

Li se adaugă, la unii sau alții dintre pedagogi, alte funcții ca :

- de *clasificare și selecție* (C. Postelnicu), ce constă în ierarhizarea elevilor – în cadrul clasei, în clasificarea și admiterea la examene, concursuri și olimpiade școlare ; este numită și de *decizie* (C. Cucuș) sau de *selecție/de discriminare* (I.T. Radu) ;
- de *informare* (C. Cucuș) a părinților, a factorilor de decizie, a societății, în general, asupra randamentului procesului instructiv-educativ ; numită și funcție *socială* (C. Postelnicu) ;
- de *certificare* (C. Cucuș), de recunoaștere a statutului dobândit de candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări normative ;
- *formativă*, care se referă la faptul că evaluarea îl ajută pe elev, dar și pe profesor să conștientizeze progresele sau regresele înregistrate în învățare, eficiența sau ineficiența metodelor folosite, direcția și modalitățile de acțiune, pentru îmbunătățirea stilului de învățare și a rezultatelor școlare și să se autoevalueze ; este numită și funcție *pedagogică* (C. Cucuș).

7.2. Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare

Coroborând mai multe criterii, pedagogul ieșean Constantin Cucuș obține una dintre cele mai complete clasificări ale formelor de evaluare. Astfel, ar exista :

1. Din punctul de vedere al *situațiilor de evaluare* :
 - *evaluare realizată în circumstanțe naturale*, bazată pe observarea activității elevilor ;
 - *evaluare specifică*, realizată în condiții special create, ce presupun aplicarea unor probe ;
2. După *funcția dominantă* îndeplinită :
 - *evaluare constatativă* (ce presupune diagnoza descriptivă, așadar localizarea lacunelor, erorilor, dar și a punctelor forte în cunoștințe și abilități, respectiv diagnoza etiologică, așadar relevarea cauzelor care au determinat neajunsurile constatate) ;
 - *evaluare predictivă*, ce urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă în viitor unui program de instruire ;
3. După *momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic* :
 - *evaluarea inițială* (realizată la începutul demersurilor instructiv-educative) ;
 - *evaluarea formativă* (care însoțește întregul parcurs didactic) ;
 - *evaluarea sumativă* (care se realizează de obicei la sfârșitul unei secvențe mai lungi de instruire).
4. După *statutul subiectului* în dispozitivul educativ :
 - *autoevaluarea* (efectuată de subiectul însuși asupra propriului progres) ;
 - *evaluarea internă* (întreprinsă de aceeași persoană/instituție direct implicată care a generat activitatea de învățare – de exemplu, învățătorul sau profesorul clasei) ;
 - *evaluarea externă* (realizată de altă persoană/instituție decât cea care a asigurat derularea predării și învățării).

5. După *referentul evaluării* :
 - evaluarea *procesului de învățare* (atât a achizițiilor, cât și a procesului în sine) ;
 - evaluarea *sistemului de instruire* în care se desfășoară educația ;
 - evaluarea *performanțelor* (materializate în cunoștințe, atitudini, valori, conduite) ;
 - evaluarea *achizițiilor realizate în afara școlii*.
6. După *domeniul psihocomportamental* evaluat :
 - evaluarea *în domeniul psihomotor* (evaluarea capacităților, aptitudinilor și deprinderilor) ;
 - evaluarea *în domeniul socioafectiv* (evaluarea atitudinilor, sentimentelor, credințelor) ;
 - evaluarea *în domeniul cognitiv* (evaluarea cunoștințelor).
7. După *rigurozitatea exprimării rezultatelor evaluării* :
 - evaluarea *cantitativă* (evaluare care permite exprimarea cifrică, exactă) ;
 - evaluarea *calitativă* (evaluare în cadrul căreia rezultatele se exprimă prin opinii, păreri, deziderate).
8. După *acuratețea instrumentelor* utilizate în evaluare :
 - evaluare *obiectivă* (prin teste, probe algoritmizate și formalizate) ;
 - evaluare *impresivă* (observația, urmărirea progreselor, portofoliul, eseu etc.).
9. După *referentul în concordanță cu care se realizează evaluarea* :
 - evaluarea *normativă* (care apelează la o normă, apreciind poziția individului față de un altul într-un grup) ;
 - evaluare *criterială* (care apelează la un criteriu, judecând performanța unui individ după gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiectivele propuse).
10. După *statutul evaluării* în realizarea progresului individual :
 - evaluare *sumativă* (care arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, se produce „la termen”, fiind o evaluare finală, și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen sau cumulând datele obținute în timpul evaluării continue) ;
 - evaluarea *formativă* (care nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat și încearcă să coreleze caracteristicile elevului cu caracteristicile conținuturilor de învățat ; se desfășoară cu regularitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă)¹.

