

**Evaluarea
formativă
a competențelor
în ora de limba și literatura
română în liceu**

Aplicație asupra competenței de argumentare

ARGUMENT	11
CAPITOLUL 1	
I.1. Evaluarea didactică și conceptele conexe	16
I.1.1. Evaluarea didactică – spre o nouă definiție	18
I.1.2. Noțiuni adiacente evaluării: <i>Examinarea. Verificarea. Aprecierea. Măsurarea. Notarea</i>	25
I.1.3. Evaluarea didactică din perspectivă diacronică	27
I.1.3.1. Perioada clasică a evaluării. Crearea testelor de cunoștințe și apariția docimologiei	27
I.1.3.2. Perioada contemporană. Orientarea spre evaluarea formativă	32
I.2. EVALUAREA FORMATIVĂ – ACCEPȚIUNI ȘI DELIMITĂRI TEORETICE	33
I.2.1. Impactul evaluării formative asupra personalității elevului	38
I.2.2. Evaluarea formativă în cadrul didacticii limbii și literaturii române	41
I.3. Forme și instrumente de evaluare formativă	44
I.3.1. Contribuții mondiale la constituirea inventarului de forme și instrumente evaluative	45
I.3.2. Aportul cercetărilor românești la reforma evaluării	51
I.3.3. Instrumente de evaluare formativă utilizate în sistemul românesc de învățământ actual. Inventar critic	52
I.3.3.1. Grila descriptorilor de performanță	53
I.3.3.2. Grila de (auto)evaluare	55
I.3.3.3. Fișa de evaluare (calitativă)	58
I.3.3.4. Scara/ scala de clasificare	59
I.3.3.5. Lista de control/ verificare	59
I.3.3.6. Chestionarul	60
I.3.3.7. Testul formativ	60
I.3.3.8. Portofoliul/ dosarul de evaluare	61
I.4. Limitele evaluării formative	63
CAPITOLUL 2	
II.1. Evaluarea didactică în noua rețea de concepte	68
II.1.1. Evaluarea în raport cu sistemul de educație	70
II.1.2. Situații și probe de evaluare tradițională (clasică)	73
II.1.2.1. Chestionarea (ascultarea) orală	73
II.1.2.2. Examenul scris	75
II.1.2.3. Lucrarea scrisă	76
II.2. Autoevaluarea. Competența de (auto)evaluare	76
II.2.1. Locul autoevaluării în pedagogia activă	79
II.2.2. Forme și instrumente de autoevaluare	81
II.2.2.1. Autoprezentarea	81
II.2.2.2. Raportul de autoevaluare	82

II.2.2.3. Site-ul (personal).....	83
II.3. Interevaluarea. Interacțiunea evaluativă ca model didactic reglator.....	83
II.3.1. Interevaluarea - structurarea teoretică a noțiunii.....	83
II.3.2. Situațiile interactive de evaluare și rolul lor în evaluarea competențelor	86
II.4. Metaevaluarea. Evaluarea implicită și explicită a evaluării.....	88
II.4.1. Premisele teoretice și operaționale ale metaevaluării didactice în literatura psihopedagogică de specialitate.....	88
II.4.2. Sfera conceptuală a metaevaluării didactice. Delimitări teoretice și praxiologice.....	91
II.4.2.1. Metaevaluare vs. metacogniție.....	92
II.4.2.2. <i>Metaevaluare vs. feedback</i>	94
II.4.3. Scopul și funcțiile metaevaluării didactice.....	95
II.4.4. Instrumente de metaevaluare didactică.....	98
II.4.4.1. Chestionarul de metaevaluare.....	98
II.4.4.2. Interviu.....	99
II.4.4.3. Jurnalul profesorului.....	99
II.4.4.4. Programa și metodologia de examen.....	100
II.4.4.5. Matricea de specificație	101
II.4.4.6. Baremul	104
II.4.4.7. Borderoul profesorului	106
II.4.4.8. Raportul de analiză și interpretare a rezultatelor.....	106
II.4.4.9. Modalități de eficientizare și ameliorare a instrumentelor de evaluare	107
II.5. Coacțiunea Interevaluare-Metaevaluare (<i>Cadrul I-M</i>). Fundamentare teoretică și praxiologică	110

CAPITOLUL 3

III.1. Prezentarea generală a cercetării.....	116
III.1.1. Contextul curricular al cercetării. Analiză critică	116
III.1.1.1. Premisele cercetării. A ÎNVĂȚA SĂ VEZI în paradigma competențelor.....	128
III.1.1.2. Argumentarea – de la intenția de a convinge la competența didactică.....	135
III.1.2. Scopul și obiectivele cercetării	138
III.1.4. Ipoteza cercetării.....	140
III.1.5. Sistemul metodologic al cercetării.....	141
III.2. Etapa preexperimentală.....	142
III.2.1. Obiectivele etapei preexperimentale	142
III.2.2. Pre-testul. Stabilirea clasei experimentale și a celei de control.....	143
III.2.3. Stabilirea eșantionului de conținut	148
III.2.4. Proiectarea scenariilor didactice bazate pe <i>Coacțiunea I-M</i>	149
III.3. Etapa experimentului formativ: Evaluarea formativă a competențelor la limba și literatura română prin valorificarea Coacțiunii I-M. Aplicație asupra competenței de argumentare.....	150
III.3.1. Scenarii didactice de evaluare formativă a competenței de argumentare, prin aplicarea <i>cadrului I-M</i>	151
III.3.1.1. Cadrul I-M în lecția care a vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare orală a propriilor opinii în diferite situații de comunicare	151
III.3.1.2. Cadrul I-M în lecțiile care au vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii (textul nonliterar).....	156

