

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris

C.Z.U: 37.0 (043.3)

**OPROESCU (Apetroaiei) Ana**

**FORMAREA CULTURII EVALUĂRII PEDAGOGICE**

**Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației**

**Teza de doctor în științe pedagogice**

Autoare:



**OPROESCU (Apetroaiei) Ana**

Conducător științific:



**Cojocaru-Borozan Maia,**  
*doctor habilitat în pedagogie,*  
*profesor universitar*

**CHIȘINĂU, 2016**

© OPROESCU (Apetroaiei) Ana

## CUPRINS

<b>ADNOTARE</b> (română, rusă, engleză) .....	4
<b>LISTA ABREVIERILOR</b> .....	7
<b>INTRODUCERE</b> .....	8
<b>1. REPERE TEORETICE ALE EVALUĂRII EDUCAȚIONALE</b>	
1.1. Evoluția paradigmei docimologice .....	17
1.2. Evaluarea obiectivă ca problemă pedagogică în formarea culturii evaluării pedagogice .....	42
1.3. Factorii generatori de erori și fenomenele evaluării subiective .....	49
1.4. Concluzii la capitolul I .....	60
<b>2. POZIȚIONĂRI CONCEPTUALE ASUPRA CULTURII EVALUĂRII PEDAGOGICE</b>	
2.1. Designul constructivist al evaluării ca proces integrat predării și învățării școlare .....	61
2.2. Practici educaționale de asigurare a calității evaluării pedagogice .....	71
2.3. Dimensiuni teoretice actuale ale culturii evaluării pedagogice .....	76
2.3.1. Un posibil model teoretic al culturii evaluării pedagogice .....	83
2.4. Concluzii la capitolul II .....	101
<b>3. CADRUL EXPERIMENTAL AL FORMĂRII CULTURII EVALUĂRII PEDAGOGICE</b>	
3.1. Diagnosticarea pedagogică a obiectivității evaluării școlare .....	102
3.2. Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective și valorii medii comparate rezultate din validarea experimentală .....	122
3.3. Concluzii la capitolul III .....	146
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	147
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	151
<b>ANEXE</b>	
Anexa 1. Glosar de termeni .....	162
Anexa 2. Test de autoevaluare a gradului de obiectivitate a cadrelor didactice în evaluarea școlară .....	164
Anexa 3. Probă de evaluare a culturii evaluării pedagogice .....	168
Anexa 4. Interviu/focus grup cu părinții privind percepțiile despre evaluarea școlară .....	169
Anexa 5. Anchetă pentru aprecierea reprezentărilor elevilor despre evaluarea școlară .....	170
Anexa 6. Fișă de evaluare a conduitei docimologice a cadrelor didactice școlare .....	171
Anexa 7. Curriculum/Fișă disciplinei <i>Practica pedagogică</i> .....	172
Anexa 8. Metode alternative de evaluare .....	176
Anexa 9. Date experimentale .....	193
Anexa 10. Date statistice .....	201
<b>DECLARAȚIA DE ASUMARE A RĂSPUNDERII</b> .....	210
<b>CV-ul autoarei</b> .....	211

## ADNOTARE

**OPROESCU (Apetroaiei) Ana,**

**Formarea culturii evaluării pedagogice**

**Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016**

**Structura tezei** include introducerea, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 200 surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte – cheie (română, engleză, rusă), glosar de termeni, lista abrevierilor, 150 de pagini text de bază, 32 de tabele, 25 de figuri, 10 anexe.

**Publicații la tema tezei:** 10 lucrări științifice.

**Concepte-cheie:** evaluare, cultura evaluării pedagogice (CEP), evaluare subiectivă, erori ale evaluării, competența de evaluare pedagogică.

**Domeniul de studiu:** Teoria generală a educației.

**Scopul investigației:** elaborarea reperelor teoretice și metodologice ale formării culturii evaluării pedagogice.

**Obiectivele cercetării:** determinarea reperelor teoretice ale evaluării școlare în evoluția paradigmei docimologice; elucidarea factorilor generatori de erori a fenomenelor evaluării subiective și a implicațiilor psihopedagogice ale erorilor evaluării asupra performanțelor școlare; poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în cadrul Modelului teoretic al culturii evaluării pedagogice (MTCEP) elaborat în baza principiilor evaluării obiective, a criteriilor și a indicatorilor culturii evaluării pedagogice reflectați în valori specifice CEP; diagnosticarea pedagogică a obiectivității profesorilor în evaluare; elaborarea și validarea experimentală a Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP) în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice.

**Noutatea și originalitatea științifică a investigației** este obiectivată în poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice (MTCEP); elaborarea principiilor evaluării obiective, a criteriilor și a indicatorilor culturii evaluării pedagogice reflectați în valori specifice culturii evaluării pedagogice; descrierea și argumentarea importanței valorilor culturii evaluării pedagogice ce asigură dezvoltarea competenței evaluative a cadrelor didactice.

**Problema științifică soluționată în cercetare** constituie: stabilirea reperelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice; poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în cadrul MTCEP; elaborarea principiilor și criteriilor și evaluării obiective, a indicatorilor CEP și a valorilor specifice CEP; prevenirea/excluderea erorilor în evaluarea pedagogică prin DSFCEP pentru prevenirea evaluării subiective în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice.

**Semnificația teoretică a cercetării** este justificată de: determinarea fundamentelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice prin abordarea integrată a predării-învățării-evaluării școlare; elucidarea factorilor generatori de erori în evaluare, a fenomenelor evaluării subiective și a impactului erorilor evaluării asupra eficienței profesionale a cadrelor didactice; crearea noilor cunoștințe științifice în domeniul *Teoria evaluării pedagogice*.

**Valoarea aplicativă a rezultatelor cercetării** constă în: stabilirea gradului de obiectivitate a profesorilor școlari pentru prevenirea erorilor în evaluare; utilizarea criteriilor și indicatorilor CEP în evaluarea/autoaprecierea profesională a cadrelor didactice; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a DSFCEP pentru prevenirea evaluării subiective ce asigură realizarea optimă a funcțiilor evaluării; descrierea reprezentărilor profesorilor despre CEP și formularea sugestiilor metodologice privind excluderea erorilor în evaluare prin integrarea valorilor CEP în conduita profesională a cadrelor didactice contemporane; interpretarea rezultatelor experimentale obținute din aplicarea DSFCEP.

**Implementarea rezultatelor științifice** a fost realizată prin expunerea rezultatelor teoretice și praxiologice ale cercetării la conferințe naționale și internaționale și experimentarea acestora în instituțiile de învățământ din România și Republica Moldova în anii 2009 - 2015.

**АННОТАЦИЯ**  
**Опроску (Апетроаей) Ана**  
**Формирование культуры педагогического оценивания**  
**Диссертация кандидата педагогических наук, Кишинёв, 2016**

**Структура диссертации содержит:** введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 200 источников, аннотацию на румынском, русском и английском языках, список аббревиатур, 150 страниц текста, 32 таблиц, 25 фигур, 10 приложений.

**Публикации по теме диссертации:** 10 научных работ.

**Ключевые понятия:** оценивание, культура педагогического оценивания (КПО), субъективное оценивание, ошибки педагогического оценивания, компетентность оценивания.

**Область исследования:** Общая теория воспитания.

**Целью исследования:** разработка теоретических и методологических основ формирования культуры педагогического оценивания. **Задачи исследования:** определение теоретических основ парадигмы педагогического оценивания в эволюции; описание факторов ведущих к возникновению ошибок оценивания, феноменов субъективного оценивания и педагогическое влияние ошибок оценивания на школьной успеваемости; переосмысление концепции объективного оценивания в разработанной Теоретической модели культуры педагогического оценивания (ТМКПО) на основе принципов объективного оценивания и показателей КПО отраженных в ценностях культуры педагогического оценивания; педагогическая диагностика объективности учителей в оценивании результатов обучения; разработка и экспериментальная проверка Стратегии формирования культуры педагогического оценивания (СФКПО) для обеспечения профессиональной эффективности учителей.

**Научная новизна и оригинальность исследования** заключается в: переосмыслении концепции объективного оценивания в разработанной ТМКПО; разработке и научном обосновании принципов объективного оценивания и показателей культуры педагогического оценивания, в аргументации важности ценностей КПО для развития компетентности учителей в оценивании.