În documentele școlare uzuale apar cu precădere cele trei tipuri de evaluare ce depind de momentul/etapa când se realizează evaluarea : evaluarea inițială (predictivă), evaluarea formativă (continuă, de progres) și evaluarea sumativă (finală). Cum le-am prezentat succint în *Didactica literaturii române*, mă limitez aici la o singură observație : fiecare dintre aceste forme de evaluare presupune, explicit sau implicit, stabilirea de ierarhii sau măcar comparații între elevi. I. Radu² ne atrage atenția însă,

1. După Constantin Cucos, „Evaluarea școlară”, în *Psihopedagogie...*, ed. cit., pp. 438-439.

2. I. Radu, „Evaluarea activității...”, în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *op. cit.*, p. 390.

pe bună dreptate, asupra necesității de a lărgi cadrul de raportare și comparație : fiecare elev ar trebui raportat la „propriul său standard, ca expresie a capacităților și motivației pentru învățare”, apoi la „standardele sau norma grupului-clasă (= evaluare normativă)”, în sfârșit, la „obiectivele prevăzute în programă, respectiv în documentele de lucru, proiectele de lecție etc.” (= evaluare formativă).

7.3. Principalele metode și instrumente evaluative

Fără să insist asupra diferenței (altminteri prea puțin relevante din perspectiva didacticii disciplinei) dintre metodă, tehnică și instrument de evaluare, redau în continuare lista celor mai utilizate metode și instrumente evaluative care apar în lucrările de specialitate :

1. Metode și instrumente *tradiționale* :

- Probe orale :
 - conversația de verificare (prin întrebări și răspunsuri) ;
 - interviul ;
 - proba cu suport vizual ;
 - examenul oral (cu acordarea unui anumit timp de gândire) ;
 - redarea (repovestirea) ;
 - descrierea și reconstituirea ;
 - descrierea/explicația/instructajul ;
 - completarea unor dialoguri neîncheiate ;
 - seminarul ;
 - colocviul.
- Probe scrise :
 - extemporalul (lucrare scrisă neanunțată) ;
 - activitatea de muncă independentă în clasă ;
 - lucrarea de control (anunțată) ;
 - lucrarea scrisă semestrială (teza) ;
 - tema pentru acasă ;
 - examenul scris (testarea națională, bacalaureatul) ;
 - testul.

2. Metode și instrumente *complementare (alternative)* :

- observarea directă a elevilor ;
- autoevaluarea/declarația de intenții ;
- proiectul sau experimentul ;
- interviul ;
- eseul ;
- fișele de apreciere ;
- rapoartele scrise ;
- portofoliul ;
- investigația ;
- editările de materiale diverse : minidicționare, reviste școlare, realizarea de montaje, desene, fotografii, clipuri, texte ;
- dramatizările sau dezbaterile pe teme problematizate etc.

Dintre acestea, le voi prezenta în continuare pe cele mai frecvent utilizate de profesorii de limba și literatura română. Sursele esențiale de informare sunt, din nou : Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, ed. cit., respectiv „Evaluarea activității diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)”, în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *op. cit.* ; Constantin Cucos, „Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii”, în Constantin Cucos (coord.), *Psihopedagogie...*, ed. cit.

7.3.1. Instrumente tradiționale de evaluare

• Chestionarea orală/Examinarea orală

Este un instrument tradițional de evaluare ce constă într-o conversație individuală, frontală sau combinată. Ea se folosește „cu precădere ca verificare curentă și parțială, pe parcursul programului de instruire, ca și în cadrul examenelor”¹, și are ca scop evidențierea volumului și calității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de elevi într-o perioadă.