III.3.1.3. Cadrul I-M în lecțiile care au vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii despre textul literar	157
III.3.2. Scenarii didactice de formare și dezvoltare a competenței de (auto)evaluare, prin aplicarea <i>cadrlui I-M</i>	168
III.4. Etapa postexperimentală	175
III.4.1. Testul final. Înregistrarea rezultatelor	175
III.4.2. Analiza rezultatelor obținute la testul final	177

CAPITOLUL 4

IV.1. Interpretarea rezultatelor cercetării	181
IV.2. Verificarea validității cadrului I-M	185

CONCLUZII	189
------------------------	------------

BIBLIOGRAFIE	193
---------------------------	------------

I.1. EVALUAREA DIDACTICĂ ȘI CONCEPTELE CONEXE.....	16
I.1.1. Evaluarea didactică – spre o nouă definiție.....	18
I.1.2. Noțiuni adiacente evaluării: <i>Examinarea. Verificarea. Aprecierea. Măsurarea. Notarea</i>	25
I.1.3. Evaluarea didactică din perspectivă diacronică.....	27
I.1.3.1. Perioada clasică a evaluării. Crearea testelor de cunoștințe și apariția docimologiei.....	27
I.1.3.2. Perioada contemporană. Orientarea spre evaluarea formativă.....	32
I.2. EVALUAREA FORMATIVĂ – ACCEPȚIUNI ȘI DELIMITĂRI TEORETICE	33
I.2.1. Impactul evaluării formative asupra personalității elevului.....	38
I.2.2. Evaluarea formativă în cadrul didacticii limbii și literaturii române.....	41
I.3. FORME ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE FORMATIVĂ.....	44
I.3.1. Contribuții mondiale la constituirea inventarului de forme și instrumente evaluative.....	45
I.3.2. Aportul cercetărilor românești la reforma evaluării.....	51
I.3.3. Instrumente de evaluare formativă utilizate în sistemul românesc de învățământ actual. Inventar critic.....	52
I.3.3.1. Grila descriptorilor de performanță	53
I.3.3.2. Grila de (auto)evaluare	55
I.3.3.3. Fișa de evaluare (calitativă).....	58
I.3.3.4. Scara/ scala de clasificare	59
I.3.3.5. Lista de control/ verificare	59
I.3.3.6. Chestionarul	60
I.3.3.7. Testul formativ	60
I.3.3.8. Portofoliul/ dosarul de evaluare	61
I.4. LIMITELE EVALUĂRII FORMATIVE.....	63

I.1. EVALUAREA DIDACTICĂ ȘI CONCEPTELE CONEXE

„Este astăzi un lucru bine asigurat în știință faptul că, din punctul de vedere al formei, tot universul, ca și orișice parte a lui, pot fi înglobate într-o expresie de forma $f(x, y, z)$. Ba un om de știință contemporan se gândea chiar la posibilitatea de a scrie ecuația unei statui, a statuii lui Venus din Milo, de pildă. [...] Ar fi o ecuație, nu este așa? Ar fi o nouă frumusețe, cealaltă frumusețe a lui Venus din Milo. Vom învăța oare să o vedem și pe ea? [...] De acum înainte, rămân numai anumite calcule de făcut...

Bineînțeles, trebuie adăugat ceva aici, pentru sinceritatea discuției: nu se poate pune în formulă niciun lucru decât după ce se va fi oprit mișcarea. [...] În cultura noastră se găsesc – sau sunt indicii că se vor găsi – într-o fericită zi științifică, răspunsuri la toate întrebările bine puse.” (Constantin Noica, *Mathesis sau bucuriile simple*, 1992, p. 7)

*

„...mișcările ochilor sunt observate într-o oglindă fixată pe una din paginile cărții citite de pacient (subiect). Experimentatorul se așază alături de cititor în partea stângă și îi observă în oglindă mișcările ochilor”. (Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, 1972, p. 72)

Teoria și metodologia modernă a EVALUĂRII, ca ramură nouă a științelor educației, și-a propus, încă de la început, delimitarea acestui concept de alte elemente ale procesului educațional și, ajunsă într-un impas, este pe cale să-l asimileze în totalitate.

Cum este definită, în prezent, *evaluarea*?

În spiritul ideilor lui Constantin Noica, adeptul bucuriilor simple oferite de *mathesis* – „știință” – căreia îi acordă o infinită încredere, se poate afirma că evaluarea se îndepărtează tot mai mult de o conceptualizare simplificată și de stabilizarea identității sale terminologice, din cauza caracterului procesual pe care l-a primit. Pare incapabilă să se oprească din mișcare, amânându-le cercetătorilor „fericita zi științifică”.