**Научная проблема, разрешенная в данном исследовании** представлена определением теоретических основ парадигмы педагогического оценивания; концептуальным переосмыслением объективности оценивания отраженном в ТМКПО; разработкой принципов объективного оценивания и показателей отражающих в специфических ценностях КПО; предотвращением ошибок оценивания посредством СФКПО в перспективе обеспечения профессиональной эффективности учителей.

**Теоретическая значимость исследования** аргументирована определением научных основ парадигмы педагогического оценивания в эволюции посредством педагогического комплексного подхода к обучению, изучению и оцениванию; отражением факторов ведущих к возникновению ошибок оценивания; описанием феноменов субъективного оценивания и педагогического влияния субъективного оценивания на школьной успеваемости; созданием новых научных знаний в области *Теория педагогического оценивания*.

**Прикладное значение исследования** заключается в: определении уровня объективности школьных учителей для предотвращения ошибок оценивания; *использовании* критериев и показателей культуры педагогического оценивания в профессиональном *самооценивании* учителей; разработке и экспериментальной проверке СФКПО для предотвращения субъективного оценивания и реализации функций оценивания; описании представлений учителей об КПО и разработке методических рекомендаций в плане предотвращения ошибок оценивания посредством внедрения ценностей КПО в профессиональном поведении современных учителей; интерпретация результатов экспериментального исследования выявленных в процессе внедрения СФКПО.

**Внедрение научных результатов** производилось посредством презентации теоретических и практических результатов исследования на международных и национальных конференциях и экспериментирования результатов исследования в учебных заведениях Румынии и Республике Молдова с 2009 по 2015 год.

## ANNOTATION

**Oproescu (Apetroaiei) Ana,**

### **Formation of the Pedagogical Evaluation Culture**

**Doctoral dissertation in pedagogical sciences, Chisinau, 2016**

**The dissertation structure** includes introduction, three chapters, general conclusion and recommendations, bibliography from 200 sources, annotation (Romanian, English, Russian), key – words (Romanian, English, Russian), terminological glossary, list of abbreviations, 150 basis text pages, 32 charts, 25 figures, 10 appendices.

**Publications on the dissertation theme:** 10 papers.

**Key-words:** evaluation, Pedagogical Evaluation Culture (PEC), subjective evaluation, errors of evaluation, competence of pedagogical evaluation.

**Field of study:** General Theory of Education.

**The research purpose** is the Creating the epistemological, theoretical and methodological references of the formation Pedagogical Evaluation Culture. **The objectives of the research** aim: to determine the theoretical indicators of the educational evaluation in the development of the paradigm of assesment; to hilight the factors that generate the errors, the phenomena of the subjective evaluation and the psyco-pedagogical implications of the errors in evaluating the scholar performances; the conceptual positioning regarding the objective evaluation within the Theoretical Module of the Pedagogical Evaluation Culture (TMPEC) created based on the principles of the objective evaluation, of the PEC indicators reflected in values specific for the PEC; the pedagogical diagnostication of the teachers' objectiveness during the evaluations; the elaboration and the experimental validation of the Strategic Intercession of the Formation of the Pedagogical Evaluation Culture for preventing the subjective evaluation (SIFPEC) towards ensuring the professional efficiency of the teaching staff.

**The scientific novelty and authenticity of the research** are focused on the conceptual positioning towards the objective evaluation within the Theoretical Model of the Pedagogical Evaluation Culture (TMPEC); the elaboration of the principles of the objective evaluation, of the PEC indicators reflected in specific PEC values; arguing the importance of the PEC values identified in the research, which ensures the development of the teaching staff's evaluating competence.

**The scientific problem solved in the research** is: establishing the theoretical indicators of the educational evaluation in the development of the paradigm of assesment; the conceptual positioning regarding the objective evaluation within the TMPEC; elaborating of the principles of the objective evaluation, of the PEC indicators and specific PEC values; preventing/exculding the errors from the pedagogical evaluation through SIFPEC for preventing the subjective evaluation towards ensuring the professional efficiency of the teaching staff.

**The theoretical signification of the research** is validated by: determining the theoretical bases of the educational evaluation in the development of the paradigm of assessment by approaching the inbuilt teaching-learning-evaluating scholar processes; highlighting the generating factors of the errors during evaluation, of the subjective evaluation phenomena and of the impact of the errors in evaluation towards the professional efficiency of the teaching staff; creating new scientific knowledge in the field of Pedagogical Evaluation Theory.

**The appliable value of the research results** consists of: establishing the level of objectiveness of the school teachers for preventing the errors during the evaluation; using the PEC criteria and indicators in the professional evaluation/self-assessment of the teaching staff; the experimental creation, implementation and validation of the SIFPEC for preventing the subjective evaluation, which ensures the optimal realization of the evaluation functions; describing the teachers' representations regarding PEC and formulating the methodological suggestions regarding the exclusion of the errors during evaluations by applying the PEC values in the professional behaviour of the modern teachers; interpreting the experimental results obtained after applying the SIFPEC.

**The implementation of the scientific results** was realized by presenting the theoretical and praxiological results of the research at national and international conferences and by practicing them in the educational institutions from Romania and the Republic of Moldova from 2009 through 2015.

## LISTA ABREVIERILOR

### **În limba română:**

CEP – cultura evaluării pedagogice

MTCEP - Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice

DSFCEP - Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice

EE – eșantion experimental

EC – eșantion de control

UP – Universitatea din Pitești

UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

U.E. – Uniunea Europeană

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură)

### **În limba rusă:**

КПО - Культура педагогического оценивания

ТМКПО - Теоретическая модель культуры педагогического оценивания

СФКПО - Стратегия формирования культуры педагогического оценивания

### **În limba engleză:**

PEC - Pedagogical Evaluation Culture

TMPEC - Theoretical Model of the Pedagogical Evaluation Culture

SIFPEC - Strategic Intercession of the Formation of the Pedagogical Evaluation Culture for preventing the subjective evaluation

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța problemei abordate.** Evoluția sistemului de evaluare urmează cursul schimbărilor de concepție și metodologie care se produc actualmente la nivelul politicilor educaționale și sociale [22, p. 292]. Opțiunea pentru modelul ideal al profesorului rămâne o problemă deschisă, avansată pertinent de Legea Educației Naționale din România și Codul Educației din R. Moldova, ce stimulează (re)valorificarea personalității profesorului din perspectiva valorilor culturii în educație în funcție de cerințele sociale ale sec. XXI [186].

Standardele educaționale pentru învățământul din România și Republica Moldova, proiectate din perspectiva competențelor, actualizează preceptele teoretice ale paradigmei constructiviste reflectate și în principiile pedagogiei interactive, ca un răspuns pertinent la exigențele actuale ale educației, marcând trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la o cultură a acțiunii contextualizate [Apud, 108, p. 18-24]. Conceptul de *evaluare* se referă, în primul rând, la sistemul de învățământ în strânsă corelație cu evaluarea realizată în interiorul sistemului educațional, la nivelul procesului de învățământ care generează informații cu funcție autoreglatoare pentru asigurarea eficienței instruirii [111, p. 53]. Concepția evaluării rezultatelor școlare, elaborată în 2003 și publicată în anul 2006 în R. Moldova [37] dezvoltă un sistem de idei cu accentuat caracter normativ de evaluare în cadrul procesului de învățământ.

Evaluarea pedagogică rămâne una din cele mai controversate componente ale procesului educațional [69, p. 20]. Din aceste considerente, este logică preocuparea experților de „valorificarea strategiilor didactice, inclusiv de evaluare, ce mobilizează creativitatea, solicitând educaților căutarea soluțiilor pentru crearea noilor cunoștințe științifice” [45, p. 72]. Schimbările globale au generat apariția interesului societății pentru „eficiența activității de învățământ, de la evaluarea randamentului școlar la evaluarea efectelor învățământului în plan sociocultural, al calității vieții și condiției umane ș.a.m.d.” [128, p. 30].