Ea are numeroase *avantaje* :

- permite o verificare directă a cunoștințelor de specialitate, pe fondul unei comunicări totale, semantică și ectosemantică ;
- stimulează dezvoltarea exprimării orale fluente a elevilor ;
- permite corectarea din mers a potențialelor erori în alcătuirea răspunsurilor ;
- îi poate încuraja pe elevi să depășească eventualele blocaje ce pot apărea, prin formularea unor întrebări suplimentare ;
- permite o cuantificare și o notare imediată a răspunsurilor, eventual motivată elevilor.

Dezavantajele nu sunt însă de ignorat :

- numărul elevilor care pot fi astfel evaluați este relativ mic ; restul elevilor din clasă, neantrenați în această secvență, riscă să asiste pasiv la oră, să-și manifeste plictiseala, indiferența sau chiar dezaprobarea față de metodă. Pentru a evita asemenea riscuri, este de dorit antrenarea lor în procesul evaluativ, prin corijarea sau completarea răspunsurilor celor chestionați ;
- unii elevi mai sensibili pot fi copleșiți de emoție sau inhibați când li se cere să răspundă în fața profesorului și a întregii clase, caz în care profesorul poate să îi încurajeze, să-i ajute să-și recapete confortul psihic anterior evaluării ;
- subiectivitatea, prea evidentă uneori, a profesorului ce nu poate să-și controleze prea bine reacțiile la răspunsurile nedorite, simpatia sau antipatia față de unii elevi etc.

Eficiența acestei metode tradiționale este dată în primul rând de modul în care sunt formulate întrebările, al căror nivel de dificultate ar fi mai bine să crească progresiv (dacă la început se pot utiliza deliberat întrebări simple, închise, ulterior trebuie să se treacă la întrebări deschise, factuale, descriptive, narative, speculative, ipotetice etc.). În al doilea rând, de ceea ce se urmărește de fapt : depășirea simplei reproduceri a

1. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, ed. cit., p. 170.

cunoștințelor, în favoarea interpretării și prelucrării lor, a capacității de a opera cu ele, a punerii lor în practică.

Specialiștii în teoria evaluării deosebesc două *forme* de chestionare :

- cea *curentă*, utilizată ori de câte ori se ivește ocazia, cu precădere în cadrul lecțiilor, când se realizează reactualizarea cunoștințelor anterioare, când se realizează învățarea propriu-zisă sau evaluarea formativă ; se poate efectua frontal sau individual ;
- cea *finală*, utilizată în ore speciale, destinate recapitulării cunoștințelor dobândite, la sfârșit de unitate de învățare, de semestru sau an școlar, la examenul de bacalaureat (proba orală) etc.

• *Probele scrise*

Reprezintă un alt instrument tradițional de evaluare, utilizat și acum pe scară largă.

Ca și chestionarea orală, prezintă o serie de *avantaje* :

- permite evaluarea într-un timp relativ scurt (sigur, dacă se ia în calcul numai intervalul de timp alocat evaluării propriu-zise, nu și acela al corectării lucrărilor rezultate) a mai multor elevi și a unui volum mai mare de cunoștințe, deprinderi și priceperi specifice disciplinei respective ;
- este mai obiectivă, presupunând existența unor bareme de notare (ce trebuie comunicate și elevilor), ca și corectarea cu atenție a fiecărui răspuns, ceea ce diminuează considerabil subiectivitatea corectorului ;
- permite elevilor să-și dozeze, după necesități, timpul de lucru, să revină asupra unor răspunsuri considerate ca fiind nesatisfăcătoare, să depășească măcar parțial povara emoțiilor inerente procesului evaluativ ;
- permite o distribuire mai echitabilă a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev – subiectele, chiar dacă sunt diferite, „pe numere”, trebuie în așa fel gândite și formulate de profesorul evaluator încât să fie de dificultate comparabilă.