Privind o notă sau un calificativ, se presupune că ele reflectă, într-un fel sau altul, nu numai un *produs* evaluat, ci și atingerea unui *scop educațional* prescris într-un *curriculum* influențat de *idealurile* majore ale *societății* în paradigmele căreia se articulează și care îl *finanțează*. Acestea arată un nivel al unor *competențe*, un *loc* al elevului în cadrul unui grup-țintă ale cărui *particularități de vârstă, cognitive, afective* decid alegerea unui *moment* anume pentru evaluare. Determină opțiunea pentru o *metodă* și planificarea unui interval de timp necesar *interpretării* datelor. Rezultatul unei evaluări presupune un sistem întreg de *intervenții și reglări* ale *procesului* de învățare, ilustrează *cunoștințe, capacități, abilități*, are o *importanță* aparte și anumite *funcții* pentru mai mulți *actori* implicați, poate fi în

acord/ dezacord cu *aspirațiile* elevului însuși, influențează *statutul profesorului* și imaginea *instituției* respective sau poate reprezenta prea puțin din toate acestea, fiind marcat de *factors distorsionanți*. Totul intră sub incidența evaluării.

Dar este acesta punctul în care trebuia să se ajungă? Și cât de pertinentă este această funcționalitate iradiantă a conceptului de evaluare?

Cuvânt cu o existență explozivă, prezent în vocabularul de specialitate din toate domeniile, proteic și sonor, termenul de evaluare a atras, constant, toate privirile, dar are, în același timp, ceva inefabil. Este un cuvânt cu trecut, cu prezent, dar mai ales cu viitor. Însă, concret, a devenit tot mai dificil de precizat de unde începe fiecare etapă a existenței sale științifice și unde se încheie. Altfel spus, ce este *clasic* și ce este *inovativ* în evaluare? Sistemele teoretice apărute sunt tradiționale sau moderne, ceea ce construim acum reprezintă cu adevărat anticipări viabile sau sunt doar idei ce trebuiau de mult spuse și conștientizate? Ce ne rezervă viitorul în domeniul teoriei și metodologiei evaluării?

Potrivit lui Charles Hadji (1992, p. 74), nu există decât trei „filozofii ale evaluării”, cărora acesta le asociază tot atâtea „figuri emblematice”: „expertul” evaluează cu scopul de „a măsura”, „judecătorul” apreciază pentru „a spune valoarea”, iar „filozoful” interpretează pentru „a spune sensul”. Dincolo de încercarea acestui autor, filozof el însuși, de a sistematiza datele cercetărilor sale din domeniul pedagogic, se desprinde ideea că una dintre cele mai întâlnite suprapuneri terminologice este aceea dintre *evaluare* – *măsurare*. Definiția evaluării ca măsurare se perpetuează câteva decenii, atât în perioada interbelică, precum și în cea postbelică, mai ales odată ce sunt create instrumentele standardizate și așa-zis obiective, testele, specializate atât pentru rezultate și performanțe, cât și pentru politicile educative în ansamblul lor. Această viziune, spune Hadji, „atrage atenția asupra noțiunilor de obiectivitate și fidelitate”, dar are inconvenientul „de a face să iasă din câmpul evaluării tot ceea ce nu este în mod esențial măsurabil” (Hadji, 1992, p. 31).

Preocuparea pentru obiectivitate domină perspectiva clasică asupra evaluării, ca, de altfel, și aceea de a extinde atât de mult semnificațiile termenului, până la a-l face atotcuprinzător, prin referințe ce transcend domeniile științifice, așa încât „cercetătorul interesat să găsească o definiție clară a evaluării va fi dezorientat constatând că mulți specialiști, chiar în lucrări de referință, ocolesc problema definirii sau o tratează superficial, acordându-i un spațiu restrâns” (Strungă, 1999, p. 9). Pentru cercetătorii europeni sau nord-americani, diferențierea evaluării de celelalte noțiuni rămâne un scop secundar, odată ce se ajunge la concluzia că *a evalua* înseamnă mult mai mult decât se poate spune sau exprima în orice sistem teoretic cunoscut. Așa cum arată Jean Vogler, până prin 1960, verbul *a evalua* nu a existat, deși școala „evalua fără să o spună” (Vogler, 2000, p. 17), iar în 1993 numai sensurile sale din domeniul pedagogic sunt explicate în 10 pagini de enciclopedie, efectul fiind o diversificare terminologică nu întotdeauna justificată. Prin urmare, după efortul de nuanțare a sensurilor termenului de evaluare, a apărut dificultatea redefinirii acestora în domeniul didactic, iar „operația cea mai dificilă, în cadrul unui demers vizând definirea și caracterizarea, este aceea de a adapta un concept interdisciplinar și interdomeniul la problematica didactică” (Strungă, 1999, p. 9).

Fiind, în general, mai mult teoretice decât practice, studiile românești nu abandonează nici în prezent intenția de a defini cu claritate afluxul de termeni existenți, constatarea fiind încurajatoare. Astfel, un demers redevabil este cel al profesorilor M. Ionescu și I. Radu (1995, p. 258) pentru că marchează direcția specifică a cercetărilor românești ulterioare, ce se încadrează în spiritul celui de-al doilea model filozofic al evaluării, despre care vorbește Ch. Hadji, în care aceasta este concepută drept „operația prin care se determină congruența dintre performanță și obiective” (Hadji, 1992, p. 31). Viziunea, prima din mediul pedagogic românesc, îi conduce la a considera că „o funcție importantă a verificării și notării este măsurarea randamentului școlar, a progresului realizat de elevi pentru a ști cât mai corect unde se situează aceștia pe firul obiectivelor prevăzute ale instruirii.” Tot astfel, „ceea ce face obiectul evaluării sunt rezultate, prestații, performanțe, produse ale activității etc., din care «se citesc» apoi capacități, interese, atitudini.” (Ionescu, Radu, coord., 1995, p. 258)

Centrarea pe *obiective și rezultate măsurabile* este considerată astăzi insuficientă, întrucât se manifestă tot mai pregnant interesul față de *procese*.