Din aceste rațiuni teoretice, ***este nevoie de o nouă paradigmă a evaluării, ce ar asigura o cultură a evaluării calității educației*** în contextul cerințelor comunității europene și internaționale, menționând următorul lucru: „*calitatea educației trebuie asigurată la toate nivelurile și în toate domeniile educaționale, inclusiv la nivelul obiectivelor, metodelor sau nevoilor diferite; curriculumul predat trebuie să fie în corelație cu dezvoltarea societății; calitatea educației înseamnă calitatea serviciilor oferite; sistemele de asigurare a calității trebuie să fie flexibile și adaptate la nou*“ etc. [31, p. 173-187]. Dezvoltarea semnificației epistemice a termenului de *evaluare*, generată de coerența principiilor abordării constructive a educației, se obiectivează în pedagogia interactivă, care vizează *evaluarea interactivă*, definită de M.-D. Bocoș (2013) ca fiind favorabilă relevării



dificultăților educaților. Reluând în discuție ideile instruirii interactive, ce integrează firesc evaluarea, în activitatea de predare și învățare, constatăm că „*interactivă* este definită evaluarea ce oferă educaților informații clare despre evoluția sa cognitivă, iar cadrelor didactice informații despre calitatea strategiilor didactice în perspectiva reconstrucției tehnologiilor educaționale, devenind astfel posibilă reglarea calității educației, sugerând direcții de adaptare curriculară a ofertei pedagogice” [15, p.114]. Autorii observă că „la ora actuală evaluarea trebuie concepută nu doar ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare a performanței școlare, ci ca o strategie globală a formării, or, evaluarea este o condiție de asigurare a eficacității procesului educațional, prin faptul că orientează și corectează predarea și învățarea” [45, p.13].

Incursiunea istorică în teoria evaluării atestă un traseu sinergic integrativ al predării-învățării-evaluării, confirmând schimbarea în educație prin trecerea evaluării de la pedagogia tradițională a ascultării → la pedagogia interactivă a acțiunii → spre pedagogia pentru creșterea competențelor. Concepțiile despre evaluarea educațională evoluează **de la „cultura testării” la „cultura evaluării”** și „*evaluarea autentică*” [10]. În această ordine de idei, demersul evaluativ în școală corespunde transferului de valori constituite sub influența evoluției sociale [153].

Preocupările pentru teoria și metodologia evaluării, *în general*, și pentru cultura evaluării pedagogice, *în special*, au fost înregistrate în cercetările de referință ale psihologilor și pedagogilor din diferite spații geografice. În scopul poziționării conceptuale și metodologice asupra culturii evaluării pedagogice, au fost consultate paradigmele educației și modelele docimologice actuale, principiile evaluării, legitățile apariției fenomenelor evaluării și mecanismele excluderii fenomenelor evaluării subiective, funcțiile actuale ale evaluării sintetizate din domeniul teoriei și metodologiei evaluării, fundamentând cercetarea pe anumite premise epistemologice create de autorii: V. Pavelcu, Barbier J.M. (1968) (aspecte psihologice ale evaluării), B. Bloom, R. Tayler, G. De Landsheere (1975) (cadrul teleologic al evaluării), D. Potolea (1996) (reforma evaluării în învățământ), I. Jinga (1998) (evaluarea performanțelor școlare), I. T. Radu (1999) (teoria și practica evaluării), Geneveve M. (2000), Lisievici P. (2001, 2002) (evaluarea în învățământ), Crețu C. (2005) (modele alternative de evaluare), I. Radu (2007) (evaluarea), C. Cucuș (2008) (concepțiile filozofice asupra evaluării), S. Cristea (2010) (conceptul pedagogic de evaluare), Dumitriu C. (2009) (practica evaluării), El Joița (2010), (paradigma evaluării în contextul paradigmelor educației contemporane), Manolescu M. (2010) (teoria și metodologia evaluării), Cocoradă E. (2010) (teoriile învățării), Albu G. (2011) (mecanisme ale evaluării), Bocoș M. (2013) (evaluarea interactivă), Dodu C. (2013) (principiile pedagogiei constructiviste), Ciocănel Cr. (2013) (autoevaluarea), Hattie J. (2014) (recomandări metodologice profesorilor în vederea evaluării autentice), Fusa C. (2015) (evaluarea în învățământ) etc. Conținutul ideatic al

lucrărilor de opțiune metodologică include criteriile, indicatorii și descriptorii ale Serviciului Național de Evaluare și Examinare, al documentelor normative din România și din R. Moldova: *Concepția evaluării rezultatelor școlare* (2006) [37], Codul educației (R. Moldova) [30] și alte acte normative ale evaluării ARACIS și ARACIP (România) [70], ANACIP (R. Moldova) [104] etc.

Înaltă apreciere merită contribuția în teoria și practica evaluării a autorilor din R. Moldova: Pâslaru Vl., Achiri I., Cabac V. (2006) (*Concepția evaluării rezultatelor școlare*), Pâslaru Vl., (2014) (competențele pedagogilor), Platon C. (2005) (evaluarea calității în învățământul universitar), Cojocaru V. Gh. (2007) (calitatea în educație), (2013) (diagnosticarea pedagogică), Patrașcu Dm. (2005) (tehnologii educaționale), Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M., Ovcereenco N. (2009) (2014), (fundamentele științelor educației), (didactica generală), Guțu Vl. (2009) (evaluarea standardelor educaționale), Cojocaru V. (2010) (transferul inovațional în învățământul superior), Cojocaru-Borozan M. (2010) (teoria și metodologia culturii emoționale a cadrelor didactice), Garștea N. (2010) (valențe ale competenței profesionale), Silistraru N. (2011) (cercetarea pedagogică), Pogolșa L. (2013) (teoria și praxiologia managementului curriculumului), Hadârcă M. (2013) (conceptul de integralizare a evaluării), Sv. Nastas (2013) (evaluarea rezultatelor școlare) etc. care au devenit repere epistemologice ale cercetării în investigație prin termenii pedagogici și sintagmele științifice de relevanță pentru tema cercetării.

Autorii demonstrează, prin judecăți de valoare științifică, necesitatea evaluării obiective, competența de evaluare a cadrelor didactice fiind interpretată ca premisă a eficacității profesionale a cadrelor didactice, fiind operațională prin realizarea „*funcției sociale*” [99, p. 55]. Cu toate acestea, *problema evaluării subiective* rămâne obiectul de studiu al numeroaselor investigații, în care se evidențiază tendința autorilor de a defini un sistem de *valori docimologice subscrise culturii evaluării pedagogice*, concept pedagogic de mare interes științific în ultimul deceniu, insuficient conceptualizat.

Constatăm faptul că în literatura de domeniu se operează cu diferiți termeni - „*cultură evaluativă*” și „*cultură docimologică*”, concepte, semnificația cărora, în afara contextului literaturii pedagogice, poate fi extinsă și asupra altor domenii ale evaluării. Departate de ideea de a renunța la acești termeni, optăm însă pentru dezvoltarea limbajului pedagogic specific care conferă pedagogiei mai multă precizie științifică. Din aceste rațiuni, în cercetarea teoriei și practicii evaluării, *operăm cu termenul pedagogic „cultură a evaluării pedagogice”*, elaborat în cercetare, pentru necesitățile demersului investigativ, *prin care înțelegem* „o concepție sistemică asupra conduitei profesionale a cadrelor didactice în termeni de valori ale docimologiei, definite din perspectiva profesorului și a elevilor, ce permit realizarea funcțiilor evaluării prin aplicarea principiilor evaluării obiective și a indicatorilor culturii evaluative, respectarea cărora este posibilă

prin proiectarea strategiilor moderne de evaluare ce anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective asigurând calitatea produselor evaluării” [7, p. 123].

