avea rol de detectivi care îşi desfăşoară activitatea invetigativă pe o temă propusă de către cadrul didactic, sau aleasă de către ei. Investigaţia se poate realiza individual sau pe echipe, în funcţie de tematică, durată, dar şi de complexitatea sarcinilor de rezolvat. Potrivit opiniei profesorului Constantin Cucos, investigaţia prezintă patru caracteristici: are un pronunţat caracter formativ, un profund caracter integrator şi sumativ, activitatea de cercetare fiind utilă în formarea ulterioară[13].

Avantaje:

- stimulează cooperarea, creativitatea şi flexibilitatea elevilor;

Observaţia sistematică a comportamentului elevilor

Este o metodă ce furnizează o serie de informaţii utile, greu de obţinut pe alte căi constând în consemnarea metodică, fidelă şi intenţionată a diferitelor manifestări de comportament individual aşa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare şi are la bază motivaţia de a cunoaşte personalitatea elevului, a intereselor şi preocupărilor lui vis-a vis de activitatea şcolară, atitudinile sociale şi comportamentul lui în public.

---

[12] Radu,I.T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. Bucureşti:EDP, p. 223-224.

[13] Cucoş, Constantin. (2002). *Pedagogie*. Iaşi: Ed. Polirom, p. 386.

Datele observate pot fi colectate în jurnalul sau caietul profesorului și pot fi utilizate prin asociere cu alte metode de evaluare precum fișa de evaluare și scara de clasificare.

Avantaje:

- înlătură efectul halo, prin consecvența și sistematizarea notării datelor observate;

Dezavantaje:

- necesită timp îndelungat pentru finalizare;
- necesită și folosirea altor metode de evaluare.

Autoevaluarea

Constituie metodă de evaluare complementară cu un grad formativ ridicat, prin implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate, pe baza unor criterii de evaluare stabilite și comunicate anterior de către profesor în colaborare sau nu cu ei.

Autoevaluarea se poate realiza prin: autocorectare, autonotare controlată, notarea reciprocă între elevi, metoda de apreciere obiectivă a personalității.

Avantaje:

- responsabilizează pe elevii față de activitatea școlară și le dezvoltă capacitatea de autocunoaștere.

Harta conceptuală / Harta cognitivă

Reflectă modul de gândire al elevului, putând fi valorificată atât pentru învățarea, consolidarea, sistematizarea cunoștințelor cât și pentru evaluarea lor[14]. Cu ajutorul lor sunt construite sau evidențiate rețele cognitive, structuri de cunoștințe, se aranjează și re-aranjează ideile (Figura 2.1.).

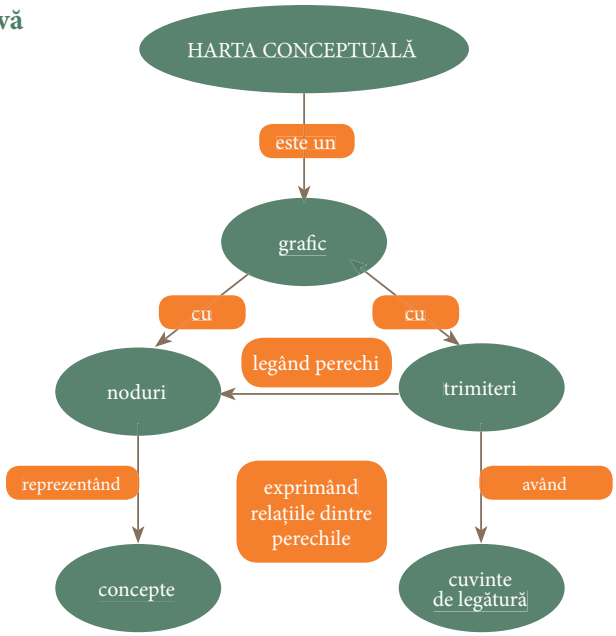


Figura 2.1. Aplicarea metodei Harta conceptuală (cognitivă)

Modul de realizare a acesteia poate fi strict dirijată de către profesor sau relativ liber, din punct de vedere al conceptelor, legăturilor, relațiilor. Crearea unei hărți conceptuale presupune următoarele etape:

- transcrierea tuturor conceptelor și exemplelor pe foi distincte;
- aranjarea conceptelor pe o foaie mare, de la cele abstracte în partea de sus către cele concrete în partea de jos a posterului;
- rearanjarea conceptelor din punct de vedere logic, pe relația de derivare;
- corelarea conceptelor prin linii orizontale și verticale;
- stabilirea conceptelor de pe liniile de interconectare;
- fixarea exemplelor în acord cu conceptele și relațiile existente deja;
- desenarea hărții conceptuale, preluând rezultatele obținute din schița realizată cu ajutorul foilor de hârtie. Conceptele se vor încadra în cerc, exemplele în altă formă geometrică.

[14] Oprea, Crenguta Lăcrămioara. (2009). *Strategii didactice interactive*. Bucuresti: EDP, p. 183.

Cele mai cunoscute forme de hărți conceptuale sunt: sub formă de păianjen; ierarhică; lineară; sistemică.

Avantaje: evaluare activă, concisă, rapidă în aplicare;

Dezavantaje: timpul consumat pentru finalizarea unei hărți, nivelul ridicat al standardizării, ordinea și rigoarea pe care le presupune.

METODA R.A.I.

Este o metodă cu caracter ludic ce stimulează capacitatea de comunicare a elevilor. Denumirea sa vine de la prescurtarea cuvintelor Răspunde–Aruncă–Interoghează. Ea poate fi organizată cu întreaga clasă sau pe câteva grupe de elevi care lucrează simultan.

La sfârșitul unei secvențe a lecției aceștia vor folosi o minge ușoară pentru a verifica gradul de înțelegere și de retenție al conținuturilor predate. Un elev aruncă mingea către un coleg și adresează, concomitent, acestuia o întrebare din conținutul de învățare vizat. Cel care primește mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mingea mai departe, adresând, la rândul său, o nouă întrebare. Dacă cel care a primit mingea nu știe să răspundă va părăsi grupul, devine observator și va ține evidența greșelilor. Răspunsul este oferit de elevul care a adresat întrebarea respectivă. Dacă nu știe răspunsul, este eliminat și el. Dacă știe, va arunca din nou mingea și va adresa o nouă întrebare. Elevii vor fi eliminați succesiv, însă eliminările succesive vor evidenția pe elevii care cunosc cel mai bine conținutul de învățat.

TEHNICA 3-2-1

Este considerată una dintre tehnicile cu un rezultat superior în dezvoltarea capacității de auoevaluare a elevilor și cu un impact semificativ în ameliorarea procesului didactic[15]. Denumirea ei este dată de aspectele pe care elevii ar trebui să le evidențieze, numărând: *3 termeni* (concepte) pe care le-au învățat; *2 idei* despre care ar dori să învețe mai mult în continuare; *1 capacitate, pricepere, abilitate* pe care consideră că și-au format-o în urma activităților de predare-învățare. Tehnica susține conștientizarea de către elevi a rezultatelor procesului de învățare și responsabilizarea acestora în optimizarea rezultatelor.

PORTOFOLIUL

Este o metodă de evaluare care reflectă progresul în învățare realizat de elev la o disciplină de învățământ pe o durată mai mare de timp[16]. El constă într-o selecție a celor mai reușite produse ale muncii elevului care îl definesc și îl recomandă. Se poate realiza individual sau în grup.

Structura unui portofoliu:

- coperta (titlul, domeniul, tema, numele celui sau celor care l-a/l-au realizat; cuprinsul; argumentul;
- lucrările elevului/elevilor (acestea pot fi foarte diferite: texte scrise, schițe, proiecte, experiente, rapoarte, întrebări, date statistice, curiozități, eleente umoristice, teste, chestionare, înregistrări, observații, reflecții, decupaje, reproduceri, autoevaluare, comentarii ale profesorului) care pot fi atât obligatorii, impuse dar și opționale.

---

[15] Oprea, Crenguta Lăcrămioara. (2009). *Strategii didactice interactive*. Bucuresti: EDP, p. 183.

[16] Oprea, Crenguta Lăcrămioara. (2009). *Strategii didactice interactive*. Bucuresti: EDP, p. 184.

Pentru evaluarea portofoliului sunt foarte importante: *enunțarea clară a obiectivelor, sarcinilor, criteriilor și termenelor; modul deprezentare/susținere a portofoliului.*

În funcție de tipul evaluării și de momentul aplicării, cadrul didactic debutant poate solicita elevilor realizarea diferitelor tipuri de portofoliu: de prezentare, de progres, de evaluare.

Avantaje: portofoliul este că îmbină învățarea cu evaluarea continuă, susținând și stimulând motivația pentru învățare.

Dezavantaje: poate prezenta grad subiectivitate în evaluare, în absența unei grile de criterii bine definite;

Poate să nu reflecte contribuția elevului, atunci când portofoliul este colectiv.

Ce recomandăm cadrului didactic debutant?

- *cunoașterea temeinică a metodelor de evaluare tradițională și moderne, alternative;*
- *cunoașterea profundă a clasei de elevi cu care lucrează;*
- *combinarea metodelor tradiționale cu cele alternative, în evaluarea elevilor;*
- *construirea unei strategii de evaluare eficiente, diferite, variate, combinând metodele și tehnicile corespunzătoare;*
- *personalizarea și adaptarea strategiei de evaluare;*
- *formarea unei viziuni personale încrezătoare, pozitive asupra evaluării*

CAPITOLUL 2

STRATEGIA

desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop; desemnează modul optim de îmbinare a metodelor de învățământ, cu mijloacele și formele de organizare a activității didactice" (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, Tipografia Universității București, 1988).

STRATEGIA ÎN EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ

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

METODA DE EVALUARE

presupune o modalitate de evaluare a elevului, de a valorifica rezultatele învățării acestuia;

TEHNICI DE EVALUARE

modalitatea structurală prin care evaluatorul declanșează, orientează obținerea unor răspunsuri din partea elevilor în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului (Marin, Manolescu, Teoria și metodologia evaluării, Ed. Universitară, 2010).

PROBE DE EVALUARE

sunt instrumente de evaluare gândite, proiectate, administrate/comunicate și corectate de către profesor;

ele sunt stabilite în funcție de conținuturile de învățat și de obiectivele propuse, în vederea testării și evaluării performanțelor celor evaluați;

INSTRUMENTE DE EVALUARE

acțiuni evaluative concrete (fișe, întrebări, aplicații, probleme)

METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE

au fost consacrate în timp și sunt utilizate cel mai frecvent deoarece aceastea asigură cadrului didactic un control mare asupra nivelului de pregătire a clasei, o apreciere amănunțită, o ierarhizare, dar și o sancționare

EVALUAREA ORALĂ

a) Interviul
b) Probe orale cu suport vizual
c) Examenul oral (cu acordarea unui anumit timp de gândire)
c) Redarea (povestirea)
d) Descrierea și reconstituirea
e) Descrierea/explicarea/instructajul
f) Completarea unor dialoguri incomplete
g) Seminarul
h) Colocviul
i) Conversația de verificare (prin întrebări și răspunsuri).