1.1.1. Evaluarea didactică – spre o nouă definiție

În *Dicționarul explicativ al limbii române* (1998), termenii *a evalua/ evaluare* nu figurează cu semnificația restrânsă la domeniul pedagogic ori acest înțeles specializat este menționat ca accidental. *A evalua* înseamnă *a determina, a stabili prețul, valoarea, numărul, cantitatea; a calcula, a socoti; a prețui, a estima*, iar *evaluarea* este *acțiunea de a evalua și rezultatul ei; socoteală, calcul, apreciere; prețuire* (DEX, 1998).

Să fie aceasta o limită a dicționarului citat, etalon al vocabularului limbii române, sau termenii în discuție și-au dobândit aceste accepțiuni relativ recent, ceea ce ar putea explica imprecizia? În orice caz, explicația citată din DEX plasează în afara procesului didactic termenul *evaluare*, eludând tendința de „specializare” a acestor cuvinte, pentru situațiile la care se referă dicționarul practica limbii rezervând, cu precădere, verbele *a estima, a calcula, a exprima*, cu substantivele aferente (*valoarea, nivelul, gradul, proporția, procentul*).

De la *Legea Educației Naționale și Statutul Personalului Didactic* până la *Caietul elevului, Ghidul profesorului*, manuale și alte documente specifice, cum ar fi planificările activităților de învățământ, termenul *evaluare* cunoaște explicitări, interpretări personale ori detalieri, toate dovedind conturarea unui spectru larg de semnificații ancorate în procesul instructiv-educativ, considerat la cele trei niveluri de analiză – *macro-, mezo-* și *micro*pedagogic.

Departate de-a le putea cuprinde integral, lucrările de specialitate suplinesc totuși neajunsurile sus-amintitului lexicon, iar încercarea lor de a circumscrie sfera noțiunii de evaluare a condus la evidențierea mai multor aspecte, unele chiar contradictorii.

Astfel, citându-l pe V. Pavelcu, M. Ionescu și I. Radu propun restrângerea noțiunii, înțelegând prin evaluare școlară „actul prin care – referitor la o prestație orală, scrisă sau practică – se formulează o *judcată* prin prisma unor criterii” (Ionescu, Radu, coord., 1995, p. 260), aceasta căpătând o expresie numerică sau forma unor aprecieri calitative. Ideile formulate vizează deopotrivă și *notarea*: „Evaluarea și notarea școlară alcătuiesc o

modalitate de codare numerică – însoțită de aprecieri calitative – a rezultatelor obținute de elevi, servindu-se de scara de la 1 la 10” (Ionescu, Radu, coord., 1995, p. 260). Evaluarea și notarea presupun comparații, arată autorii citați: elevul în raport cu el însuși, elevul în raport cu prestația grupului-clasă, elevul în raport cu obiectivele.

Încă din 1981, I. T. Radu se înscrie în curentul modern, subliniind chiar din titlul lucrării sale, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, amploarea cercetărilor privind evaluarea, extinse la nivelul sistemului educațional în ansamblul său. De data aceasta, extinderea ariei evaluării se impune datorită noilor considerații mondiale privind educația permanentă ori abordarea multidisciplinară; ea nu se mai poate limita la „examinarea și aprecierea rezultatelor obținute în pregătirea elevilor” (Radu, 1981, p. 13), ci, ca act integrat în acțiunea pedagogică, este concepută ea însăși ca „un sistem de concepții și tehnici” privind analiza secvențelor principale ale acțiunii pedagogice. Cu alte cuvinte, evaluarea devine un sistem de domenii integrate, acestea referindu-se la: obiectivele pedagogice (funcțiile, tehnica elaborării lor), condițiile activității de predare-învățare, factorii care influențează rezultatele acestei activități, elementele principale ale rezultatelor școlare, tehnicile de măsurare și apreciere (desfășurarea actului de măsurare, formele și metodele de examinare, valoarea probelor de evaluare, valoarea actului de notare, factorii variabilității aprecierilor, validitatea notelor), modalitățile de evaluare psihopedagogică, complementare probelor de examen (importante pentru aprecierea efectelor atitudinii pedagogice, atitudinile elevilor, conduita acestora), conținutul învățământului, formele de organizare a activității școlare, metodologia didactică și mijloacele de învățământ, precum și activitatea profesorului (Radu, 1981).

Pentru mai multă precizie terminologică, tot I. T. Radu (1981, p. 32) subliniază că evaluarea își subordonează *măsurarea și aprecierea*, ca etape ale aceluiași *proces*: prima stabilește realizările activității de învățământ, constă în aplicarea unor tehnici, probe și obține date în perspectiva unui scop determinat, iar cea de-a doua prelucrează aceste date, le compară cu obiectivele, estimând gradul lor de realizare, apoi formulează o *judecată de valoare*.

Așadar, evaluarea nu este doar o judecată de valoare, ci presupune un întreg proces de măsurare și analiză a datelor.