**Problematica evaluării pedagogice** ia amploare în rezultatul extinderii fenomenelor evaluării subiective la nivelul demersului didactic și perpetuarea continuă a fenomenelor evaluării subiective ce pot fi definite ca și **contradicții** ce conduc la ideea necesității de a elabora și implementa un traseu de formare a CEP în perspectiva integrării acestora în conduita docimologică a cadrelor didactice: (a) între exigențele standardelor de evaluare obiectivă a rezultatelor școlare și pregătirea insuficientă, în acest sens, a cadrelor didactice; (b) între necesitatea evidenței obiective a reușitei școlare și clarificarea științifică incertă a semnificației CEP pentru eficientizarea procesului de evaluare în sinergia acțiunilor de predare-învățare-evaluare; (c) între nevoia creării premiselor culturii evaluării pedagogice prin asigurarea unor condiții psihopedagogice optime de responsabilizare a cadrelor didactice pentru aplicarea strategiilor de evaluare și preocuparea insuficientă pentru asigurarea autenticității acțiunilor de evaluare prin diversificarea metodologiei de evaluare ce ar conduce la promovarea valorilor CEP; (d) între importanța fundamentării teoretico-metodologice a culturii evaluării pedagogice și dezvoltarea complicată a competențelor profesionale (evaluativă și decizională) a cadrelor didactice pentru anticiparea dificultăților evaluării generează **problema cercetării: Care sunt premisele epistemologice ale culturii evaluării pedagogice la nivelul principiilor evaluării obiective și ale indicatorilor CEP? Cum pot fi anticipate fenomenele evaluării subiective ce provoacă dezacorduri în relațiile interpersonale profesor – elevi și dificultăți de adaptare profesională a cadrelor didactice pe termen lung? Care sunt valorile culturii evaluării pedagogice din perspectiva profesorilor și a elevilor?**

Argumentele expuse demonstrează că formarea culturii evaluării pedagogice trebuie să devină o preocupare constantă. Apar deosebit de importante necesitatea actualizării permanente și valorificarea integrală a strategiilor de formare a competenței evaluative a cadrelor didactice, fiind un proces îndelungat ce necesită abordare contextualizată pentru a fi validată în timp, în perspectiva atingerii valorilor culturii docimologice. Reflecțiile științifice asupra problemelor actuale ale evaluării ce creează impedimente în evidența performanțelor școlare, inclusiv copierea la examen, ca fenomen pedagogic frecvent înregistrat, denotă investigarea insuficientă a condițiilor psihopedagogice ce ar preveni erorile în evaluarea școlară, subliniind **necesitatea elaborării unui demers strategic orientat spre formarea culturii evaluării pedagogice**. În scopul optimizării evaluării, autorii cercetărilor pedagogice formulează cerințe psihopedagogice: „compararea rezultatelor educațiilor cu obiectivele specifice disciplinei de studiu și cu obiectivele operaționale ale lecției”, „evitarea subiectivismului”, „suplinirea

*arsenalului strategic de evaluare direcționată spre competențe, dezvoltarea acțiunilor de evaluare spre încurajarea eforturilor de autoevaluare, excluderea constrângerii educațiilor cu notă ca o sancțiune nemeritată” [84, p.199], [86, p. 30], [148].*

**Problema prevenirii erorilor evaluării** poate fi soluționată prin *crearea unor premise teoretice* prin: elaborarea unui posibil Model conceptual al CEP la nivelul unor principii și criterii de evaluare obiectivă, prin determinarea indicatorilor evaluării obiective, a valorilor specifice CEP și a *cadrelor praxiologice al formării culturii evaluării școlare* prin: elaborarea recomandărilor metodologice pentru profesorii școlari *Strategii de anticipare a erorilor evaluării școlare* și organizarea training-urilor de formare a competenței evaluative a profesorilor școlari prin acțiuni de analiză metodologică a erorilor evaluării școlare în cadrul activităților didactice orientate, în special spre actualizarea/învățarea/promovarea în mediul școlar a strategiilor de evaluare moderne necesare pentru sporirea culturii evaluării pedagogice; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a condițiilor psihopedagogice de prevenire a erorilor evaluării în cadrul Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice (DSFCEP) în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice. Constatăm faptul că practica educațională demonstrează necesitatea abordării inovative a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective. În aceste circumstanțe, am acționat pentru definirea scopului și a obiectivelor concrete ale cercetării.

**Scopul investigației** constă în elaborarea reperelor teoretice și metodologice ale formării culturii evaluării pedagogice.

**Obiectivele cercetării** vizează:

1. determinarea reperelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice;
2. elucidarea factorilor generatori de erori, a fenomenelor evaluării subiective și a implicațiilor psihopedagogice ale erorilor evaluării asupra performanțelor școlare;
3. poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în cadrul Modelului teoretic al culturii evaluării pedagogice (MTCEP) elaborat în baza principiilor evaluării obiective, a criteriilor și a indicatorilor CEP reflectați în valori specifice CEP;
4. diagnosticarea pedagogică a obiectivității profesorilor în evaluare;
5. elaborarea și validarea experimentală a Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP) în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice.

**Metodologia cercetării** a antrenat: documentarea științifică, analiza fenomenelor evaluării (*analiză de sens/semnificație*), explorarea profesională a mediului educațional, experimentul pedagogic, chestionarul, probe de evaluare, grilă de observație, metode statistice.

**Noutatea și originalitatea științifică a investigației** este obiectivată în:

- poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice (MTCEP);

- elaborarea principiilor evaluării obiective, a criteriilor și a indicatorilor CEP reflectați în valori specifice CEP;

- argumentarea importanței valorilor CEP, identificate în cercetare, ce asigură dezvoltarea competenței evaluative a cadrelor didactice.

**Problema științifică soluționată în cercetare** constituie:

- stabilirea reperelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice;
- conceptualizarea evaluării obiective în cadrul Modelului teoretic al culturii evaluării pedagogice;

- elaborarea principiilor și criteriilor și evaluării obiective, a indicatorilor CEP și a valorilor specifice CEP;

- prevenirea/excluderea erorilor în evaluarea pedagogică prin aplicarea unei strategii originale de evaluare pedagogică (DSFCEP) pentru prevenirea evaluării subiective în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice.

**Semnificația teoretică a cercetării** este justificată de:

- determinarea fundamentelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice prin abordarea integrată a predării-învățării-evaluării școlare;

- elucidarea factorilor generatori de erori în evaluare, a fenomenelor evaluării subiective și a impactului erorilor evaluării asupra eficienței profesionale a cadrelor didactice;

- crearea noilor cunoștințe științifice în domeniul *Teoria evaluării pedagogice*.

**Valoarea aplicativă a rezultatelor cercetării** constă în:

- stabilirea gradului de obiectivitate a profesorilor școlari în prevenirea erorilor evaluării;
- utilizarea criteriilor și indicatorilor CEP în evaluarea/autoaprecierea profesională;
- elaborarea, implementarea și validarea experimentală a DSFCEP pentru prevenirea evaluării subiective ce asigură realizarea optimă a funcțiilor evaluării;

- descrierea reprezentărilor profesorilor despre CEP,

- formularea sugestiilor metodologice privind excluderea erorilor în evaluare prin integrarea valorilor CEP în conduita profesională a cadrelor didactice contemporane;

- interpretarea rezultatelor experimentale obținute din aplicarea DSFCEP.

**Implementarea rezultatelor cercetării științifice** a fost realizată prin: diseminarea elaborărilor teoretice în mediul școlar în perioada de formare continuă a cadrelor didactice școlare și în mediul studenților stagiați în procesul de pregătire inițială în cadrul Universității din Pitești, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din România și în Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău, Republica Moldova și prin validarea experimentală a DSFCEP în învățământul preuniversitar (Colegiul național „Zinca Golescu” din Pitești) și subiecții GC din Chișinău, R. Moldova (Liceul Teoretic “Gh. Ghimpu”) în perioada anilor 2009 - 2015.

**Aprobarea și validarea rezultatelor științifice** este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele investigației au fost prezentate în *monografia* „Cultura evaluării pedagogice. Teorie și praxiologie”, 2016; **ghidul metodologic:** *Metodologia de formare a culturii evaluării pedagogice. Recomandări metodologice cadrelor didactice*, 2016; **în reviste științifice de specialitate:** *Modelul conceptual al culturii evaluării pedagogice*, În: Revista de Științe Socioumane nr. 1 (32), 2015; *Practici educaționale de asigurare a calității evaluării școlare pe plan global și național*, În: Revista de profil Bălți, 2015; **în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale;** *Factori generatori de erori în procesul de evaluare*. În: Materialele Conf. Șt. Internaț. Pitești, 2013; *Considerații actuale privind evaluarea școlară*. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, 2013, Chișinău; *Noua relație profesor-elev în evaluarea școlară*. Materialele Conf. Șt. Internaț. Pitești, 2006; *Tradițional și modern în evaluarea pedagogică*, În: Analele doctoranzilor, Chișinău, 2014 etc.

**Publicațiile la tema tezei:** 10 lucrări științifice la tema cercetării – monografie (1) [114], ghid metodologic (1) - [3], articole în reviste științifice (5) - [5], [6], [7] [9], [10] și participări la foruri științifice naționale și internaționale (3) [4], [8], [11].