EVALUAREA SCRISĂ

a) Lucrări de control curent
b) Examinările scurte, de tip obiectiv
c) Lucrări scrise/aplicate la sfârşit de capitol
d) Lucrări scrise semestriale – teze
e) Lucrarea scrisă neanunţată (extemporalul)
f) Lucrarea scrisă anunţată
g) Activitatea de muncă independentă în clasă
h) Testul
i) Chestionarul
j) Referatul
k) Temele pentru acasă,
l) Examenul scris, etc.

EVALUAREA PRIN PROBE PRACTICE

Probele practice permit profesorilor constatarea nivelului de dezvoltare la elevi a anumitor deprinderi practice, evaluarea capacităţii de „a şti să faci" a elevilor.

TESTUL DOCIMOLOGIC

Structura oricărui test docimologic:

f. **obiectivele didactice**;
g. **conţinuturile itemilor**;
h. **rezolvările itemilor** şi modul de acordare a punctajelor;
i. **performanţa maximă specifică** (PMS), care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins de elev/student;
j. **performanţa minimă admisă** (Pma), care desemnează dobândirea de către elev/student a cunoştinţelor necesare pentru trecerea în etapa următoare de instruire.

ITEMII DE EVALUARE

sarcina de lucru, forma sub care se prezintă *plus* răspunsul aşteptat;

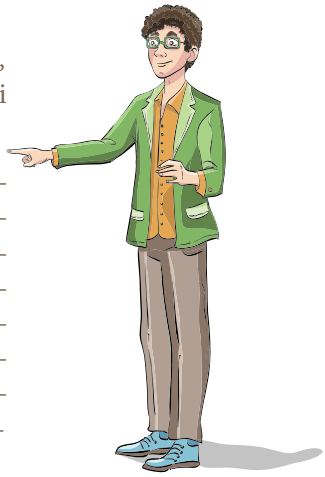
a) Obiectivi – *cu alegere dublă, cu alegere multiplă, tip pereche*;
b) Semiobiectivi - *itemi de completare, cu răspuns scurt, întrebări structurate*;
c) Subiectivi: *tip rezolvare de probleme, cu răspuns structurat, cu răspuns liber*.

METODE MODERNE, ALTERNATIVE DE EVALUARE

au multiple valenţe formative;
modalităţi adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate;

a) Investigaţia
b) Observaţia sistematică a comportamentului elevilor
c) Autoevaluarea
d) Hărţile conceptuale
e) Metoda R.A.I.
f) Tehnica 3-2-1
g) Proiectul
h) Portofoliul
i) Jurnalul reflexiv

CAPITOLUL 2



1. Analizați conceptele *metode de evaluare, tehnici de evaluare, instrumente de evaluare, probe de evaluare*. Surprindeți asemenările și deosebirile dintre ele.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Indicați un set de câte cinci argumente care susțin evaluarea tradițională și evaluarea modernă în cadrul orelor de limba și literatura română.

_____
_____
_____
_____
_____

3. Prezentați cel puțin trei elemente de asemănare și cel putin trei elemente de deosebire între evaluarea tradițională și evaluarea modernă.

_____
_____
_____
_____
_____

4. Identificați cel puțin trei cauze ale folosirii metodelor tradiționale cu preponderență în evaluarea elevilor la disciplina limba română. Argumentați.

_____
_____
_____
_____
_____

5. Sunteți la finalul unei unități de învățare la disciplina limba română. Veți aplica o probă de evaluare orală sau scrisă? Argumentați, menționând minimum trei argumente.

_____
_____
_____
_____
_____

6. Identificați un set de atribute ale strategiei de evaluare pe care o proiectați și o aplicați în orele dumneavoastră de limba și literatura română.

_____
_____
_____
_____
_____

7. Argumentați într-un text de maximum 50 rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea aplicării metodelor alternative de către cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

_____
_____
_____
_____
_____

8. Pentru EVALUAREA ORALĂ, elaborați/ propuneți:

a) interviu cu un personaj dintr-o povestire/ nuvelă/ roman studiat/ă în cadrul orelor de limba și literatura română. Prezentați ghidul de interviu.

_____
_____
_____
_____
_____

b) povestirea / repovestirea firului epic dintr-o operă studiată. Formulați cerința de lucru pentru o oră predată pentru fiecare clasă de nivel.

_____
_____
_____
_____
_____

c) un dialog cu un scriitor renumit. Prezentați dialogurile ce urmează a fi completate de către elevi.

_____
_____
_____
_____
_____

d) pentru verificarea curentă, conversația de verificare a cunoștințelor asimilate pentru o lecție mixtă, la limba și literatura romană. Menționați clasa de nivel, tema unității de învățare, subiectul lecției, întrebările de verificare.

_____
_____
_____
_____
_____

8. Pentru EVALUAREA SCRISĂ, elaborați/ propuneți:

a) cerințele unei activități independente în clasă, în cadrul orei de limba și literatura română. Precizați clasa, tema unității de învățae, subiectul lecției.

_____
_____
_____
_____

b) cerințele unei fișe de evaluare pentru o evaluare obiectivă, scurtă. Propuneți două variante, pe niveluri de dezvoltare.

_____
_____
_____
_____

c) 10 teme pentru elaborarea unor refertate cât mai diversificate, pentru temele studiate în orele de limba și literatura română.

_____
_____
_____
_____

d) 10 variante de teme pentru acasă cu rol evaluativ, pentru unități de învățare diferite.

_____
_____
_____
_____
_____

e) o lucrare de control la sfârșitul unei unități de învățare. Prezentați clasa, tema unității de învățare, itemii lucrării de control, precum baremul de notare și apreciere.

_____
_____
_____
_____

f) test de evaluare sumativă, la finalul semestrului. Menționați: clasa, obiectivele urmărite, itemii, rezolvarea itemilor, baremul de notare și apreciere.

_____
_____
_____
_____

9. Pentru EVALUAREA PRACTICĂ, elaborați/ propuneți un set de cinci probe practice cu caracter interdisciplinar, pentru fiecare clasă de nivel la care predați.

_____
_____
_____
_____

10. Pentru EVALUAREA ALTERNATIVĂ, elaborați/ propuneți:
    a) un context de aplicare a investigației, cu rol formativ - evaluativ pentru elevii dumneavoastră.

    _____
    _____
    _____
    _____

    b) o grilă de observația sistematică a comportamentului elevilor în cadrul orelor de evaluare la limba și literatura română.

    _____
    _____
    _____
    _____

    c) trei hărți conceptuale de tip liniar, ierarhic și pânză de păianjen pentru concepte diferite predate în orele de limba și literatura română.

    _____
    _____
    _____
    _____

    d) un context de evaluare, în cadrul unei lecții mixte, pentru applicarea metodei R.A.I. cu elevii dumneavoastră. Descrieți demersul aplicării.

    _____
    _____
    _____
    _____

e) trei proiecte diferite, cu caracter integrat, pe clase de nivel, cu elevii dumneavoastră. Prezentați fiecare proiect în parte, conform structurii recomandate.

_____
_____
_____
_____

f) structura unui portofoliu de prezentare, a unui portofoliu de progres și a unui portofoliu de evaluare la limba română.

_____
_____
_____
_____

11. Elaborați câte o grilă de verificare și apreciere pentru portofoliul de progres, portofoliul de prezentare și portofoliul de evaluare la limba română.

_____
_____
_____
_____

12. Elaborați un set de câte trei itemi, pentru evaluarea competențelor la disciplina limba și literatura română:

d) Obiectivi – *cu alegere dublă, cu alegere multiplă, tip pereche*;
e) Semiobiectivi - *itemi de completare, cu răspuns scurt, întrebări structurate*;
f) Subiectivi: *tip rezolvare de probleme, cu răspuns structurat și cu răspuns liber*.

Investeşte în oameni!
Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin
Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară 1 „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare profesională"
Titlul proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice care predau limba română în învăţământul preuniversitar în evaluarea competenţelor de comunicare ale elevilor."
Contract POSDRU/157/1.3/S/133900

CAPITOLUL 3

EVALUAREA ȘI PERSONALITATEA ELEVILOR – IMPACT PSIHOLOGIC

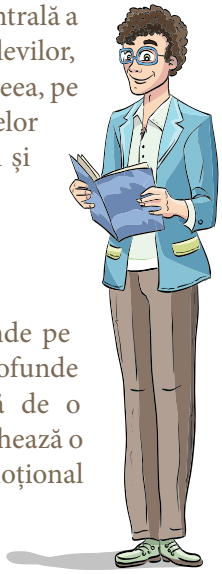
3.1. Caracteristici ale personalităţii elevului din cilclul primar, gimnazial, liceal
3.2. Evaluare – motivație – rezultate școlare
3.3. Erori în evaluarea școlară. Impactul psiholgic al evaluării asupra personalităţii elevilor
3.4. „Paşii" profesorului debutant în evaluarea școlară

ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE
Str. Horea nr. 31, 400202 Cluj-Napoca
Tel.: (00) 40 - 740 - 077521
Fax: (00) 40 - 364 - 815679
E-mail: contact@didacticalimbiiromane.ro
Web: www.didacticalimbiiromane.ro

3.1. CARACTERISTICI ALE PERSONALITĂȚII ELEVULUI DIN CILCLUL PRIMAR, GIMNAZIAL, LICEAL

Care sunt particularitățile psihologice ale pesonalității elevilor care influențează demersul evaluării?

Particularitățile psihologice ale vârstei elevilor consituie o variabilă centrală a procesului de învățământ. Atât în proiectarea demersului, cât și în evaluarea elevilor, cadrul didactic debutant este condiționat de specificitatea fiecărei vârste. De aceea, pe parcusrul acestui prim subcapitol, oferim o imagine concentrată a principalelor elemente componente ale personalității elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal.