M. Ionescu (2000, p. 302) include termenul în seria *verificare* (examinare, controlare a cunoștințelor, a abilităților intelectuale și practice, raportare la obiectivele programei) – *evaluare* (prelucrarea informațiilor obținute, apreciere și corectare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, determinarea gradului de atingere a obiectivelor, emiterea unei judecăți de valoare) – *notare* (finalizarea verificării și notării, aprecierea prin note a progresului școlar), serie ce face obiectul subcapitolului *Strategii de evaluare*. Viziune are avantajul că delimitează și ceilalți termeni complementari, evidențiind diferența specifică privind sensul lor.

Același model îl urmează și *Ghidul de evaluare. Limba și literatura română* (Stan, coord., 2001) al *Serviciului Național de Evaluare și Examinare* (în prezent, *Centrul Național de Evaluare și Examinare*). Lucrarea concepe evaluarea tot ca un *proces* în trei etape, aducând un plus de claritate în privința instrumentelor folosite în fiecare etapă: *măsurarea*

(prin probe orale, scrise, practice, proiecte sau portofolii), **aprecierea** (prin bareme și descriptori de performanță), **formularea concluziilor** (adoptarea unei decizii). *Ghidul* configurează, astfel, o definiție, care are avantajul de a rezolva și problema disocierii termenului; se impune ca acesta să fie conceput în proximitatea altora, precum **obiectiv, scop, decizie**: „Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, se organizează și se interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional” (Stan, coord., 2001, p. 6).

Definiția evaluării este completată cu noțiunea de **proces** (Stan, 2001, p. 12) care se desfășoară în patru etape: *verificare – măsurare – semnificare și argumentare/ justificare*. Cea de-a patra etapă, precizează Cristian Stan, se adaugă din considerentele că elevul nu mai poate fi subiect în predare și simplu obiect în evaluare, iar relația evaluator – evaluat presupune o tot mai sporită transparență. Principiul transparenței determină chiar o configurare mai detaliată a etapei argumentării, astfel că evaluarea reprezintă **verificarea, măsurarea, semnificarea datelor și argumentarea lor**, aceasta din urmă putând fi normativă, dacă enunță normele ce au stat la baza notei, și formativă, dacă este îndreptată spre obținerea acordului elevului (Stan, 2001).

Constantin Cucuș (1999) își include aproximările în spectrul mai larg al cercetărilor mondiale recente (este citat J.L. Chancerel), abordând problematica evaluării la scară macro- și microsistemică. Astfel, „acțiunea apreciativă” poate avea mai multe niveluri de conceptualizare și desfășurare. Se evaluează: „activitatea de învățare în termeni de achiziție (sensul curent și cel mai uzitat al evaluării), modul de utilizare a structurilor de achiziție pentru a dobândi competențe și calificări posibile, modul de utilizare a competențelor în structuri de producție, de consum sau de achiziții ulterioare, achizițiile în raport cu normele și valorile spațiului comunitar, modul de funcționare a structurilor de achiziție în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele celor ce învață, obiectivele pedagogice și coerența lor într-un sistem de instruire, acțiunea de instruire și coerența sa în raport cu obiectivele, resursele și cadrele de referință, gradul de adecvare a structurilor de achiziție la cerințele structurilor de utilizare, capacitatea structurilor de a lua în calcul achizițiile elevilor din momentul în care ei au dobândit competențele necesare, adecvarea structurilor de instruire și a celor de utilizare a competențelor la normele și valorile sociale” (Cucuș, 1999, pp. 102-103). Se poate observa raportarea la diverse arii tematice din științele educației. De asemenea, *evaluarea* este concepută acum ca o **rețea de rețele** transdisciplinară.

Intenționând „să analizeze sistematic problemele teoretice și practice ale evaluării școlare și universitare”, Constantin Strungă (1999, p. 6) discută „substanța axiologică și psihologică a evaluării”, punând-o sub semnul valorii, noțiune căreia îi dedică ample descrieri. Demersul este interdisciplinar, lansând principii care să guverneze activitatea de a evalua, preluând sugestii din psihologie sau sociologie și discutând opt sinonimii posibile: **evaluarea ca reglare, măsurare, apreciere, diagnoză, selecție, examinare, notare, operație tehnică** legată de eficiență și randament.

O monografie a evaluării educaționale apare în 2001 (Ungureanu, 2001). Tratatul realizează, mai întâi, o caracterizare generală a evaluării, ca operație complexă de *valorizare* a

„...cărui rezultat, act disociat, ulterior, de evaluarea educațională, „un demers complex” de gestionare a tuturor informațiilor „apte să contribuie la elaborarea unei judecăți de valoare cu viteză și precizie constatative, explicative, dar și de ameliorare și optimizare perfectă și ulterioară atât a procesului, cât și a produselor predării-formării educabililor” (Ungureanu, 2001, p. 35).