**Volumul și structura tezei** includ adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 200 surse, 10 anexe.

**Concepte-cheie:** evaluare, cultura evaluării pedagogice (CEP), evaluare subiectivă, erori ale evaluării, competența de evaluare pedagogică.

#### SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei investigate, sunt formulate problema cercetării și direcțiile de soluționare, scopul și obiectivele, este descrisă valoarea științifică și praxiologică a cercetării ce demonstrează noutatea și originalitatea științifică a investigației.

CAPITOLUL 1, „**Repere teoretice ale evaluării educaționale**”, prezintă studiul teoretic axat pe evoluția paradigmei docimologice și precizarea semnificației noțiunii de evaluare, în general, și a CEP, în special; abordează teoretic diversitatea semnificațiilor conceptului de CEP, pentru a conceptualiza conceptul de CEP, prezentând argumentele științifice necesare pentru promovarea valorilor CEP în scopul prevenirii erorilor în evaluarea școlară și a formării profesionale a cadrelor didactice la nivelul competenței evaluative; descrie factorii generatori de erori și fenomenele evaluării subiective.

Demersul investigativ al cercetării descrie evaluarea obiectivă ca problemă pedagogică evocând problematica evaluării în context școlar și implicațiile erorilor în evaluare asupra reușitei școlare. Prin sinteza teoretică în domeniul teoriei și practicii evaluării, cercetarea este orientată spre modelarea conceptuală a termenului *cultura evaluării pedagogice* în planul precizării componentelor și a conținutului specific.

CAPITOLUL 2, „**Poziționări conceptuale asupra culturii evaluării pedagogice**”, prezintă abordarea constructivistă a evaluării ca proces integrat predării și învățării școlare; conținutul capitolului 2 este centrat pe analiza studiilor metodologice privind abordarea integrată a predării-învățării-evaluării în procesul de evaluare școlară și prezintă practici educaționale actuale de asigurare a calității evaluării școlare pe plan global și național evocând forme, metode și mijloace specifice evaluării școlare. În capitolul 2, cu deosebită pondere epistemică și practică, sunt reflectate particularitățile gândirii pedagogice contemporane cu referire la cultura evaluării pedagogice. Analizând cercetările de teorie și practică a evaluării despre practicile educaționale de asigurare a calității evaluării școlare pe plan global și național, capitolul 2 prezintă rolul competenței evaluative în sporirea profesionalismului pedagogic; constatăm faptul că există puține lucrări vizând semnificația termenului *cultura evaluării pedagogice*. Orientate spre dezvoltarea competențelor psihopedagogice, inclusiv a celei evaluative, studiile la problema cercetată abordează categoriile de erori ale evaluării, principiile evaluării, particularitățile evaluării rezultatelor școlare, fenomenele evaluării subiective, blocajele reale, incoerența activităților de predare-învățare-evaluare. Conținutul capitolului include *Modelul conceptual al culturii evaluării pedagogice* ce integrează anumite elemente de noutate și originalitate științifică: principiile evaluării obiective, indicatorii și valorile culturii evaluării pedagogice, concretizate într-o definiție originală a CEP.

CAPITOLUL 3, „**Cadrul experimental al formării culturii evaluării pedagogice**”, prezintă designul cercetării, descrierea metodelor de cercetare cantitativă și calitativă proiectate în demersul investigațional. Cercetarea experimentală este orientată spre

diagnosticarea pedagogică a calității/eficacității evaluării școlare prin aplicarea *Demersului strategic al formării culturii evaluării pedagogice* a cadrelor didactice ce include etape și acțiuni concrete ce au contribuit la diminuarea erorilor evaluării în învățământul preuniversitar. Conținutul capitolului demonstrează adevărul axiomatic că CEP crează premise pentru eficientizarea prestaței profesionale a cadrelor didactice, atribuind noi conotații fenomenului studiat (CEP) în planul valorilor specifice: respectarea principiilor evaluării obiective, monitorizarea evaluării pe termen scurt și pe termen lung, proiectarea rațională a strategiilor de evaluare, asumarea responsabilității pedagogice pentru acțiunile de evaluare, reflectarea asupra efectelor evaluării, măsurabile în termeni de competență de autoevaluare. Cultura evaluării pedagogice presupune restructurarea permanentă a strategiilor evaluative și solicită cadrelor didactice flexibilitate, creativitatea, spontaneitatea și adaptabilitate la situațiile și condițiile apărute și depinde în mare parte de capacitatea acestora de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile evaluării.

Eficiența intervenției experimentale în cadrul cercetării este demonstrată prin datele experimentale obținute la etapa de validare, care au pus în evidență diferențe statistice semnificative privind sporirea nivelurilor de CEP a profesorilor școlari (grup experimental principal), dar și a studenților ca și grup experimental complementar.

Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute din aplicarea metodelor de calcul statistic au dovedit prin diferențele semnificative înregistrate eficiența *Demersul strategic de formare a CEP* în învățământul preuniversitar la nivelul îmbunătățirii **competențelor de evaluare ale profesorilor** în sensul obligativității respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, în termeni de *cultură a evaluării* la nivelul unor valori specifice evaluării obiective ce constituie un cadru de referință valabil pentru formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în perimetrul școlar.

**Concluziile generale** relevă principalele rezultate teoretice și metodologice ale cercetării culturii evaluării pedagogice și prezintă **recomandări metodologice** privind formarea CEP.



# 1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE EVALUĂRII EDUCAȚIONALE

## 1.1 Evoluția paradigmei docimologice

*Docimologia* derivă din grecescul „*dokime*” care semnifică *probă de încercare*. Din aceeași familie de cuvinte este termenul „*dokimastos*”, devenit mai târziu *docimastica*, ceea ce înseamnă *studiul tehnicilor de examinare și aptitudinea de a examina* [128, p. 55].

Termenul „*docimologie*” a fost avansat de Henri Piéron în 1923 în definiția: „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (*modurile de notare, variabilități inter-individuale și intra-individuale ale examinerilor, factorii subiectivi etc.*)” [Apud, 152, p.59].

Din perspectiva istorică, *teoriile asupra evaluării* sunt grupate în trei perioade semnificative:

**1. Prima** perioadă, numită *Perioada testelor*, care începe la sfârșitul secolului al XIX-lea și continuă către anii 1910-1930. Această perioadă este marcată de intenția de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală și aleatorie, cu teste obiective și standardizate;

**2. Cea de-a doua perioadă, Perioada măsurătorilor**, continuă să perfecționeze testele simultan cu apariția unei interogații asupra dificultăților cu privire la rezultatele testelor;

**3. A treia perioadă**, denumită *Perioada evaluării*, începând cu anii 1930, lărgeste perspectivele asupra acestei probleme, prin încercarea de a descoperi elevul ca integralitate. Exponentul acestei perioade este *părintele docimologiei*, Henri Piéron (1923) [Apud, 152, p.60].

Studiile cu referire la problematica complexă a docimologiei au apărut în perioada interbelică, demonstrând interesul sporit al savanților pentru evaluarea la nivel de sistem educațional, dar și la nivel de proces de învățământ, înregistrând astfel o evoluție calitativă a abordărilor teoretice și praxiologice în cercetările din domeniul științelor educației, și nemijlocit în teoria și practica evaluării [22], [87], [44], [83], [116], [140], [128], [123], [20], [76], [120], [69], [122] etc.

Punctul de referință în aria direcției de cercetare teoria și practica evaluării îl reprezintă V. Pavelcu (1968), I.T. Radu (1981), I. Jinga (2006) etc., iar în R. Moldova VI. Pâslaru, care în colaborare cu I. Achiri (2006) au contribuit la stabilirea unui cadru normativ al acestui domeniu prin relevante valori ale docimologiei. În cheia examinării valorilor care au definit docimologia ca știință a evaluării, descoperim în monografia „*Fundamentele pedagogiei*” descoperim afirmația științifică a cercetătorului S. Cristea (2010) care atribuie „*modernității pedagogiei potențialul de a reflecta valorile modelului cultural al societății în sec. XX*” [44, p. 34].

Într-o perspectivă generală, putem afirma că, pe parcursul evoluției experienței pedagogice de formare a tinerelor generații, practicile evaluative s-au dezvoltat, *s-au cristalizat idei și concepții cu privire la rosturile acțiunilor evaluative și la strategiile dezirabile de realizare a acestora*, constituindu-se, în timp, sisteme de idei, teorii, configurând discipline ce abordează

direct sau indirect, din unghiuri diferite, problematica evaluării: *docimologia, psihodiagnoza, planificarea învățământului, teoria și praxiologia evaluării* ș.a.