ȘCOLARITATEA MICĂ – CICLUL PRIMAR

Școlaritatea mică, considerată a treia etapă a copilăriei, ce se întinde pe o perioadă de patru ani (6/7 ani – 10/11 ani), reprezintă o perioadă cu profunde transformări la nivelul personalității copilului. Este o perioadă marcată de o dezvoltare psihologică profundă. Școlarizarea copilului la vârsta de 6 ani marchează o nouă etapă de transformări în viața lui din punct de vedere fizic, cognitiv, emoțional și social. În jurul vârstei de 6 - 7 ani, în viaţa copilului se petrece un eveniment cu totul deosebit, acela al intrării în școală. De acum încolo, întreaga sa dezvoltare fizică și psihică va fi influenţată de acest nou factor. Acest nou context, școala, influenţează puternic întreaga dezvoltare psihică a copilului și îi conferă un caracter specific:

- învăţarea școlară devine organizatorul principal al procesului de dezvoltare psihică și exercită influenţe hotărâtoare pentru toate transformările din cursul acestui stadiu;
- se formează deprinderile de bază pentru scris-citit și socotit care-i asigură accesul la conţinuturi din ce în ce mai ample de învăţare;
- crește caracterul voluntar și conștient al tuturor manifestărilor psihocomportamentale;
- se însușesc **statutul și rolurile de elev** și se adaugă **noi dimensiuni identității de sine;**

La **nivel cognitiv**, prezentăm schimbările semnificative evoluției școlarului mic:

Gândirea

- la nivelul sistemului nervos, se înregistrează maturizarea și dezvoltarea; creierul cântărește aproximativ 1200 grame la vârsta de 7 ani, iar la nivelul lobilor frontali și al conexiunilor neuronale, specifice activităților de citit-scris, se produce o creștere;
- la debutul școlarității, în clasa pregătiroare, la vârsta de 6 ani, gândirea școlarului mic se află în etapa preoperatorie (conform teoriei privind stadiile dezvoltării cognitive lui Jean Piaget), gândire egocentrică de tip intuitiv, copilul nu operează logic cu imaginile și cuvintele;
- la vârsta de 7 ani, gândirea este de tip operator, școlarul mic operează pe baza criteriilor, a analogiilor, simetriilor; este capabil să facă analogii și negații;

- se sonsolidează contrucțiile logice la nivelul gândirii, astfel încât copilul reușește să înteleagă *cantitatea, numărul, greutatea, volumul și viteza*;
- școlarul mic operează cu *concepte, judecăți și raționamente* ce sunt dezvoltate în contexte de învățare școlară variate, în cadrul lecțiilor (**noțiuni specifice** ce permit operații de clasificare și ordonare: limba română: *propoziție, frază, ortografie*; istorie: *timp, timpul istoric, spațiu, țară, război, independență* etc; matematica: concepte geometrice – *pătrat, cerc, triunghi*; concepte aritmetice: *adunare, scădere, înmulțire, împărțire* etc);
- **operațiile gândirii** *(analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea*) se învață, se exersează prin operațiile matematice fundamentale, rezolvarea de probleme, activități practic-experimentale, acumularea experienței în cunoaștere etc;
- gândirea operează cu **scheme și simboluri** (*litere, semnele matematice, orice simbol* pe care îl întâlnește – simboluri de circulație, steaguri ale țărilor, embleme – *mașini, cluburi sportive* etc);
- **Rose Vincent** caracterizează perioada ca ***vârsta marilor achiziții intelectuale***, când se dezvoltă gândirea operatorie (cf. stadiilor lui Piaget). Acum se realizează primele contacte sociale importante. Copilul iese de sub influența dominantă a familiei, odată cu școala el va descoperi grupul de prieteni, colegi.
- **jocul** cunoaște o nouă diversitate, integrând achizițiile intelectuale și sociale ale vârstei, cuprinzând: **jocuri de agilitate** (dorința de afirmare a eului), **jocuri de competiție** (datorită socializării mai accentuate și a nevoii de a fi aprobat de ceilalți), **jocuri de imitare** (efortul de a înțelege lumea adulților, dar și de a face parte din aceasta lumi și de a fi acceptați în ea**), jocuri cu participare reglementată** (socializarea avansată și nevoia de a fi protejat în competitie prin reguli);
- jocul trebuie să rămână în programul zilnic al școlarului mic, dar momentul și durata lui sunt dependente de solicitările școlare.

Memoria

- la vârsta școlarității mici, memoria este de scurtă durată;
- o dată cu creșterea vârstei de la 6/7 ani – 10/11 ani, crește și capacitatea de de memorare a copilului, precum și cea a utilizării capacităților mintale;
- se exerzează strategiile de memorare – **repetiția** (repetarea materialului de memorat) și **organizarea memoriei** (fiecare copil își stabilește principiile de memorare, asociind materialul de memorat pe niveluri de descifrare și înțelegere);
- memoria școlarului se îmbunătățește datorită dezvoltării biologice, exersării strategiilor de memorare dar și a lărgirii experienței de viață;
- școlarul mic conștientizează propria capacitate de memorare (metamemoria).

Limbajul școlarului mic

- cea mai importantă schimbare în planul limbajului o reprezintă însușirea scris-cititului, în care sunt implicati *percepțiile vizuale și auditive*, *mișcările fine și complexe ale mâin*ii, *memoria, înțelegerea, motivația* pentru învățarea școlară, stabilitatea afectivă, încrederea în sine, *atitudinea celorlalți față de copil;*
- însușirea scris-cititului are efecte și asupra celorlalte dimensiuni ale limbajului și anume:
- creșterea vocabularului pasiv până la 4000-5000 de cuvinte, dublându-se față de al preșcolarului, iar al celui activ peste 1000 de cuvinte; alte progrese se referă la precizarea semnificației cuvintelor și înțelegerea sensurilor figurative, rigoare în folosirea corectă a cuvintelor;

- apar exigenţele privind corectitudinea gramaticală cerută de scris-citit;
- se rezolvă toate dificultăţile de pronunţie cu ajutorul logopedului;
- pot să apară alte dificultăţi de pronunţie: dislexii (dificultăţi de citire) şi disgrafii (dificultăţi de scriere);
- limbajul intern își consolidează rolurile de anticipare și reglare ale celui extern;

Motivaţia şi voinţa

- la intrarea în şcoală există o motivaţie extrinsecă, dar de semnificaţie personală pentru învăţare, cum ar fi: *dorinţa de a respecta cerinţele părinţilor şi a le păstra dragostea, urmarea exemplului fraţilor mai mari, plăcerea de a fi considerat important*;
- începe să se dezvolte o motivaţie intrinsecă începând cu amplificarea curiozităţii epistemice şi continuând cu formarea intereselor cognitive tot mai stabile şi mai eficiente;

Afectivitatea şcolarului mic

- o primă caracteristică a afectivităţii şcolarului mic este evoluţia ei discretă, latentă, mai intimă;
- emoţiile, dispoziţiile, sentimentele copilului sunt mai puţin exteriorizate, atât cele pozitive cât şi cele negative;
- activitatea şcolară prin conţinuturile şi prin sistemul nou de relaţii pe care îl implică îmbogăţeşte emoţiile şi sentimentele copilului;
- trăsăturile caracteriale formate în stadiul anterior se pot consolida în clasele primare, dar şcoala dezvoltă şi altele noi cum ar fi: sârguinţa, punctualitatea, conştiinciozitatea, disciplina, etc; însuşirile individuale de personalitate tind să se exprime din ce în ce mai mult în comportamente;
- conştiinţa morală a şcolarului mic parcurge o fază de trecere către autonomia morală;
- emoţiile şi sentimentele copilului se îmbogăţesc;
- în privinţa conştiinţei de sine, se constată interesul pentru viaţa interioară proprie şi a tendinţei copilului de a-şi exprima trăirile; însuşirile individuale ale personalităţii tind să se reliefeze din ce în ce mai mult în comportamentele acestor şcolari;
- confruntările şi conflictele cu colegii îl pot face să se orienteze din când în când spre sine, să-şi pună întrebări, să fie uneori frământat în legătură cu fiinţa sa, contribuind la dezvoltarea imaginii de sine în cele trei planuri ale ei.

PREADOLESCENŢA – CICLUL GIMNAZIAL

Şcolaritatea mijlocie sau **preadolescenţa** coincide cu ciclul şcolar gimnazial. Vârsta cuprinsă între 10/11 ani – 14/15 ani reprezintă etapa transformărilor profunde din punct de vedere neuropsihologic, hormonal, fizic, sexual şi social.

Etapa preadolescenţei cuprinde trei faze, după cum urmează:

1. faza prepuberală (10 ani – 12 ani) caracterizată prin modificări ale caracteristicilor sexuale secundare;
2. faza puberală (12 – 14 ani) perioadă în care intră în funcţie glandele sexuale, indicatori fiziologic al ieşirii din copilărie, manifestând anxietate, nelinişte;
3. faza postpuberală (14 ani) este o etapă caracterizată de conflicte inter şi intrapersonală.

Gândirea

- gândirea este concretă, puberul nefiind capabil să înțeleagă anumite noțiuni (viteza – raport între timp și spațiu);
- datele cu care operează gândirea concretă sunt direct perceptibile;
- debutează operațiile formale (Jean Piaget);
- gândirea devine logică, axată pe rezolvarea de probleme după 12 ani;
- se exprimă coerent și variat, combină idei și concepte pe baza operațiilor și a raționamentelor;
- se dezvoltă stilurile de învățare datorită creșterii numărului de discipline școlare.

Limbajul

- plan lingvistic apar noi achiziții: crește capacitatea de a înțelege sensurile variate ale contextului, crește debitul verbal (60 – 120 cuvinte/minut), crește adaptabilitatea verbală; se personalizează scrisul;
- vorbește cu ușurință, eliminând stereotipurile din vorbire;
- calitativ, în limbajul puberului apar asociații mai bogate și se exprimă semnificații cu mai mare claritate;
- sunt asimilate noi cuvinte tehnice și literare, relatările verbale sunt mai consitente, iar exprimarea scrisă este mai facilă;

Memoria

- memoria puberului este de tip logic;
- randamentul memoriei este crescut (operează cu scheme logice, asimilează un volum bogat de informații);
- puberul conștientizează rutina memorării mecanice/textuale;
- în activitatea de învățare, puberul folosește repetiția într-un mod rațional (înțelege faptul că repetiția în exces nu este productivă);
- informațiile asimilate și stocate sunt integrate în sisteme superioare (10 – 12 ani);

Motivația

- motivația devine intrinsecă (atracția, plăcerea de a învăța);
- predomină învățarea prin citit, motivația nefiind echilibrată;
- respinge activitatea de scris în etapa superioară a vârstei;
- motivația pentru activități practice scade.

Afectivitatea

- se înregistrează treceri bruște de la stări tensionate la stări de calm și liniște;
- statutul de copil este renegat, fiind dornic să îi fie recunoscut statutul de aproape ca un adult și drepturile necesare;
- stări conflictuale cu părinții (se află în opoziție, sfidează, irită, critică);
- solicită recunoașterea propriei persoane, a propriei independențe și a propriei intimități, ieșind din vechile tipare;
- manifestă tendințe de agresivitate față de școală (dispreț la observațiile profesorilor sau pedepse);
- devine depresiv și melancolic în situații de eșec și decepție;
- dezvoltă relații de prietenie bazate pe devotament și încredere;

- pubertatea este vârsta manifestării primelor iubiri (atracție sexuală);
- în relație cu fetele, băieții devin agresivi și iritați;
- fetele manifestă un sentiment de nesiguranță, nevoia de protecție și afecțiune; critică conduita băieților.

Se consideră faptul că pubertatea marchează încheierea copilăriei și trecerea la perioada următoare, care este vârsta școlară mare sau adolescența.