În 2003, într-un demers particularizat de analiză a standardelor și a sistemelor de evaluare în vederea certificării studiilor pentru cariera didactică, printr-o cercetare legată de utilizarea *portofoliului*, Constanța Dumitriu propune profesionalizarea evaluării cadrelor didactice. Din punct de vedere teoretic, studiul descoperă că, în paralel cu paradigmele învățării, s-au dezvoltat și cele ale evaluării, în special după 1960. Acestea ar fi: paradigma intuiției pragmatice, în care evaluarea are preponderent dimensiune normativă, paradigma docimologică, preocupată de fidelitatea actului de comparare a rezultatelor cu modelul de referință, paradigma de testare a obiectivelor, cea sociologică și, ca un moment de mari schimbări structurale, este menționată paradigma evaluării formative, orientată spre diferențierea învățării. Urmează și altele, de mai mică însemnătate, cum ar fi paradigma centrării pe situația ameliorativă, CIPP (Context, Input, Proces, Produs), și, în fine, modelul sugerat de pedagogia integrării, care dezvoltă autonomia elevului (Dumitriu, 2003). Așadar, există tot atâtea viziuni asupra evaluării câte sunt și despre învățare. Importanța prezentării tuturor sistemelor rezidă în realizarea unei mai bune conexiuni între teoria și practica evaluativă. În acest context, este propusă accentuarea utilizării strategiilor alternative de evaluare, care să valorifice sugestiile instruirii active și interactive, autoevaluarea, autonomia controlată sau notarea reciprocă (Dumitriu, 2003, p. 192), fără a se desprinde și a se formula o definiție aparte a evaluării didactice.

Pentru sincronizarea cu modelul pedagogiei active, s-a propus înlocuirea termenului de evaluare cu acela de „activitate evaluativă” (Manolescu, 2006, p. 14). „Demers” în opt pași, evaluarea devine **algorithm**, fapt cu implicații profunde: este un progres spre profesionalizarea ei și ancorarea într-o filozofie acțională care să-i confere coerență. Cele opt etape sunt: „**precizarea obiectivelor de evaluare** (operaționale) vizate, **identificarea unităților de conținut reprezentative și corespondente cu obiectivele de evaluare stabilite**, **stabilirea criteriului de optimalitate** în termeni de conținut și în termeni relativi (distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal până la cel maximal, precum și repartitia așteptată și dezirabilă a performanțelor exprimate procentual sau numeric), **elaborarea descriptorilor de performanță** pentru fiecare obiectiv în parte, **construirea itemilor**, **elaborarea baremului de corectare și apreciere**, **aplicarea probei**, **prelucrarea rezultatelor**” (Manolescu, 2006, p. 274). Includerea în modelul astfel tematizat a unei etape de verificare și validare a întregii activități evaluative ar spori virtuțile formative ale acestuia.

Privite în ansamblu, perspectivele românești, chiar dacă nu sunt numeroase, nu se reunesc la nivel ideatic până într-atât încât să se poată spune dacă sistemul actual de evaluare este tradițional sau modern și până unde a ajuns reforma evaluării. Obiectivele sale sunt cele formulate de CNEE, instituția oficială care asigură proiectarea, gestionarea și monitorizarea subsistemului evaluării și examinării: „evaluarea instituțională (vizând sistemul ca întreg, precum și componentele sale – diferitele categorii de instituții de învățământ), evaluarea curriculumului (cu toate componentele sale), evaluarea proceselor de instruire,

evaluarea rezultatelor școlare” și „evaluarea personalului didactic” (Stan, coord., 2001, p. 8). Dincolo de obiectivele publicate în ghidul citat mai sus, se evidențiază necesitatea întocmirii unor rapoarte concrete care să exploreze și să valorifice practica evaluării din cadrul disciplinelor de studiu, să cerceteze domeniul pentru a identifica și valida exemple de bună practică, supuse atenției și dezbaterii profesorilor, prin publicarea în reviste de specialitate, dedicate evaluării, în căutarea de noi instrumente și strategii. Inițiativele de acest fel sunt sporadice, dar există și merită să fie luate în considerare și, în acest sens, amintim manifestări din domeniul didacticii limbii și literaturii române: Simpozionul Național de Evaluare de la Timișoara (2005), Simpozionul Național de Didactică a Limbii și Literaturii Române de la Cluj-Napoca (2000-2014), organizate de Asociația Națională a Profesorilor de Limba și Literatura Română „Ioana Em. Petrescu” (ANPRO) sau, în derulare, Proiectul EVRO 2014 (Evaluarea Competențelor de Comunicare în Limba Română) al Facultății de Litere din cadrul Universității „Babeș-Bolyai”. Revista asociației ANPRO, *Perspective*, a consacrat, în timp, ample și fructuoase dezbateri problematicii evaluării, ce denotă preocuparea constantă a cadrelor didactice față de practicile evaluative curente, la fel de eterogene ca și sistemele teoretice. Tabelul 1.I., redat în continuare, reprezintă o sinteză a principalelor definiții ale evaluării, extrase din literatura românească de specialitate.