Prezentăm, în continuare, sinteza principalelor idei ale autorilor privind *docimologia*, care au contribuit la dezvoltarea și extinderea câmpului epistemologic al termenului.

Tabelul 1.1

Accepțiuni ale conceptului *docimologie*

<b>Autori</b>	<b>Semnificații atribuite docimologiei</b>
<b>Henri Piéron (1923)</b>	„ <i>Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor</i> ”
<b>V. Pavelcu (1968)</b>	„ <i>Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a notării, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator</i> ”,
<b>Dicționar de pedagogie (1979)</b>	„ <i>Docimologia vizează dezvoltarea eficacității pedagogice în activitatea școlară</i> ”
<b>A. Stufflebeam (1980)</b>	„ <i>Docimologia studiază factorii subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări</i> ”.
<b>I.T.Radu (1981)</b>	
<b>C. Moise (1985)</b>	
<b>J.M. Bărbier (1985)</b>	„ <i>Docimologia este un sistem de operații care au drept scop producerea unei judecăți de valoare asupra activităților de formare</i> ”
<b>I. Nicola (1992)</b>	„ <i>Docimologia studiază influența factorilor subiectivi ai notării</i> ”
<b>Gilbert de Landsheere (1992)</b>	„ <i>Docimologia este studiul sistematic al examenelor, în special al sistemelor de notare și a comportamentului celor care examinează și a celor examinați.</i> ”
<b>Dictionnaire actuel de l'éducation (1993)</b>	„ <i>Docimologia este știința evaluării ce are ca obiect de studiu procesul de concepere și de aplicare a probelor de evaluare, utilizate în examinarea și notarea corectă a elevilor, studentilor și a cadrelor didactice, implicați în această activitate, proiectată la nivelul sistemului și procesului de învățământ</i> ”
<b>Potolea D. Manolescu M. (2005)</b>	„ <i>Docimologia este demersul dominant pedagogic ce favorizează participarea activă pe direcția asigurării autonomiei elevului în scopul de a lua în mâini propria transformare</i> ”
<b>Ion T. Radu (2008)</b>	„ <i>Docimologia este știința ce definește studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară</i> ”, dezvoltându-și conținutul în strânsă

<b>Ion T. Radu</b>	<i>legătură cu psihologia, conferindu-i astfel o fundamentare științifică pedagogică” „Docimologia este orientată la ora actuală într-o direcție constructivă”</i>
<b>Dumitriu C. (2009)</b>	<i>„Docimologia prezintă un sistem de teorii, concepte și principii ce servesc pentru evaluarea autentică”</i>
<b>Fusa C. (2015)</b>	<i>„Docimologia este știința evaluării operaționalizată în concepte specifice care explică fenomenele evaluării, în sens larg și în sens restrâns”</i>

În literatura de specialitate, se constată că autorii concură la definirea unui sistem de termeni specifici. Spre exemplu, ne referim la L. Belaier (1999), care îndeamnă la distingerea între *control* și *evaluare*, considerând că suntem în cazul unui control de fiecare dată când derulează o serie de operații care au ca rezultat producerea de informații despre funcționarea corectă a unei activități de formare. Dimpotrivă, avem de-a face cu un proces de evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezența unor operații care au drept scop *producerea unei judecăți de valoare* asupra calității activităților de formare. Același autor abordează sintagmele științifice: *evaluare implicită*, când *judecata de valoare* nu se explicitează decât prin efectele sale și *evaluare spontană* [153, p.28].

Continuând ideile predecesorului sau, Henri Pieron (1923), Gilbert de Landsheere (1992) definește *docimologia* ca fiind „*studiul sistematic al examenelor, în special al sistemelor de notare, al comportamentului celor care examinează și a celor examinați.*” [156, p. 83], fapt teoretizat ce conduce la extinderea problematicii docimologiei prin implicațiile psihologice ale evaluării cauzate de efectele conduitei docimologice. Cadrul problematic al impactul evaluării asupra progresului școlar, expus de Gilbert de Landsheere, care preia ideile ale predecesorului sau Henri Pieron, vizând influența raporturilor interpersonale în cadrul binomului educațional, atenționează asupra distorsiunilor ce pot apărea în aprecierea rezultatelor formării din cauza conduitei didactice ineficiente a educatorilor în procesul educațional.

*Activitatea docimologică* evoluează de la acțiunea de măsurare, operaționalizată cu ajutorul instrumentelor ce au ca scop obținerea unui grad cât mai mare de obiectivitate, la acțiunea de decizie, etape care devin operaționale prin note și calificative acordate rezultatelele elevilor și ale profesorilor precum și comportamentului acestora în vederea îmbunătățirii activității educative. Distanța de la măsurare la decizie se poate îmbogăți prin accentuarea rolului aprecierilor școlare, studiat la nivelul doxologiei ce analizează: *cauzele inhibatoare sau stimulatoare ale diferitelor tipuri de examene, reacțiile emoționale și intelectuale ale elevilor declansate în funcție de hotărârile profesorilor, influențele exercitate*

de opiniile profesorilor despre elevi asupra procesului de instruire și rezultatele obținute prin automatizare, internotare, notare în echipă, dar și lipsa notării [49, p. 9].

Termenul *docimologie*, analizat în „*Dictionnaire actuel de l'éducation*” din punct de vedere pedagogic, evidențiază ideea ca acest concept nu definește doar „*tehnica măsurării*”, ci semnifică o întreagă „*știință a evaluării*”, ce are ca obiect de studiu - procesul de concepere și de aplicare a probelor de evaluare, utilizate în examinarea și notarea elevilor, studenților și a cadrelor didactice, implicați în această activitate, proiectată la nivelul sistemului și procesului de învățământ [156, p.38].

Studiul docimologiei este reluat de Ioan T. Radu (2008) care afirmă că „*doxologia* își are originea în practica evaluării rezultatelor școlare”. Termenul *docimologie* apare definit ca știință ce definește studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară”, dezvoltându-și conținutul în strânsă legătură cu psihologia, conferindu-i astfel o fundamentare științifică psihopedagogică [128, p. 30-37]. *Docimologia* prezintă raporturi de interdependență cu psihologia generală și individuală, cu sociologia și psihologia socială, cu psihologia școlară și pedagogia fiind prin excelență o știință a examenelor și concursurilor, a mijloacelor ce contribuie la elaborarea unei strategii de apreciere justă și obiectivă la probele de examinare [181].

**Evoluția istorică a paradigmei docimologice** a scos pregnant în evidență faptul, că procesul dezvoltării epistemologice a acesteia a fost marcat de următoarele **concepții**:

Tabelul 1.2

Evoluții ale paradigmei docimologice [125]

<b>1. Paradigma evaluarea „comparativă”</b>	„a cărei funcție principală era de a compara elevii și de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, acordându-le diplomă sau alte distincții după nivelul lor de reușită”.
<b>2. Paradigma evaluarea „prin obiective” sau evaluarea „criterială”</b>	„cu rol să furnizeze informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii ( <i>standarde unitare</i> ) și oferind soluții de ameliorare”.
<b>3. Paradigma evaluarea „corectivă”</b>	„care propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională” ci și „informațională” pentru a-i oferi elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea.”
<b>4. Paradigma evaluarea „conștientizată” sau „formatoare”</b>	„ care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învățare și pendulează între <i>cogniție</i> ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul

<b>Paradigma</b> <b>evaluarea „conștientizată”</b> <b>sau „formatoare”</b>	achiziționează cunoașterea și <i>metacogniția</i> , ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”. „este o nouă megaconcepție ( <i>megapunct de vedere</i> ) ce corespunde unui demers dominant pedagogic ce favorizează participarea activă pe direcția asigurării autonomiei elevului, în scopul de a lua în mâini propria transformare fiind conștient de propriile dificultăți”.
<b>5. Paradigma</b> <b>„pedagogiei esenței”</b>	promovat de Herbart (1776-1841), care are în vedere realizarea educației după un model ideal și concret al naturii umane, după scheme logice stabilite.