ADOLESCENȚA – CICLUL LICEAL

Cunoscând temeinic caracteristicile bio-psiho-individuale ale elevului care urmează ciclul de învățământ secundar-superior (**ciclul liceal**), cadrul didactic debutant va proiecta și desfășura un demers didactic adecvat particularităților de vârstă și individuale. Perioada de școlarizare la nivel liceal corespunde din punct de vedere al dezvoltării umane cu perioada adolescenței.

Adolescența este perioada cuprinsă între 14/15 ani – 18/19 ani, când este depășită pubertatea dar și *ieșirea din societatea de tip totalitar familial și școlar și integrarea în viața socială cu toate caracteristicile ei*[1]. Din punct de vedere anatomofiziologic, este perioada consolidării și a organizării echilibrului biologic, corpul dobândește proporții adulte, la băieți fiind dezvoltată musculatura, iar le fete, forma feminină. Sunt specifice în continuare transformări intime, la nivel hormonal, cauză a stărilor de nelinişte, insomnii sau teamă. Adolescentul este mai echilibrat decât puberul, plin de entuziasm și dinamism, independent în gândire și în proiectele sociale și profesionale pentru viitor. Se stabilizează ținuta, postura, expersia feței, conduita emoțional-expresivă. Asistăm la afirmarea eul-ui personal al adolescentului, conștientizarea faptului de a fi cu adevărat, ce reprezintă cei din jurul său, ce scopuri are, ce mijloace îi permit atingerea lor; adolcescența este vârsta afirmării de sine, a dobândirii independenței și a autonomiei personale, a deciziilor profesionale și a formării viitoului adult.

Prezentăm pricipalele caractersitici ale transformării la nivelul personalității adolescentului.

Gândirea

- gândirea este de tip formal, se consolidează abstractizarea ca operație a gândirii;
- operațiile gândirii sunt complet reversibile;
- raționamentele sunt ipotetico-deductive;
- capacitate dezvoltată de argumentare, interpretare, demonstrare, planificare și anticipare.

Memoria

- crește capacitatea de stocare a informațiilor (adolescentul citește mult și asimilează numeroase cunoștințe);
- memoria este de lungă durată;

Imaginația

- în procesele imaginative este specifică imaginația de tip reproductiv ;
- în procesele creative se remarcă imaginația creatoare.

[1] Ursula, Șchiopu. *Psihologia copilului.* (1967), București, EDP, p. 294

Limbajul

- crește debitul verbal al adolescentului (redă peste 2000 cuvinte/minut);
- crește capacitatea de recepție a limbajului (auzirea semnalelor sonore, decodarea și interpretarea lor);
- vocabularul se diversifică cu termeni literari, tehnici și științifici, dar și cu termeni din argoul adolescentin.

Afectivitatea

- adolescența este vârsta reciprocității la nivel afectiv;
- manifestă sentimente superioare - dragoste, responsabilitate, maturitate.

Personalitatea adolescentului se caracterizează prin cristalizarea comportamentului si afirmarea propriei identități, aspecte fundamentale pe care cadrul didactic le va respecta și le va valorifica în contexte de predare – învățare – evaluare.

Ce recomandăm profesorului debutant?

- *o bună formare și informare în domeniul psihologiei vârstelor și al psihologiei învățării;*
- *corelarea caracteristicilor psihologice ale școlarului mic, preadolescentului și adolescentului, cu contextele de predare – învățare – evaluare;*
- *dezvoltarea foarte bună a limbajului elevilor deoarece asigură o condiție de bază în dezvoltarea tuturor proceselor cognitive.*

3.2. EVALUARE – MOTIVAȚIE – REZULTATE ȘCOLARE

Cum se corelează motivația cu învățarea, evaluarea și cu performanța școlară?

O condiție necesară pentru un demers evaluativ eficient este aceea ca profesorul debutant să conștientizeze importanța caracteristicilor psihologice ale personalității specifice elevilor școlarizați pentru fiecare nivel de învățământ (conținut detaliat în capitolul 3.1). Apoi să coreleze rezultatele evaluăriii elevilor cu o serie de factori (intrinseci/ extrinseci), care condiționează/ influențează la rândul lor rezultatele evaluării acestora. În acest sens, este necesar ca profesorul debutant să își formeze o gândire holistică, care să îi permită analiza tuturor variabilelor responsabile, în evaluarea elevului - motivația pentru învățare, rezultate școlare ale elevului, concretizate în: capacități, performanța școlară, competența școlară, reușita și randamentul școlar, eșecul școlar.

Motivația învățării

Evaluarea performanțelor școlare ale elevilor este legată în mod direct de motivația pentru învățare. Concentrate în Piramida motivelor/ trebuințelor a lui Abraham Maslow, dimensiunile motivaționale au dublu rol – condiție fundamentală a învățării elevilor, dar și de rezultat al activității de învățare. Pentru a obține performanțe de ordin superior în activitatea didactică este necesar ca elevii să fie sănătoși, bine hrăniți, climatul să fie pozitiv, încurajator. Evoluția motivațională se produce în timp, direct proporțional cu vârsta și cu caracteristicile perosnalității elevului. La vârsta școlarității mici predomină motivația de bază, iar spre adolescență motivația de tip superior, pentru autorealizare și este condiționată și de factori pedagogici, precum strategia didactică folosită de către cadrul didactic în procesul de învățământ.

În școală, pentru a obține succese/ performanțe superioare în realizarea sarcinilor școlare, cât de motivați trebuie să fie elevii? Dacă elevii sunt motivați intens (supramotivare) sau demotivați, rezultatul este același – eșecul școlar. In cazul supramotivării, elevul își va supraestima capacitatea de învățare, rezolvare producând blocaje de ordin psihic, cognitiv, comportamental. Dacă se submotivează, devine neatent și dezinteresat, cu rezultate slabe la învățătură. Ceea de determină o perfomanță crescută în evaluarea școlară este motivația optimă sau optimumul motivațional (motivație de nivel mediu, stimulează învățarea, reduce tensiunile).

Asftel, motivația va trebui dozată direct proporțional cu dificultatea sarcinilor de învățare.

Ipostaze ele rezultatelor școlare – capacități, performanța, competența, reușita și eșecul școlar

Capacitățile elevilor

Capacitatea reprezintă aptitudinea generală dobândită prin învățare, un potențial de care dispune o persoană, manifestată prin intermediul competențelor. Capacitățile fundamentale ale elevilor care învață limba maternă și limbile străine sunt: înțelegerea scrisului , înțelegerea comunicării orale/ vorbitului, exprimarea în scris, exprimarea orală și, în ultimul timp, transformarea limbii (conform programelor școlare din Franța). Capacitatea de transformare a limbii este una de tip superior, elevul fiind capabil să ia notițe, să reconstuiască un mesaj, să personalizeze vorbirea.

În învățare și în înregistarea performanțelor școlare, elevul angajează întregul sistem al capacităților – lingvistice, cognitive, emoționale, volitive. Tot cadrului didactic îi revine rolul de potențator al acestor capacități, indiferent de disciplina predată, deoarece motivând, implicând

elevul, stimulându-l, va reuși să implice tot mai multe capacități ale elevului în învățare. Cu cât învățarea este holitică, globală, interdiciplinară, cu atât rezultatele evaluate vor fi mai eficiente.

Performanța școlară

În activitatea sa, cadrul didactic îndrumă elevi diferiți, cu potențial și rezultate școlare diferite. Firește că orice profesor își dorește ca activitatea sa determine performanțe școlare ridicate ale elevilor, având astfel mulțumirea profesională deplină.

Dar ce este performanța școlară?

Ce poate face cadrul didactic debutant în vederea înregistrării performantei școlare a elevilor?

Performanța reprezintă un rezultat școlar cu grad de complexitate crescut. Este definită ca fiind gradul de eficiență al comportamentului școlar într-o anumită situaţie educaţională, eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afective-motivaţionale ale elevului în situaţia confruntării cu un anume tip de sarcină şcolară. Performanţa şcolară depinde atât de aptitudidinile subiectului, cât şi de capacitatea acestuia de ale mobiliza. Subliniem în acest context, faptul că performanţa şcoalară include în componenţa sa trei domenii: volumul de informaţii, gradul de înţelegere al respectivei informaţii şi capacitatea de aplicare practică a acesteia.

În vederea fundamentării conceptului în vocabularul pedagogic al cadrului didactic debutant, prezentăm câteva accepțiuni ale conceptului:

- *performanța școlară se concretizează într-o acțiune cu un efect ce depășește nivelul comun*[2]*;*
- performanța este *o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic, în cadrul aceleiași acțiuni/ activități și corelată sintetic în seturi acționale mai complexe*[3];
- *performanța școlară se referă la gradul de eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv – voliționale ale elevului, în situația confruntării cu o anumită sarcină de lucru*[4].

În termeni uzuali, performanța este capacitatea *de ști să faci ceva.* Performanța școlară indică nivelul rezultatelor obținute de către elevi, schimbările produse, fiind un indicator al evoluției aestuia, sub aspect cantitativ și calitativ. În acest sens, pentru ca elevii să știe să facă ceva, profesorul debutant va antrena progresiv efortul elevilor în rezolvarea sarcinilor de lucru, dozate și diversificate ca nivel de dificultate. O altă condiție simultană a înregistrării unor performanțe crescute, este antrenarea motivației elevilor, motivație care determină efortul volitiv, menționat anterior.

În aprecierea și notarea școlară, este necesar ca profesorul debutant să surprindă obiectiv și fidel potențialul elevilor, printr-o notare corespunzătoare. Mai mult, nota să fie doar aspectul formal, esența fiind progresul elevului, performanța lui crescută în învățare.

Competența școlară

Expresia superioară a perfomanței este competența. Competența este un potențial ce trebuie probat și demonstrat în contexte concrete de învățare. Pentru a evalua competența școlară, este nevoie de descriera și aprecierea nivelului ei de realizare, nu de măsurare. Profesorul debutant va stabili nivelul de competență a elevului pe baza standardelor, repere obiective în acest sens.

---

[2] Popescu-Neveanu, Paul. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Albatros , p.531

[3] Manolescu, Marin. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. București: Ed. Univeristară, p. 87

[4] Cucoș, Constantin. (2002). *Pedagogie.* Iași: Ed. Polirom, p. 126

Un elev competent este acela care angajează în învățare, pe lângă cunoștințele și abilitățile cognitive, și alte achiziții, precum valori și atitudini, pentru a demostra succesul în rezultatul obținut. Cu alte cuvinte, elevul competent din punct de vedere al rezultatelor școlare este acela care aplică, rezolvă, identifică soluția într-o situație-problemă.

În școală, activitățile de predare, învățare, evaluare, tehnicile și instrumentele aferente trebuie gândite și construite în funcție de competențele pe care și le formează și le dezvoltă elevii. Deși este mai greu de evaluat, competența este finalitatea actuală demersului didactic al oricărui profesor. Astfel, elevii nu vor mai fi supuși asimilării de informații, ci vor fi determinați să își construiască un câmp al cunoașterii cu caracter aplicativ, căci principala caracteristică a competenței este aplicabilitatea ei. Un învățământ centrat pe competențe este asociat cu proverbul *decât un cap bine umplut, mai bine un cap bine făcut*. Beneficiind de abilități și deprinderi practic – aplicative, elevii vor proba competențe școlare în învățare.