Cercetătorul	Definiția atribuită evaluării	Analize personale
I. T. Radu, 1981	Sistem de concepții și tehnici de analiză a acțiunii pedagogice (metode, mijloace, obiective, conținuturi) Procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor activității, cu scopul ameliorării ulterioare	Perspectivetele teoretice românești, caracterizate de un puternic eclecticism, se desprind din varietatea „primului termen” al definițiilor: <i>sistem, proces, activitate, modalitate, acțiune, operație, demers, ansamblu, algoritm</i> etc.
Mihaela Jigău, 1991	Valorificarea , estimarea gradului în care actorul din cadrul sistemului, supus procesului de instruire și educație, s-a apropiat de performanță	Aceștia nu sunt într-un totu sinonimi, dar au în comun ideea unei transformări, a unei mișcări, a unei evoluții. Varietatea lor confirmă complexitatea conceptuală a evaluării, dar și dinamismul acesteia. A evalua înseamnă a acționa într-un sens sau în altul, cu un scop sau prin anumite mijloace.
Petru Lisievici, 1992	O activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/ sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem	De asemenea, acești termeni redau preocuparea cercetătorilor de a sugera ideea că evaluarea este ca o <i>oglinză</i> , un sistem integrat sistemului educațional, este ciclică și că presupune, în
M. Ionescu, I. Radu, 1995	Modalitate de codare numerică a rezultatelor	
C. Cucuș, 1999	Acțiune apreciativă macro- și microsistemică	
C. Strungă, 1999	Parte componentă a procesului instructiv-educativ, ce presupune reglare, măsurare, apreciere, diagnoză, selecție, examinare, notare, operație tehnică legată de eficiență și randament	

M. Manolescu, 2000	Proces sistematic prin care profesorul determină gradul în care elevii ating obiectivele educaționale Operație ce constă într-o judecată de valoare asupra rezultatelor școlare	<p>general, două dimensiuni concomitente: una cantitativă, de <i>măsurare, apreciere și estimare</i> (secundară ca importanță), și alta calitativă, de <i>valorizare</i> (prioritară). În momentul actual, tendința aproape generală este de a disocia net de evaluare toți termenii ce implică un aspect cantitativ, verificarea, măsurarea, examinarea etc.</p> <p>Totuși, faptul că evaluarea este o <i>dublă verificare a adevărului</i> (V. De Landsheere, G. De Landsheere, 1979), că reflectă și propria imagine rămâne un aspect puțin explorat.</p>
<i>Ghidul de evaluare</i> (Stan, coord., 2001)	Totalitatea activităților de colectare, organizare și a datelor, în scopul emiterii unei judecăți de valoare	
D. Ungureanu, 2001	Demers complex de raportare la finalități a procesului de colectare și interpretare a informațiilor care contribuie la exprimarea unei judecăți de valoare, pentru ameliorarea și optimizarea procesului și produselor predării-învățării	
M. Manolescu, 2006	Activitatea evaluativă este un demers, un mijloc în slujba progresului elevului, un algoritm de ameliorare și eficientizare	
M. Manolescu, 2010	Activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre produsul și procesul învățării elevului	

Tabelul 1.I. Privire cronologică sintetică asupra definițiilor evaluării din literatura românească de specialitate (concepție proprie)

Cercetările recente din spațiul mondial apar, față de cele românești, mai nuanțate, mai practice și, prin urmare, aduc un plus de claritate, cel puțin din punct de vedere terminologic. Astfel, în 1988, apare un studiu fundamental în domeniu, semnat de Gérard Scallon. Acesta nuanțează înțelesurile verbului *a evalua*, sinonim cu *a concepe o procedură de evaluare, a face practic o evaluare, a exprima o evaluare* (Cucoș, 1999, p. 99), ceea ce ar corespunde verbelor *a proiecta, a realiza, a exprima judecata de valoare*. Alături de R. Tousignant, G. Scallon centrează evaluarea asupra elevului, nu numai asupra profesorului. Din obiect al evaluării sau **evaluant** (Vogler, 2000), elevul devine actorul ei (Meyer, 2000).

Încă de timpuriu, problema teoretică a evaluării se pune, pentru cercetătorii străini, în termeni de apreciere calitativă. Definiția operantă a evaluării, pentru Richard H. Lindeman, citat de J. R. Davitz, S. Ball (coord., 1978, p. 473), este: „procesul de apreciere a calității sistemului educațional”, prin care se stabilește „dacă acesta își îndeplinește funcțiile”. Deși par echivalente, noțiunile de evaluare și măsurare sunt net diferite: „Evaluarea utilizează măsurătorile, dar merge mai departe, implicând o judecată de valoare” (Lindeman, *apud* Davitz, Ball, coord., 1978, p. 473).

Tot astfel, Jean-Marie Barbier, în 1985, în lucrarea *L'Évaluation en formation* citată de C. Cucuș, (1999, p. 100), face deosebirea dintre *control* și *evaluare*, luând drept criteriu *scopul* pentru care se efectuează fiecare operație: controlul constă în strângerea de informații, iar evaluarea reprezintă o judecată de valoare asupra acestora. Așadar, controlul precedă evaluarea, substituind cei doi termeni vehiculați în studiile românești, *verificare* și *măsurare*.

Jean Cardinet arată că intenția de a aborda problematica evaluării îl conduce, „în mod necesar, să atingă toate problemele fundamentale ale pedagogiei” (1994, p. 5). Pentru a nu se ajunge la a-i judeca pe alții, Cardinet crede că ar fi oportun nu să apreciem elevii, ci situațiile de învățare și să renunțăm la notare, înțelegând prin evaluare o practică sau o activitate prin care se izolează un decupaj de noțiuni și conținuturi, plasate, ulterior, pe niveluri de reușită, sub forma unor sarcini atașate unor situații concrete, pentru a putea fi cuantificate.