Lucrările de referință anterior menționate au fost orientate spre clarificarea conceptului în sine acceptat și introdus în categoria termenilor pedagogici subliniind nevoia de cercetare profundă a evaluării, care merită un loc important în *Teoria educației și a instruirii* deoarece vizează raporturile directe sau indirecte cu progresul și calitatea predării-învățării-evaluării.

Apariția *docimologiei* ,prin studiile semnate de Șt. Bârsănescu în capitolul „Examenele”, în care este prezentată importanța multiplă a examenelor ce au menirea „să controleze efectele învățământului, starea cunoștințelor și a aptitudinilor elevilor”, formele de examen și condițiile privind climatul acestora, demonstrează rolul atât de important al evaluării în orientarea și selecția școlară, *docimologia* având, în mod indirect, o mare importanță și în economia țării, în efortul unei națiuni îndreptat spre sporirea productivității muncii” [Apud, 12, p. 45].

După apariția mai multor studii, prezentând rezultatele cercetărilor întreprinse, în 1963 a fost publicată lucrarea „*Examens et docimologie*”, configurând constituirea unei noi științe, componentă a sistemului științelor educației – *docimologia*, apare defintă ca știință ce se ocupă cu „*cercetarea factorilor ce influențează procesele de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare*”. Ioan Radu (2008), preocupat de studiul didacticii moderne, menționează că, *docimologia* reprezintă analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor ce contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării. Pornind de la această constatare, important este faptul că „*docimologia a avut meritul de a alerta asupra unor probleme majore, care ne lasă relativ dezarmați în privința soluțiilor metodologice adecvate*” . Începând cu deceniul VIII, după

cum afirmă Ioan Radu, această știință a evoluat spre calificativul „*docimologie pozitivă*”, afirmație Anne Bonboir), concretizată în promovarea unor strategii efective de măsurare obiectivă, astfel încât să confere aprecierilor mai multă credibilitate. În consecință, caracterului explicativ i se adaugă și o nouă perspectivă, normativă, vizând nu doar să arate „*ce este evaluarea?*”, ci și „*ce trebuie să fie?*” și „*cum trebuie realizată corect evaluarea?*” [128, p. 37]. În acest sens, în evoluția nu prea îndelungată a docimologiei, se disting două perioade, care au facilitat atribuirea noilor **accepțiuni docimologiei**: în sens inițial și restrâns, însemnând **știința examenelor** și în sens actual, larg, ca disciplină ce are ca și obiect de studiu **evaluarea în activitatea școlară**. Efervescența preocupărilor ulterioare referitoare la problematica evaluării în deceniile următoare, au marcat alte etape în dezvoltarea docimologiei, punând în evidență *relațiile funcționale ale evaluării cu celelalte componente ale activității de predare-învățare*. De fapt, apar două direcții de abordare ce au marcat **etapele de evoluție a docimologiei**:

- **prima** etapă privește studiul sistematic al examenelor, care reduce, de fapt, evaluarea la notarea rezultatelor învățării școlare în contextul educațional;

- **a doua** etapă asociază evaluarea cu *dezvoltarea eficacității pedagogice* în activitatea școlară, privind-o în raport cu procesul de formare a elevilor, privită ca o procedură constant asociată la procesul de instruire/învățare, *activitățile de tip docimologic* contribuind la dezvoltarea „*sistemului de apreciere prin cunoasterea experimentală a mecanismelor ce explică cauzele distorsiunilor funcționării sale*” [128, p. 30]. Începând din prima jumătate a secolului XX și continuând într-un ritm alert în perioada postbelică, învățământul înregistrează o dezvoltare a docimologiei, necunoscută în epocile precedente [123, p. 30].

**Cercetările docimologice contemporane** sunt axate aproape fără excepție, pe problematica dezvoltării unor strategii evaluative performante, aspectele privind autoevaluarea realizată la nivelul elevului, fiind promovate doar tangențial ori separat de evaluarea didactică. Se constată multiple preocupări pentru evaluarea didactică, fiind invocate mai multe conotații evaluării. Dar, pentru cele mai multe, *a evalua* înseamnă a *enuța o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii* referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități. Analitic, *a evalua înseamnă a determina valoarea cu privire la un produs*, proces, rezultat, proiect, program etc.; *calitatea* (eficacitatea) unor rezultate, progrese, prestații etc.; meritele unei persoane, instituții, politici noi etc.; *eficiența* (randamentul) unei activități, unui proces etc. Toate aceste enunțuri (căutări) au semnificația unei interogații permanente și fundamentale, cu scopul de a ajuta factorii de decizie să ajungă la

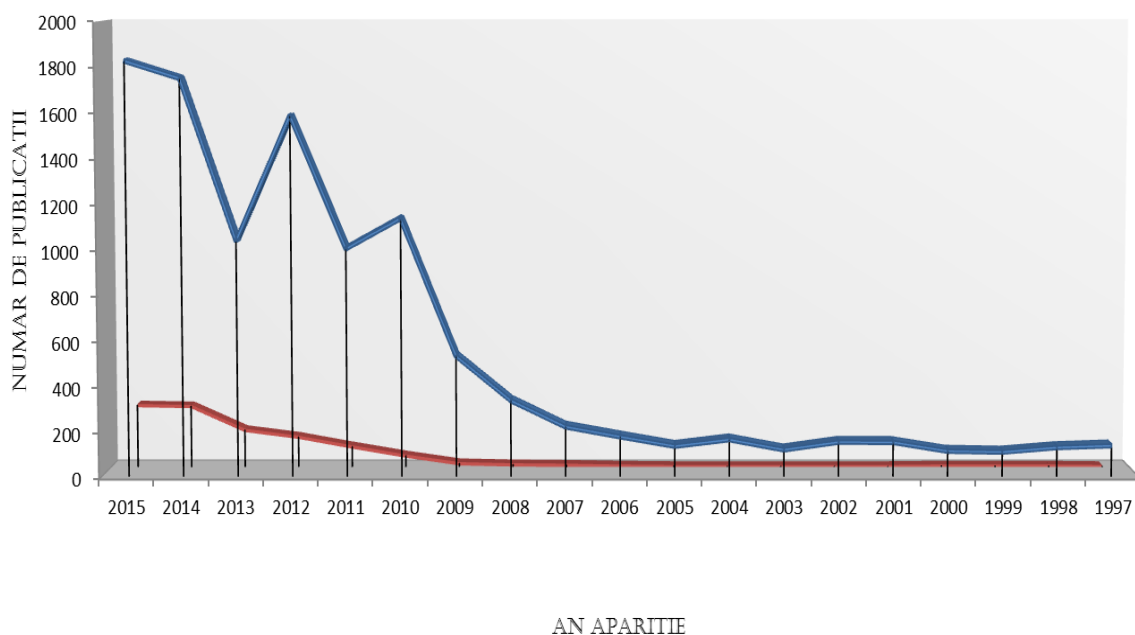
alegeri ameliorative raționale. În această ordine de idei, C. Ciocănel (2013) menționează că „evaluarea este unul dintre domeniile-cheie ale oricărei schimbări sociale” [26, p. 58].

Începând din prima jumătate a secolului XX și continuând într-un ritm mai alert în perioada postbelică, în contextul evoluției globale a societății, învățământul înregistrează o dezvoltare necunoscută în epoci precedente. Sub impactul exigențelor societății, la rândul lor generate de dezvoltarea cunoașterii umane și a tehnicii, învățământul reclamă un volum de resurse în continuă creștere și, în același timp, se constituie ca factor cu rol important în dezvoltarea celorlalte subsisteme sociale. Interesul științific pentru „evaluarea randamentului școlar (*acesta exprimând eficiența ce se manifestă, în primul rând, în interiorul sistemului și numai după aceea în afara lui*) și, ca urmare pentru evaluarea efectelor evaluării în plan economic, sociocultural, al calității vieții și condiției umane ș.a.m.d.” se reflectă și prin **creșterea frecvenței cercetărilor privind evaluarea și valorile culturii evaluării pedagogice.**

**Evoluția cantitativă a cercetărilor științifice privind cultura evaluării pedagogice** demonstrează preocupări intense ale cercetătorilor, rezultatele fiind mediatizate în articole științifice publicate în reviste de specialitate, monografii, cursuri sau teze științifice ale comunicărilor prezentate la manifestările științifice internaționale. În cele ce urmează, prezentăm rezultatele unui studiu statistic realizat de noi în cercetare privind studiul culturii evaluării pedagogice pe plan internațional și în România, care include următoarele direcții/variabile/indicatori de analiză statistică:

- frecvența preocupărilor științifice cu referire la evaluarea școlară;
- frecvența preocupărilor științifice vizând cultura evaluării pedagogice din perspectiva profesorului;
- frecvența preocupărilor științifice privind cultura evaluării pedagogice din perspectiva elevului;
- frecvența preocupărilor științifice privind cultura evaluării pedagogice din perspectiva studentului.