Așadar, recomandarea pentru profesorul debutant este de a forma și dezvolta pe lângă competențele cognitive, pe care se centrează, de regulă, învățământul clasic, și competențe emoționale, acționale elevilor, ca indicator al performanțelor crescute, și de a-și stabili standarde de evaluare corespunzătoare disciplinei predate, precum și nivelului de predare.

Reușita școlară/ randamentul școlar

Reușita școlară este exprimată prin randamentul școlar. Reușita școlară a elevului semnifică adaptarea acestuia la cerințele școlare, în timp ce randamentul școlar vizează adaptarea lui mai bună la cerințele învățarii. Prin urmare, atât în cazul reușitei școlare, cât și al randamentului școlar, cadrul didactic trebuie sa surprindă concordanța programelor școlare cu achizițiile elevilor.

Randamentul elevului este evaluat de către cadrul didactic și se exprimă prin note. Asociat randamentului este termenul de succes/ insucces școlar. Cu cât randamentul este mai crescut, cu atât crește succesul școlar al elevului. În situația opusă, tot randamentul este indicatorul insuccesului, fiind scăzut.

Sentimentul de succes constituie un important stimul motivațional al învățării, un factor energizant, în timp ce insuccesul este asociat cu motivația negativă, dezinteresul, neimplicarea elevului în activitatea de învățare.

Pentru o apreciere corectă și obiectivă a randamentului școlar al elevului și a reușitei acestuia, este necesar ca factorii reușitei școlare să fie cunoscuți temeinic de către cadrul didactic debutant și respectați în procesul de învățământ.

Factorii reușitei școlare se clasifică astfel:

a) Interni (cognitivi/ intelectuali și nonintelectuali – efort voluntar, interese, atitudini);
b) Externi - mediul școlar, mediul familial, factorii pedagogici (măiestria pedagogică a profesorului, personalitatea profesorului, dotarea școlii).

În evaluarea rezultatelor școlare ele elevului, se ia în considerare ca principal factor intern cognitiv, inteligența școlară, nu rapiditatea ei (trăsătură de temperament), ci ușurința și calitatea activității intelectuale. Astfel, este evaluată capacitatea elevului de memora poezii, de a analiza gramatical, de a analiza literar texte variate, de a argumenta, de a elabora. Acest fapt explică cum unii elevi obțin rezultate bune în cazul unor sarcini teoretice, alții în cazuri practic-aplicative.

Dacă sunt corelați factorii externi nonintelecuali cu reușita, aceștia, la un nivel constant, determină niveluri diferite ale reușitei școlară a elevilor (sunt cunoscute exemple ale elevilor care nu sunt înzestrați cu o inteligență superioară (IQ crecut), dar care printr-un efort voluntar susținut reușesc să înregistrese succes în evaluarea rezultatelor școlare.

Eșecul școlar

Eșecul școlar semnifică neconcordanța între cerințele școlare și performanțele și eficiența activității de învățare[5]. Emoțional, eșecul presupune pentru elev trăiri intenese, ca suferință, neîncredere în sine, descurajare și stres. În cazul unui eșec școlar cognitiv, cadrul didactic va identifica factorii care au dus la declanșarea lui: neîndeplinirea sarcinilor școlare datorită nivelului scăzut al aspirațiilor elevului, efortul redus în învățare sau deficiențe la nivel intelectual. Alți factori precum: incapacitatea de adaptare la viața și exigențele școlare, teama de eșec, dezechilibrul emoțional sau afecțiuni psihice, determină eșecul școlar necognitiv al elevului.

Indiferent de natura lui, eșecul se poate declanșa periodic sau pe o perioadă mai îndelungată/ scurtă, având diferite grade de intensitate. Uneori, poate fi generalizat la toate disciplinele de învățământ, astfel încât elevul este declarat nepromovat în această situație.

Ce recomandăm profesorului debutant?

- *Pentru motivarea elevilor în învățare*[6]*:*
- *cultivarea motivației elevilor prin:*
- *evaluarea trebuințelor elevului;*
- *dezvoltarea impulsului cognitiv (dezvoltarea unei atitudini pozitive față de disciplinele de studiu);*
- *captarea interesului pentru studiul unei discipline;*
- *utilizarea competiției care cultivă autoformarea elevilor;*
- *analiza și reorganizarea programului de recompense și pedepse pentru elevi (se recomandă stimularea tehnicilor de autoinstruire pentru elevii cu rezultate slabe, nu aplicarea pedepselor);*
- *cultivarea pasiunii pentru activitatea de învățare (dezvoltarea treptată a intenției, dorinței de a învăța, elevilor);*

Pentru prevenirea eșecului școlar[7]*:*

- *depistarea timpurie a copiilor cu retard mintal și adoptarea măsurilor corespunzătoare;*
- *cultivarea încrederii elevului în capacitățile personale;*
- *evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor elevilor;*
- *dotarea corespunzătoare a școlilor;*
- *buna pregătire psihologică, pedagogic și științifică a profesorilor.*

Pentru evaluarea competențelor școlare:

- *cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;*
- *diversificarea sarcinilor în învățare - evaluare;*
- *stabilierea standardelor de evaluare pe niveluri de performanță;*
- *antrenarea dimensiunii afectiv – emoționale a elevilor;*
- *exersarea capacităților emoționale, cognitive, fizice în învățare pentru rezultate superioare.*

---

[5] Turcu, Filimon. (2005). *Psihologie școlară*. București: Ed. ASE, p. 60
[6] Ausubel, D., Robinson, P. (1981). *O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP, p. 421
[7] Turcu, Filimon. (2005). *Psihologie școlară*. București: Ed. ASE, p. 61

3.3. ERORI ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ. IMPACTUL PSIHOLOGIC AL EVALUĂRII ASUPRA PERESONALITĂȚII ELEVILOR

Ce erori poate comite profesorul debutant în evaluarea școlară? Pot fi ele corectate?

Respectarea caracterului obiectiv al evaluării şcolare este foarte greu de realizat deoarece aprecierea rezultatelor şcolare este afectată de anumite circumstanţe în care se realizează actul evaluativ. Acestea determină variaţii semnificative sesizabile la nivelul aceluiaşi examintor în momente diferite, fie la examinatori diferiţi. Vorbim, în această situaţie despre erorile sau distorsiunile survenite în evaluarea şcolară.

Factorii perturbatori ai evaluării

Pe fondul acestei modalităţi de notare (tehnica impresiei globale), pot apărea un număr de distorsiuni subiective, care se constituie în tot atâţia **factori perturbatori.** Sunt identificate următoarele categorii de factori care generează distorsiune în evaluare[8]:

- factori ce ţin de trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic;
- de specificul disciplinei de învăţământ;
- de specificitatea metodelor de evaluare;
- de circumstanţele sociale în care se realizează evaluarea didactică.

În categoria factorilor ce ţin de trăsăturile de personalitate, literatura de specialitate oferă următorul model de clasificare a erorilor în evaluarea şcolară:

- "erorile de tip procedural" în cadrul cărora sunt incluse eroarea instrumentală, eroarea încadrării globale, eroarea succesiunii;
- "efecte parazite" care se referă la efectul de anticipare, efectul de obişnuinţă, efectul constanţei personale.

Principalele erori/ distorsiuni în evaluarea școlară

1. **Efectul halo** se concretizează în notarea elevului, nu în raport cu calitatea și cantitatea prestaţiei sale, ci graţie situaţiei lui generale. Elevul este notat bine, fiindcă notele anterioare, pe ansamblu sunt bune. Unii autori (De Landsheere, 1975) văd, tot ca semn al efectului halo, luarea în calcul (în sens pozitiv) a unor aspecte colaterale conţinuturilor ce trebuie stăpânite (ţinută, dicţie etc.).

   Ex: un elev cu nota 10 la mai multe discipline, va primi nota 10 si la disciplina predată de căte profesorul evaluator, motivul fiind acela că elevul este foarte bun (are note de 10);

2. **Efectul oedipian** (aluzie la povestea predestinării triste a celebrului personaj din tragedia greacă antică) este foarte asemănător celui menţionat anterior. Efect prin excelenţă defavorizant pentru unii elevi, el porneşte de la o idee preconcepută a evaluatorului despre capacităţile elevului. Odată pusă "pecetea" asupra presupusei slăbiciuni a celui examinat, acesta nu va putea depăși o anumită notă modestă.

[8] Jinga, Ioan. (1996). *Pedagogie*. Bucureşti: Ed. ALL, p. 232

Ex: profesorul evaluator acordă o notă mică unui elev pe care nu îl preferă/ elev – problemă; profesorul evaluator acordă o notă mare unui elev pe care ăl prefer / elev conștiincios.

3. Efectul ordine[9] asociat cu cel de **contrast** (De Landsheere), la rândul lor se vor traduce în notări fluctuante, după împrejurare. Notele vor fi diferite în funcţie de context sau de locul în șirul examinărilor sau corectării. După cum este mai la început sau mai la sfârșit, după cum este în contextul unor lucrări mai slabe sau al unora mai bune, aprecierea va avea rezultate diferite.

Ex: efectul de contrast (Elev bun, elev rău; elev cuminte, elev cu abateri, etc - accentuarea a două însușiri contrastante care survin în timp și spațiu. Se întâmplă ca același rezultat să primească o notă mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile excelente ale unui candidat.)

Ex: efectul de ordine (unii profesori sunt exigenți într-o anumită parte a zilei - dimineața, la prânz,) într-o anum ită parte a anului școlar/semestrului.

4. Efectul datorat **ecuației personale a examinatorului**: un examinator este mai sever, altul mai indulgent; unul ţine seama de o serie de aspecte, altul de altele. Este factorul care se resimte cu deosebire în cadrul disciplinelor axate preponderent pe raţionamentul probabilistic (istorie, literatură, filosofie), dar nu sunt scutite de el nici altele. Unii profesori folosesc nota ca stimulare, sau pentru constrângerea elevului în a depune anumite eforturi. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor.

Ex: un eșantion al notelor acordate de către 54 examinatori diferiţi uneia și aceleiași teze de filosofie, notele acoperind întreaga plajă între 3 și 10 inclusiv (I. Radu, 1979, p. 242).

5. Efectul datorat "infidelității" examinatorului față de sine însuși. Pentru aceeași lucrare pe care o corectează un profesor și o apreciază cu o notă, el poate acorda o altă notă, aceleiași lucrări, după o perioadă de timp (un an).

Ex: un lot de 15 teze corectate de 14 examinatori, din cele 210 note acordate inițial, recorectarea după aproximativ un an și jumătate, de către aceiași evaluatori, a prilejuit rezultate diferite în 92 de cazuri, deci aproape de jumătate (De Landsheere).