Joaquim Dolz și Bernard Schneuwly văd în evaluare o monitorizare, în principal, a rezultatelor înregistrate între un stadiu inițial și unul final, realizată prin „două demersuri complementare”: „o primă evaluare globală”, în funcție de nouă criterii comune tuturor elevilor, și „a doua evaluare – calitativă”, a fiecărui elev în parte, înainte și după învățare (Dolz, Schneuwly, coord., 1998, p. 196).

Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, promotorii lecturii și scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice, inovează fundamental la nivelul predării, în timp ce evaluarea rămâne cealaltă dimensiune importantă a procesului educațional, iar scopul său este acela „de a găsi dovezi că elevii au învățat ceva din conținutul lecției și să utilizeze în mod adecvat anumite procese de gândire și de învățare” (1998, p. 66). Se recomandă descriptorii de performanță pentru a trata evaluarea „în maniere noi”, înțelegând că este nevoie de metode nu doar pentru urmărirea și aprecierea rezultatelor, ci și a „proceselor de gândire și de modelare” ale elevilor. Se consideră că aceste metode trebuie să-i determine pe elevi „să devină parteneri în procesul de evaluare” (Steele, Meredith, Temple, 1998, p. 67).

Cele mai citate surse teoretice, în privința definirii evaluării, sunt reprezentate sintetic în tabelul 2.I, iar ANEXA 1 redă prima încercare de schematizare a noțiunii, aparținându-i lui Giorgio Gostini (1975, p. 52).

Cercetătorul	Definiția dată evaluării	Analize personale
Giorgio Gostini, 1969	O apreciere complexă a nivelului de dezvoltare personală, în care se îmbină potențarea capacităților și îmbogățirea cunoștințelor Formă de control al cunoștințelor	Absența unui termen generic pentru definirea evaluării denotă marginalizarea interesului pentru acest reper teoretic. De altfel, în lucrările străine, sunt interogate separat și definite în opoziție formele evaluării, cu insistență asupra celei formative, ce reprezintă un pol de atracție general, îndreptat spre activizarea elevului. Se constată și considerarea calitativă a evaluării, a cărei miză este descoperirea valorilor.
J. A. Green, 1970	Procesul de apreciere subiectivă , în virtutea unor scopuri și țeluri specifice	
A-M. Huberman, 1973	Aprecierea valorii	
J.-M. Barbier, 1985	Exprimarea unei judecăți de valoare asupra unor informații obținute prin control	
Anna Bonboir, 1988	A face, a formula o judecată de valoare	
G. Scallon, 1988	Exprimarea unei valori	
Renata Vigono, 1993	Un demers de identificare a valorilor	
J.-M. Monteil, 1997	Confruntarea unui rezultat cu un obiectiv Controlul efectelor	

Tabelul 2.I. Privire cronologică și sintetică asupra definițiilor evaluării
din studiile de specialitate străine (concepție proprie)

În concluzie, preluat din axiologie, termenul de **evaluare** tinde să se specializeze în domeniul științelor educației și, indiferent cât de mult și-a diversificat sfera semantică, el și-a pierdut semnificațiile privitoare la noțiunea de **valoare**.

Din complexitatea activității de evaluare, se desprind câteva observații, comune majorității surselor psihopedagogice cercetate:

- multe definiții nu reflectă specializarea termenului în domeniul educației;
- evaluarea are caracter procesual și ciclic, orice rezultat fiind feedback al etapei anterioare și punct de plecare al celei ce urmează;
- ca orice proces, tinde spre un scop – eficiența tuturor parametrilor din sistemul educațional, existând o evaluare a proceselor și alta a produselor;
- scopul se realizează pe baza unor decizii flexibile, adaptabile continuu, la care se ajunge prin folosirea unor metode, tehnici, instrumente specifice de către subiecți instruiți în acest sens, activi și conștienți de rolul lor;
- exprimarea judecății de valoare necesită justificare și luarea în calcul a posibilelor erori de concepție, de administrare sau de interpretare a procedurilor evaluative;
- **evaluarea nu este numai o oglindă a procesului de predare-învățare, ci și a ei înseși**, aceste preocupări privind echilibrarea, adaptarea continuă pentru perfecționarea procedurilor evaluative începând să prindă, în prezent, tot mai mult contur.

Având în vedere toate aceste observații, propunem următoarea definiție: **Evaluarea didactică este rețeaua flexibilă de situații active, metode și instrumente ce stau la baza emiterii unor judecăți de valoare, a justificării și utilizării acestora în scopul eficientizării continue a obiectivelor, proceselor și produselor educaționale (de predare, de învățare și de evaluare).**

1.1.2. Noțiuni adiacente evaluării: *Examinarea. Verificarea. Aprecierea. Măsurarea. Notarea*

Deși s-au făcut numeroase clarificări terminologice, conceptele de *examinare, verificare, apreciere, măsurare, notare* continuă să fie definite unul prin altul și tangențial *evaluării* sau chiar suprapuse acesteia. Primele cercetări pedagogice au vizat măsurarea rezultatelor, apoi, când s-a ajuns la concluzia că nu se poate cuantifica totul, s-a nuanțat terminologia. Viziunea tradițională asupra evaluării include tot acest câmp lexical în sfera aceluiași proces, desemnând etape ale sale, însă perspectiva inovatoare îl exclude în mod categoric.

Delimitarea evaluării de seria *examinare – verificare – apreciere – măsurare – notare* este linia despărțitoare dintre obiectivitate și subiectivitate, modernism și tradiționalism,