La fel, probele scrise au *dezavantaje* evidente :

- nu permit feedbackul imediat ;
- în cazul în care elevul începe să rezolve sarcina de lucru utilizând premise eronate, nu mai poate fi corijat ;
- la fel, în cazul unui potențial blocaj, elevul nu poate fi ajutat să-l depășească în timp util ;
- aceste probe permit, de multe ori, reproducerea unor cunoștințe memorate mecanic, a unui „schelet” conceptual considerat utilizabil indiferent de nuanțările/articulările individualizate prin enunțurile efective ale sarcinilor de lucru.

Dintre *tipurile* de lucrări scrise, menționez :

- probele scrise *curente* (extemporalele), neanunțate din timp, pentru că urmăresc verificarea lecției curente, durând 10-15 minute ;
- probele de evaluare *periodică*, precedate, de regulă, de lecții de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor ce urmează să fie evaluate. Ele sunt, de aceea, anunțate cu cel puțin o oră înainte, deoarece vizează verificarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite înainte de a parcurgea unității respective și durează de obicei 30-35 de minute. Îndeplinesc funcția *diagnostică*¹ ;

1. Ion. T. Radu, *op. cit.*

- lucrările scrise *semestriale*, anunțate încă din primele ore din semestru ; sunt și ele precedate de lecții de sistematizare și recapitulare de 1-2 ore ; prin ele se verifică materia însușită într-un semestru întreg. Ele durează una, uneori două ore (mai ales în cazul claselor terminale – a VIII-a și a XII-a) și sunt urmate de analiza lucrărilor, constând în discutarea baremului, corectarea celor mai frecvente greșeli de conținut și de redactare, sugestii etc. Funcția pe care o îndeplinesc este *diagnostică și prognostică*¹.

Indiferent de forma lucrării scrise, contează foarte mult :

- planificarea ;
- alegerea și formularea subiectelor ;
- corectarea lor metodică.

Planificarea lor trebuie să urmărească evitarea suprapunerilor posibile ale lucrărilor cu cele de la alte discipline, evitarea supraaglomerării elevilor, asigurarea unei dozări raționale a efortului acestora etc.

În privința alegerii subiectului, să observăm faptul că, în cazul limbii și literaturii române, se preferă în general două tipuri de subiecte. Primele, din păcate încă destul de frecvente, mai ales în cazul corectorilor ceva mai comozi, ce au fixată dinainte nota fiecărui elev cunoscut, constau în formulări mai generale, care, aparent cel puțin, oferă elevilor o mai mare libertate în conceperea și redactarea răspunsurilor. Iată câteva dintre formulările clișeizate :

- La clasele gimnaziale :
 - Caracterizați un personaj preferat ;
 - Comentați următoarea secvență de operă narativă/lirică/dramatică ;
 - Vocabularul limbii române etc.
- La clasele de liceu :
 - Alcătuiți un eseu despre copilărie/școală/familie/lumile fantastice (clasa a IX-a) ;
 - Realizați un eseu despre romanul românesc interbelic (clasa a X-a) ;
 - Sintetizați într-un eseu trăsăturile literaturii actuale (clasa a XII-a) etc.

Asemenea subiecte, formulate de profesori în grabă, dar cu intenția mărturisită de a avantaja elevii (ce pot să-și aleagă nestingheriți atât structura compunerii, cât și operele literare la care să facă referire), nu necesită de fapt un barem riguros construit, în schimb îi oferă corectorului o serie de libertăți bine cunoscute (de la ajustarea criteriilor evaluative pe măsura evaluării la posibilitatea de a foileta, neglijent, teancul de foi strânse la sfârșitul evaluării scrise).

Al doilea tip de subiecte presupune meticulozitate în formularea și corectarea lor, întrucât necesită alcătuirea unui barem după care să se facă aprecierea și notarea. În ciuda faptului că timpul utilizat de o astfel de metodologie este mult mai mare, ea este preferabilă, datorită avantajului major : obiectivitatea în notare.

În acest sens, didacticienii recomandă utilizarea frecventă a principalei forme de eficientizare a lucrărilor scrise, pe care o reprezintă *testul docimologic*, probă standardizată constând într-un „set de probe sau întrebări, cu ajutorul căruia se verifică

1. *Ibidem*.