6. Efectul datorat prudenței sau **expectativei**: unii examinatori, din dorinţa de a nu nedreptăţi elevii, pe care încă nu-i cunosc (se află la începutul conlucrării cu ei), preferă să fie mai indulgenţi în această perioadă. În aceeași linie se poate considera procedeul adoptat în unele școli de elită, inclusiv din ţara noastră. În acestea, în partea de început a anului școlar, notele se atribuie cu destulă zgârcenie, din dorinţa ca elevii să fie "ţinuţi sub control", fiind astfel prevenit orice "calcul" al acestora în favoarea comodităţii.

Ex: profesorii care acordă note pentru un nivel mediu, pentru a nu supăra conducerea, pentru a nu părea prea darnici (un exemplu de scală de apreciere eronată – nota 10 lui Dumnezeu, nota 9 profesorului, note de la 8 – 1, elevului);

[9] Radu.I.T. (1979). *Evaluarea educațională.* București: EDP, p. 242.

Acestor nominalizări li se pot adăuga și alţi factori perturbatori ai notării corecte: relaţia concretă dintre examinator și o anume clasă sau un anume elev, în contextul activităţii școlare; chiar percepţia examinatorului despre importanţa propriei specialităţi, în contextul celorlalte materii școlare etc.

Astfel că, prin însumarea lor, denaturarea poate merge până la pură și simplă anulare a valorii notei.

Modalităţi de corectare a erorilor în evaluarea școlară

Pentru diminuarea efectelor factorilor perturbatori în evaluare, s-au conceput unele măsuri ca remediu. Dintre cele propuse, au fost reţinem câteva.

Arbitrul multiplu este una dintre propuneri, fără să fie neapărat cea de la care se așteaptă cel mai mult. Concret, cu cât vor fi mai mulţi evaluatori simultani, spun susţinătorii acestei soluţii, **ecuaţia personală** se va estompa.. Soluţia se reţine cel puţin *ca idee*, iar dublarea sau triplarea corectorilor simultani, la unele examene importante, reprezintă azi dovada acceptării.

Notarea cu bareme este o altă propunere din partea docimologilor. Aceasta are la bază "descompunerea temei în subteme" și atribuirea unor punctaje proporţionale pentru fiecare dintre ele, procedeu operant și în cadrul lucrărilor cu subiect multiplu.

Extinderea utilizării testului obiectiv pe cât posibil mai mult, tocmai dată fiind precizia cerinţelor, uniformitatea lor pentru toţi elevii examinaţi, precum și corectura strict identică, potrivit instrucţiunilor care îl însoţesc.

Notarea analitică ar fi remediul care vine să reducă efectele subiective ale aprecierii pentru probele de tip compunere, adică temele tratate "liber" de către fiecare elev, la literatură, istorie, filosofie etc. Este vorba tocmai de materiile școlare, pe care mai sus le consideram mai greu de apreciat prin bareme, cu toată nuanţarea de rigoare. În pofida dificultăţii pe care o implică, formula pare interesantă, fiind deja acceptată de examinatori. Condiţia ca ea să fie și eficientă ar consta din punerea de acord a examinatorilor, înainte de a o aplica.

Ex: cercetătorul român D. Muster propune o formulă de notare axată pe aspecte ale probei de tip compunere, construită pe scara de notare 1-10 a școlii românești, pretinzând să se acorde:

pentru fondul lucrării - 0-7 puncte (din care pentru satisfacerea sarcinilor de conţinut, 6 puncte; prezentarea lor logică, 1 punct);

pentru forma lucrării - 0-2 puncte (din care: stil și ortografie 1,5 puncte; prezentare grafică 0,5 puncte);

pentru factorul personal (originalitate, sensibilitate) 0-1 punct.

Formarea capacităţii de autoevaluare a elevilor.

Calitatea evaluării realizată de profesor se concretizează direct asupra capacitatii de autoevaluarea a elevului. Profesorii au diverse căi de formare și de educare a spiritului de autoevaluarea la elevi, astfel:

- autocorectarea sau corectarea reciprocă – elevul e solicitat sa își depisteze propriile erori sau ale colegilor. Depistarea acestor erori, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas în constientizarea competentelor în mod independent;

2) autonotarea controlată – în cadrul unei verificări, elevul este solicitat să își acorde o notă. Profesorul îi cere să argumenteze dacă nota este corectă;

3) notarea reciprocă – elevii vor nota propriii colegi, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la răspunsurile orale. Este obligatorie notarea;

4) metoda aprecierii obiective a personalității – constă în atrenarea întregului colectiv al clasei în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia, prin confruntarea a cat mai multor informații și aprecieri, în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

Recurgerea la examene externe (profesorii de la alte scoli vor realiza corectarea);
Secretizarea lucrărilor scrise;
Feed-back-ul oferit elevilor cu rol constructiv, regulator.

Concluzionând, pe baza celor câteva soluţii prezentate, reducerea subiectivităţii nu ar fi posibilă decât prin îmbinarea, în funcţie de situaţie, a tuturor remediilor propuse. Practicianul profesiei didactice ar putea nuanţa, şi el, această rezolvare, prin reflecţie asupra fiecărei secvenţe de aplicare a uneia sau alteia dintre alternative.

Ce recomandăm profesorului debutant?
Respectarea și aplicarea condițiilor pentru o bună evaluare:

- *Adecvarea lor la caracteristicile celorlalte subsisteme care compun curriculumul școlar, astfel încât evaluarea să-și îndeplinească rolul de mecanism reglator;*
- *Metodele de evaluare să fie folosite într-o gamă cât mai largă, cu scopul de a-i pune pe elevi în situații cât mai variate de învățare;*
- *Să aibă în vedere toate tipurile de rezultate școlare (cunoștințe capacități, competențe);*
- *Să fie în concordanţă cu comportamentele evaluate;*
- *Să fie orientate pe cunoașterea cât mai precisă și cât mai completă a ceea ce știu și, mai ales, a ceea ce pot să facă elevii, a dificultăţilor pe care aceștia le întâmpină în procesul de învățare;*
- *Să se diminueze ponderea evaluării prin sondaj și să fie promovată o evaluare continuă și completă;*

Respectarea constanței în evaluare, indiferent de partea zilei/anului școlar/semestrului;
Respectarea tuturor elevilor și acordarea șanselor egale în învățare și evaluare.

3.4. „PAȘII” PROFESORULUI DEBUTANT ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ

Care este parcursul profesorului debutant în evaluarea școlară?

Proaspăt absolvent de pe băncile facultății, tânărul cadru didactic intră în sistemul educațional, ca profesionist în devenire. La momentul debutului în cariera didactică, este necesar ca profesorul să conștientizeze condițiile pe care le îndeplinește pentru a funcționa în sistemul public de educație, profilul competențelor pe care îl deține și îl dezvoltă, modelul profesional al profesiei didactice spre care tinde, prin formarea continuă și responsabilitățile ce îi revin conform documentelor de angajare.

Pentru o bună clarificare din punct de vedere al statutului pe care îl ocupă și al responsabilităților, oferim tuturor cadrelor didactice debutante câteva repere tehnice, legislative și psihopedagogice specifice profesiei didactice.

În documentele de Clasificare a Ocupațiilor din România (COR)[10] sunt prezentate ocupațiile specifice învățământul preuniversitar, precum și codurile corespunzătoare:

232 - Profesori în învățământul secundar
2321 - Profesori în învățământul liceal, postliceal, profesional și de maiștri
2322 - Profesori în învățământul gimnazial

233 - Profesori în învățământul primar
2331 - Profesori în învățământul primar
2332 - Profesori în învățământul preșcolar

234 - Profesori specializați pentru recuperarea și educarea persoanelor cu dizabilităţi
2340 - Profesori specializați pentru recuperarea și educarea persoanelor cu dizabilităţi

235 - Alți specialiști în învățământ
2351 - Cercetători în domeniul didactic și pedagogic
2352 - Inspectori în învățământ
2359 - Specialisti în învățământ, neclasificați în grupele de bază anterioare

Funcțiile didactice[11] corespunzătoare ocupațiilor sus-menționate, pentru învățământul preuniversitar din România, sunt:

a) în educaţia antepreşcolară: educator-puericultor - se normează câte un post pentru fiecare grupă de copii; în instituţiile cu program prelungit sau săptămânal, personalul didactic se normează pe ture;

b) în învăţământul preşcolar: profesor pentru învăţământ preşcolar - se normează câte un post pentru fiecare grupă de copii; în instituţiile cu program prelungit sau săptămânal, personalul didactic se normează pe ture;

[10] COR 2015 la http://www.rubinian.com/cor_alfabetic.php?litera=P
[11] Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, art. 247

c) în învăţământul primar: profesor pentru învăţământ primar - se normează câte un post pentru fiecare clasă de elevi;
d) în învăţământul gimnazial și liceal: profesor;
e) în învăţământul preșcolar, respectiv primar alternativ pentru fiecare grupă sau clasă se normează cadre didactice conform specificului fiecărei alternative educaţionale;
f) în învăţământul special și în comisiile de expertiză complexă: profesor itinerant și de sprijin, profesor-psihopedagog, profesor-psiholog școlar, profesor-logoped, psiholog, psihopedagog, logoped, profesor de psihodiagnoză și kinetoterapeut - se normează câte un post la fiecare grupă/clasă; profesor, profesor de educaţie specială;
g) în centrele și cabinetele de asistenţă psihopedagogică: profesor-psihopedagog, profesorpsiholog, profesor-sociolog, profesor-logoped, consilier școlar;
h) în centrele logopedice interșcolare și în cabinetele școlare: profesor-logoped, cu calificarea în psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie;
i) în casele corpului didactic: profesor-metodist, profesor-asociat, formator, mentor de dezvoltare profesională;
j) în cluburile sportive școlare: profesor, antrenor, profesor-antrenor;
k) pentru realizarea de activităţi extrașcolare: profesor;
l) în unităţile de învăţământ, pentru asigurarea formării iniţiale și a inserţiei profesionale a cadrelor didactice: profesor mentor;
m) în centrele de documentare și informare: profesor documentarist;

Conform Legii educaţiei naţionale nr. 1/2011, pentru ocuparea acestor funcţii didactice este nevoie de:

- absolvirea cu diplomă a studiilor universitare de licenţă în profilul postului;
- absolvirea masterului didactic cu durata de 2 ani;
- efectuarea unui stagiu practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învăţământ, în funcţia didactică corespunzătoare studiilor, sub îndrumarea unui profesor mentor,
- urmată de absolvirea examenului de definitivat în învăţământ, pentru cei care doresc să încheie un contract de muncă pe perioadă nedeterminată;
- promovarea concursului organizat la nivelul unităţii de învăţământ (art. 254, alin. 8 din Legea 1/2011).

Concursul de ocupare a unui post didactic constă în:

1) probă practică sau inspecţie specială la clasă;
2) probă scrisă din didactica specialităţii.

Etapele carierei didactice

Debutul în carieră
Definitivarea în învăţământ
Obţinerea garadului didactic II
Obţinerea gradului didactic I
Titlul de profesor emerit

Debutul în carieră

Accesul pentru ocuparea uneia dintre funcțiile didactice din învățământul preuniveristar, este conferit de formarea inițială. Prin formarea inițială se asigură dobândirea competențelor si a certificărilor oficiale, necesare accesului la exercitarea calificată a profesiei didactice, după cum urmează:

a) formarea de specialitate, asigurată si certificată prin promovarea programelor de studii universitare, sau, după caz, a studiilor de specialitate de nivel liceal ori postliceal, oferite de instituții de învățământ autorizate sau acreditate, potrivit legii;

b) formarea psihopedagogică si didactică, de specialitate, teoretică si practică, asigurată si certificată prin promovarea programelor de studii psihopedagogice oferite de departamentele pentru pregătirea personalului didactic, respectiv de facultățile care au în structura lor specializarea pedagogia învățământului primar si prescolar, din instituțiile de învățământ superior, sau, după caz, a programelor de pregătire psihopedagogică, didactică si de specialitate organizate în instituții de învățământ de nivel liceal sau postliceal, abilitate să organizeze aceste programe, potrivit legii.

Absolvirea programelor de formare psihopedagogică de către studenți, îi certifică pentru profesia didactică. *Certificarea competențelor pentru profesia didactică se poate obține la două niveluri, respectiv:*

a) nivelul I (inițial) care acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul preșcolar, primar și gimnazial, cu condiția acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;

b) nivelul II (de aprofundare) care acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul liceal, postliceal și superior, cu satisfacerea a două condiții:

(i) acumularea unui minimum de 60 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;

(ii) absolvirea unui program de master în domeniul diplomei de studii universitare de licență[12].

Profilul comepetențelor psihopedagogice, dobândite prin formarea inițială, certifică competențele debutantului corespunzătoare domeniilor – psihologia educației, pedagogie, didactica specialității, managementul clasei de elevi, comunicare didactică, parctica pedagogică.

Perioada debutului în învățământ durează până la susținerea examenului de definitivare în învățământ. Este o etapă dificilă, cu emoții în exercitarea activităților didactice specifce, cu multe necunoscute de ordin metodic, parctic-aplicativ, dar și cu o mare nevoie de îndrumare în acest sens. Deși posedă un profil de competențe psihopedagogice și este certificat pentru profesia didactică, debutantul își exersează și îmbogățește considerabil experiența didactică în perioada debutului. Este o periodă de căutări, de individualizare a stilului didactic, de descoperire și cristalizare a propriei personalități profesionale.

Definitivarea în învățământ

Această etapă a carierei didactice îi conferă cadrului didactic debutant, după momentul susținerii și promovării, titlul de profesor cu drept de practică în învățământul preuniversitar. Este o etapă stabilă, în care tânărul cadru didactic își confirmă competențele pentru profesia didactică. Spre deosebire de debutul în carieră, profilul competențelor este mai complex acum,

[12] OM. nr. 5745/2012, art. 1

este corelat cu activitățile fundamentale – predare, învățare, evaluare, dar și cu perspectivele de dezvoltare profeisonală.

Profilul competențelor specific funcției didactice de profesor, presupune formarea și dezvoltarea următoarelor categorii de comeptențe generale și specifice[13]:

a. Competențe metodologice
b. Comepetențe de comunicare și relaționare
c. Competențe psiho-sociale
d. Competențe de evaluare a elevilor
e. Competențe tehnice și tehnologice
f. Competențe de management al carierei

Întrucât ne referim în mod expers la demersul evaluării școlare, operaționalizăm competența generală de evaluare, în competențe specifice:

- Să stăpânească tehnicile de control, de apreciere, de îndrumare, de perfecționare, de autoperfecționare;
- Să dețină capacități de analiză și sinteză, de construire a unor alternative, de luare a unor decizii optime în funcție de contextual dat;
- Să respecte specificul fiecărui tip de lecție;
- Să poată aplica normele de deontologie profesională;
- Să stăpânească tehnicile de verificare a îndeplinirii și respectării deciziilor, a măsurilor și îndrumărilor.

Activitățile didactice ale profesorului debutant, la nivelul unității de învățământ:

Activitatea cadrelor didactice se realizează zilnic, timp de **8 ore**, respectiv **40 de ore pe săptămână** și cuprinde:

a) **activităţi didactice de predare-învăţare-evaluare și de instruire practică** și examene de final de ciclu de studii;
b) **activităţi de pregătire metodico-ştiinţifică**;
c) **activităţi de educaţie, complementare** procesului de învăţământ: mentorat, școală după școală, învăţare pe tot parcursul vieţii.

Norma didactică de predare-învăţare-evaluare și de instruire practică și de evaluare curentă a preșcolarilor și a elevilor în clasă reprezintă numărul de ore corespunzător activităţilor prevăzute la alin. (1) lit. a) și se stabilește după cum urmează:

a) un post de profesor pentru învăţământul preșcolar pentru fiecare grupă cu program normal, constituită în educaţia timpurie;
b) un post de profesor pentru învăţământul primar pentru fiecare clasă din învăţământul primar sau pentru clase simultane din cadrul acestuia, unde nu se pot constitui clase separate;
c) 18 ore pe săptămână pentru profesorii din învăţământul secundar și terţiar non-universitar, pentru profesorii din unităţile și clasele cu program integrat și suplimentar de artă și sportiv, precum și din unităţile cu activităţi extrașcolare și din centrele sau cabinetele de asistenţă psihopedagogică;
d) 24 de ore pe săptămână pentru profesorii de instruire practică;

[13] OM nr. 5660/2004 – *Standardul de formare continuă pentru funcția de profesor*

e) pentru personalul didactic din învăţământul special, norma didactică se stabileşte astfel: profesori la predare - 16 ore pe săptămână; profesor-educator şi profesor pentru instruire practică - 20 de ore pe săptămână;

f) un post pentru personalul didactic din învăţământul special integrat, pentru cel din centrele logopedice interşcolare, pentru personalul didactic itinerant, pentru profesori care efectuează terapiile specifice, profesori pentru cultura fizică medicală, kinetoterapie, educaţia psihomotrică şi altele;

g) un post de profesor documentarist în centrele de documentare şi informare.

Practici evaluative pentru profesorul debutant

În organizarea și evaluarea școlară întâlnim următoarele practici:

1. Centrate pe conținuturi;
2. Centrate pe activități;
3. Centrate pe obiective specific;
4. Centrate pe rețele conceptual;
5. Centrate pe o temă integratoare;
6. Centrate pe competențe.

Detaliem aceste categorii ale practicilor evaluative, în vederea desfășurării unui demers evaluative corect, obiectiv, valid.

1. **Practicile evaluative centrate pe conținuturi** – reprezintă cea mai frecventă practică de organizare a evaluării școlare. Evaluarea se bazează pe a identifica, a select ceea ce este mai reprezentativ din câmpul învățării elevului. Fiecare conținut poate fi descopus în unități mai mici, subconținuturi, consitutite în întrebări/ itemi de sine stătătoare/ stătători. Se seletează anumite întrebări, în formă sumativă, sau extensivă, în funcție de caracteristicile evaluării.

2. **Practicile evaluative centrate pe activități** – presupun identificarea activităților specifice în cadrul unei discipline de învățământ. Pentru evaluare, profesorul debutant selectează un eșantion de activități specifice ale disciplinei respective.

3. **Practicile evaluative centrate pe obiective specifice** – au la bază ideea de a stabili universul de referință și al obiectivele conexe. Profesorul debutant stabilește un set de obiective specific și unul de obiective operaționale.

4. **Practicile evaluative centrate pe rețele conceptuale** – rezultă din cercetările pedagogice, obiectul acestor practice fiind cunoștințele de tip declarativ. Se verifică o serie de concepte, aflate în relații de ierarhizare (piramida conceptelor).

5. **Practicile evaluative centrate pe teme integratoare** – sunt specifice noilor educații. Se selectează o temă/activitate specifică, ce a fost învățată de către elevi, și urmează a fi evaluată. Temele evaluării se selectează în funcție de interesul elevilor.

6. **Practicile evaluative centrate pe competențele elevilor** – reprezintă practica evaluativă de actualitate, încă din anii 90. Întrucât trăim într-o societate postmodernă, unde se accelerează existența, principiile învățării, este firesc ca profesorul debutant să aplice în demersul evaluării școlare, aceste practici corespunzătoare vremii și paradigmelor pedagogice.

Evaluarea centrată pe competențe vizează stăpânirea proceselor, înțelegrea conceptelor, aplicarea lor în diferite contexte. Astfel, este necesar ca fiecare nivel de învățământ să formeze

elevului competențe specifice, derivate din domeniile planurilor-cadru. În acest context, evaluarea este de tip transversal, ce verifică învățarea dinamică și complex a elevilor. Evaluarea centrată pe competențe oferă o nouă viziune cadrului didactic debutant asupra noilor achiziții și aptitudini ce le vor folosi în viață elevilor, fiind de această dată centrată pe nevoile elevilor, și nu doar pe rezultatele școlare.

În vederea unui demers evaluativ eficient, recomandăm cadrului didactic debutant respectarea unui set de 10 cerințe specifice evaluării centrate pe competențe[14]:

- Condiții relative la referent: definirea clară a profilurilor de competență, a standardelor și criteriilor;
- Asocierea elevilor, evaluați la definirea referențialului de evaluare;
- Stabilirea așteptărilor minimale, medii, maximale și delimitarea cu precizie a criteriilor, a pragului minimal pentru fiecare criteriu;
- Condiții referitoare la obiectul evaluării (explicitarea indicatorilor, împreună cu elevii; recunoașterea pluralității și a diversității răspunsurilor);
- Condiții relative la contexul educațional și relațional (clarificarea situațiilor evalautive și a regulilor, amenajarea spațiilor, crearea condițiilor adecvate procesului de învățământ centrat pe competențe și aevaluării centrate pe competențe);
- Instrumentarea demersului de evaluare, din perspectiva unui demers evaluativ;
- Condiții mai generale: asigurarea autonomiei crescânde a elevilor, înscrierea evaluării comeptențelor într-un proces lărgit de evaluare.

Pentru a înțelege mai bine acest tip de tehnică evaluativă, oferim drept modele testele internaționale PISA, care evaluează competențele elevilor pentru domeniile lectură, matematică și științe.

[14] Manolescu, Marin. (2003). *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: ED. Meteor Press, p. 133.

EXEMPLU:OECD - SUBIECTE PISA[15], 2012 CITIRE/LECTURĂ GRAFFITI

Sunt neagră de supărare deoarece pereții școlii sunt curățați și redecorați pentru a patra oară pentru a scăpa de graffiti. Creativitatea este admirabilă, dar oamenii ar trebui să găsească modalități de a se exprima care să nu impună societății cheltuieli suplimentare.

De ce să dăunezi reputației tinerilor pictând graffiti acolo unde este interzis să o faci? Artiștii profesioniști nu își înșiră picturile pe stradă, nu-I așa? În loc de asta, ei caută fonduri și câștigă faimă prin expoziții legale. După părearea mea, clădirile, gardurile și băncile din parc sunt și ele opere de artă. Este chiar jalnic să strici arhitectura cu graffiti și mai mult decât atât, această metodă distruge stratul de ozon. Sincer, nu pot să înțeleg de ce acești artiști criminali se mai obosesc dacă "operele lor de artă" sunt mereu îndepărtate imediat.

Helga

Gusturile nu se discută. Societatea este invadată de comunicare și reclamă. Lozincile companiilor, nume de magazine. Afișe mari supărătoare pe stărzi. Sunt ele acceptabile? Da, cele mai multe. Sunt graffiti acceptabile? Unii oameni spun da, alții nu. Cine plătește prețul pentru graffiti? Cine plătește în final prețul pentru reclame? Bună întrebare.

Consumatorul. Persoanele care pun panouri publicitare vă cer permisiunea? Nu. Atunci pictorii de graffiti ar trebui să facă la fel? Nu este totul doar o problemă de comunicare – propriul tău nume, numele găștilor și opere de artă mari pe stradă?

Gândiți-vă la hainele cu dungi și cadrilate care au apărut în magazine cu câțiva ani în urmă. Și la costumele de ski. Modelele și culorile erau furate direct chiar de pe pereții înflorați. E chiar amuzant că aceste modele și culori sunt acceptate și admirate, dar graffiti care au același stil sunt considerate îngrozitoare.
Sunt vremuri grele pentru artă.

Sofia

Cele două scrisori sunt luate de pe Internet și se referă la graffiti. Graffiti este un gen de pictură ilegală sau de scriere pe pereți sau oriunde în altă parte. Referă-te la aceste scrisori pentru a răspunde la următoarele în trebări.

Întrebarea 1:
Scopul fiecărei scrisori este:

A. Să explice ce înseamnă graffiti.
B. Să prezinte o părere despre graffiti.
C. Să demonstreze popularitatea graffiti-urilor.
D. Să spună oamenilor cât de mult se cheltuie pentru îndepărtarea graffiti-urilor.

Întrebarea 2:

Helga se referă la "cheltuielile" pe care graffiti le impune societății. Una dintre acestea este costul îndepărtării graffitiurilor din locurile publice. La ce altă "cheltuială" se mai referă Helga?

[15] Broșura de antrenament PISA 2012 la http://www.rocnee.eu/Files/Brosura_antrenament_2012.pdf

Întrebarea 3:

De ce se referă Sofia la reclamă?

ÎNTREBAREA 4A:

Cu care dintre cele două autoare ești de acord? Explică-ți răspunsul folosind propriile cuvinte pentru a te referi la ceea ce se spune într-una sau în ambele scrisori.

Întrebarea 4B:

Putem discuta despre ce spune o scrisoare (conținutul ei).

Putem discuta despre felul în care este scrisă o scrisoare (stilul ei). Indiferent cu care scrisoare ești de acord, în opinia voastră, care crezi că este mai bună?

Explică-ți răspunsul prin referire la felul în care una sau ambele sunt redactate.

Ce recomandăm profesorului debutant?

- *cunoașterea profilului ocupațional al ocupațiilor didactice;*
- *cunoașterea propriului profil de competențe psihopedagogice, la absolvirea programului psihopedagogic;*
- *cunoașterea etapelor evoluției în cariera didactică;*
- *cunoașterea atribuțiilor specific perioadei debutului în cariera didactică;*
- *diversificarea competențelor specifice în evaluarea școlară;*
- *centrarea pe competențele elevilor în demersurile evaluative;*
- *construirea propriilor instrumente de evaluare;*
- *transformarea evaluării într-un demers plăcut, prietenos, de ajutor în progresul elevilor.*

CAPITOLUL 3

CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII ELEVULUI DIN CICLUL PRIMAR, GIMNAZIAL, LICEAL
Școlaritatea mică (6/7 ani – 10/11 ani),
Școlaritatea mijlocie sau preadolescența (10/11 ani – 14/15 ani)
Adolescența (ciclul liceal) (14/15 ani – 18/19 ani)

IPOSTAZE ALE REZULTATELOR ȘCOLARE: capacități, performanța, competența, reușita și eșecul școlar
Capacitățile elevilor
Performanța școlară
Competența școlară
este expresia superioară a perfomanței;
este un potențial ce trebuie probat și demonstrat în contexte concrete de învățare;

Reușita școlară/ randamentul școlar
reușita școlară este exprimată prin randamentul școlar;
randamentul elevului este evaluat de către cadrul didactic și se exprimă prin note;

Eșecul școlar
semnifică neconcordanța între cerințele școlare și performanțele și eficiența activității de învățare .

Erori în evaluarea școlară
Efectul halo
se concretizează în notarea elevului nu în raport cu calitatea şi cantitatea prestaţiei sale, ci graţie situaţiei lui generale;

Efectul oedipian
- pornește de la o idee preconcepută a evaluatorului despre capacitățile elevului;

Efectul ordine asociat cu cel de **contrast** (De Landsheere)
- se vor traduce în notări fluctuante, după împrejurare.

Efectul datorat **ecuației personale a examinatorului**
- un examinator este mai sever, altul mai indulgent; unul ţine seama de o serie de aspecte, altul de altele;

Efectul datorat **"infidelității" examinatorului** față de sine însuși.
- pentru aceeași lucrare pe care o corectează un profesor și o apreciază cu o notă, el poate acorda o altă notă, aceleiași lucrări, după o perioadă de timp (un an);

Efectul datorat **prudenței** sau **expectativei**
- unii examinatori, din dorinţa de a nu nedreptăţi elevii, pe care încă nu-i cunosc (se află la începutul conlucrării cu ei), preferă să fie mai indulgenţi în această perioadă;

Modalități de corectare a erorilor în evaluarea școlară
Arbitrul multiplu
Notarea cu bareme
Extinderea utilizării testului obiectiv
Extinderea utilizării testului obiectiv
Formarea capacității de autoevaluare a elevilor.

PAȘII PROFESORULUI DEBUTANT ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ
Etapele carierei didactice
Debutul în carieră
Definitivarea în învățământ
Obținerea garadului didactic II
Obținerea gradului didactic I
Titlul de profesor emerit

CAPITOLUL 3

1.Prezentați caracteristicile personalității școlarului mic. Stabiliți elementele de corelare ale acestor caracteristici cu domeniul evaluării școlare.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.Menționați caracteristicile personalității preadolescenței care condiționează elevul în învățarea școlară, respectiv profesorul în evaluarea rezultatelor elevilor.

_____
_____
_____
_____

3. În adolecență, ce elemente ale personalității elevilor trebuie vizate pentru o evaluare cu randament școlar crescut? Argumentați, exemplificați cu cazuri din activitatea dumneavoastra didactică.

_____
_____
_____
_____

4. Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale unității și complementarității triadei – *măsurare-apreciere-decizie.*

_____
_____
_____
_____

5. Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea integrală a triadei – *măsurare-apreciere-decizie?* Argumentați.

_____
_____
_____
_____

6. Identificați și exemplificați în activitatea didactică în cadrul orelor de limba și literatura romană situații specifice erorilor în evaluare: *efectul oedipian, efectul de ordine, efectul de contrast, ecuația personală a evaluatorului, efectul prudenței sau expectativei evaluatorului.*

_____
_____
_____
_____

7. Propuneți un set de măsuri de corectare pentru fiecare categorie de erori, astfel încât evaluarea să fie obiectivă corectă, fidelă, relevantă în raport cu progresul elevului.

efectul oedipian _____
*efectul de ordine*_____
*efectul de contrast*_____
*ecuația personală a evaluatorului*_____
*efectul prudenței sau expectativei evaluatorului*_____

8. Descrieți un set de capacități specifice nivelului primar, gimnazial și liceal necesare unei învățări eficiente la disciplina limba și literatura română. _____
_____
_____
_____
_____

9. Descrieți randamentul școlar ridicat/ succes și apoi scăzut/ insucces al pentru cel puțin doi elevi pe care îi îndrumați. Care sunt elementele care determină succesul, respectiv insuccesul acestor elevi.

_____
_____
_____
_____

10. Rezumați într-un eseu de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării, cu privire la erorile în evaluare.

_____
_____
_____
_____

11. Elaborați un eseu de minimum 50 rânduri cu titlul *Debutul meu în cariera didactică.* Consultați legislația parcursă în capitolul 3.

_____
_____
_____
_____

12. Prezentați într-un eseu de aproximativ două pagini *Portretul profesorului debutant – evaluator competent la limba și literatura română.* Menționați competențele specifice și caracteristici ale personalității cadrului didactic debutant.

_____

_____

_____

_____

CONCLUZII

Pentru a oferi sprijin la debutul în carieră tinerilor profesori în vastul domeniu al evaluării educaționale, am proiectat și am elaborat lucrarea *GHID DE EVALUARE PENTRU PROFESORII DEBUTANȚI CARE PREDAU LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ*, în cadrul proiectului *POS DRU 157/1.3/S/ 133900 "Perfecționarea cadrelor didactice care predau limba română în învățământul preuniversitar în evaluarea competențelor de comunicare ale elevilor"*.

Având o tematică relevantă atât domeniului evaluării educaționale, dar și problematicii cu care, de regulă, profesorii debutanți se confruntă în prima etapă a profesiei didactice, cele trei capitole ale ghidului - **Prezent și perspective în evaluarea școlară, Tradiționalism și modernitate în evaluarea școlară, Evaluarea și personalitatea elevilor – impact psihologic,** constituie soluție, răspuns și aplicație.

Cele trei secțiuni ale fiecărui capitol îl determină pe profesorul debutant să se informeze, în prima etapă asupra principalelor teme ale evaluării școlare specifice orelor de limba și literatura română – mascota **Să aflăm**!, apoi îl inivită la reflecție, mascota - **Să reținem**!, iar în final să transfere în aplicații practice plusul de informații/ cunoștințe, mascota - **Să aplicăm**!

Mai mult, fiind un ghid, fiecare capitol/ subcapitol, prin secțiunea **Ce recomandăm profesorului debutant de limba și literature română?** fixează un set de recomandări metodico-științifice utile pentru activitatea didactică a tinerilor profesori.

În final, după ce va fi parcurs prezentul ghid destinat evaluării școlare, tânărul profesor debutant, își va fi format un set de competențe specifice acestui domeniu, o cultură evaluativă, va avea încredere că demersul său evaluativ va fi unul calitativ – obiectiv, că evaluarea va influența pozitiv personalitatea elevilor săi, fiind expersia progresului fiecăruia dintre ei.

Iar plus valoarea adăugată a prezentului ghid, obiectivată în demersul didactic al tânărului profesor debutant, va fi încrederea că drumul pe care a pășit este pavat cu succes susținut de muncă, implicare și motivare profesională.