Datele statistice au fost culese din două baze de date reprezentative la nivel internațional: *Google Academic Scholar* și *Science Direct*, căutând după expresia „*scholar evaluation*” pentru fiecare an în parte alte cuvinte-cheie (*teacher, student, child*) [196]. Menționăm faptul că sursa *Science Direct* oferă posibilități de căutare detaliată în funcție de autor, titlu etc. [197].



	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	1997
■ Autori străini	1829	1753	1041	1591	1007	1140	534	337	221	177	135	164	119	153	152	113	109	129	137
■ Autori români	277	273	165	134	90	49	14	9	7	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1

Fig. 1.1 Evoluția publicațiilor științifice privind evaluarea școlară pe plan mondial și în România [197]

Figura 1.1 prezintă rezultatele unor studii ale frecvenței cercetărilor despre evaluare pe plan global, ale cărei valori statistice comparativ, deși au avut un debut asemănător cu frecvența cercetărilor în România, înregistrat în anii 1997, care au rămas într-o creștere nesemnificativă până în 2008, se dovedesc a fi mult mai înalte, frecvența sporind vertiginos în ultimele două decenii de la 2009 până în prezent. În România progresul e semnalat de cele 277 de studii ale autorilor la problema evaluării, apoi la problema *cultura evaluării pedagogice*, înregistrate în anii 2014-2015. Pentru comparație autorii străini în aceeași ani apar cu un număr de 1800 de studii, de diferit volum și multitudine de aspecte cercetate.

Examinând datele despre frecvența cercetărilor privind evaluarea, lansate în cele două surse constatăm faptul că, potrivit sursei *Google Academic Scholar*, autorii străini au elaborat din 1997 până în prezent mai multe, comparativ cu numărul publicațiilor înregistrate în sursa *Science Direct*.



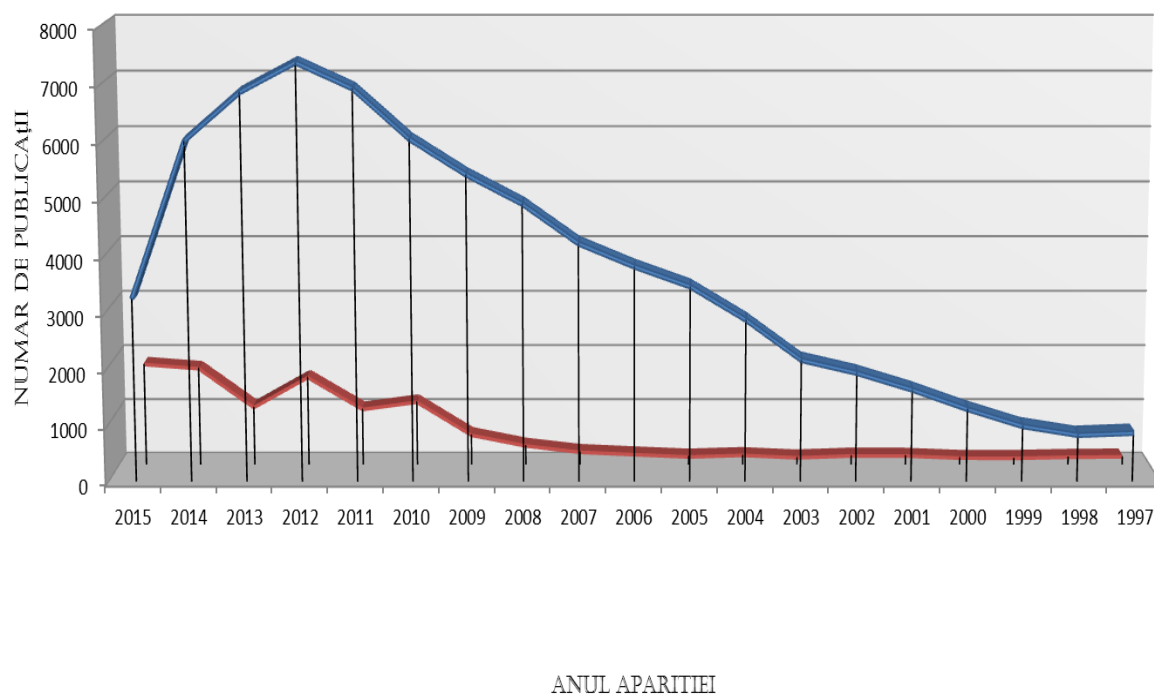
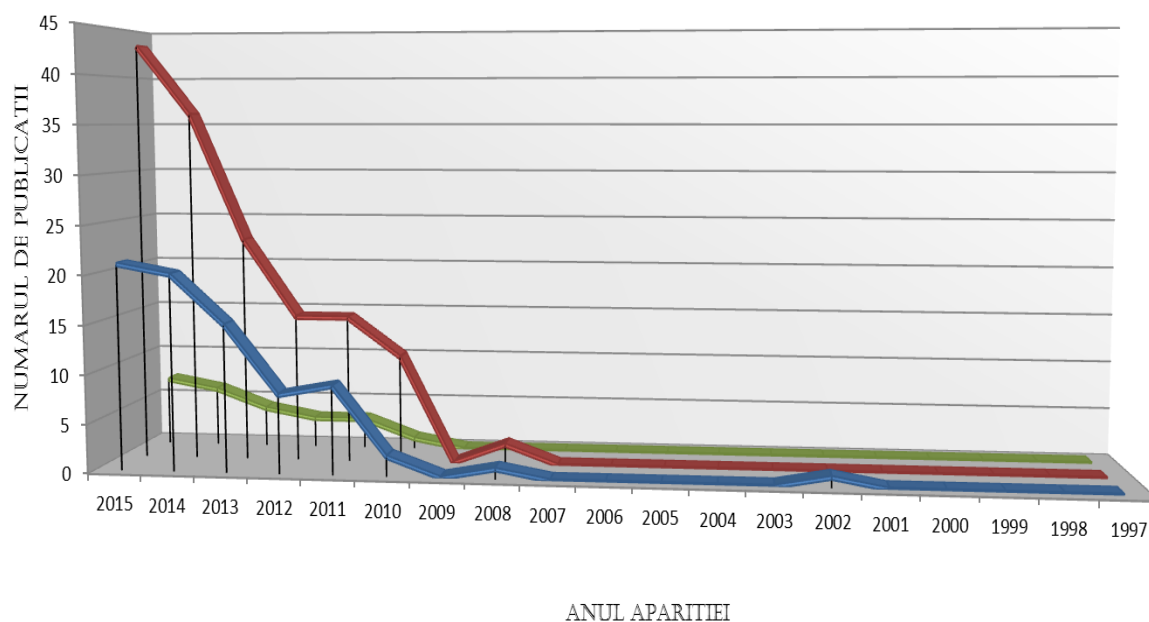


Fig. 1.2 Analiza comparativă a evoluției publicațiilor științifice privind evaluarea școlară (plan mondial și în România) [197]

Datele ilustrate dovedesc menținerea sau chiar scăderea interesului pentru problema evaluării, numărul de publicații fiind mai mic în anii 2014-2015, fapt ce demonstrează necesitatea abordării tot mai extinse a problematicii evaluării.

Analizând tematica publicațiilor, menționăm că sursele vizate reflectă preponderent interesul pentru conceptul de *evaluare*, în detrimentul statistic al termenului de *cultură a evaluării pedagogice*.

Figura 1.3. reflectă dimensiunile abordărilor științifice ale culturii evaluării pedagogice (din perspectiva profesorului, a elevilor și a studenților) și permite a observa sporirea considerabilă, începând cu anul 2009 a interesului științific al autorilor străini și din România pentru cercetarea evaluării din perspectiva studenților (anul 2015 – 43 publ.), comparativ cu interesul pentru perspectiva profesorilor (anul 2015 – 21), din perspectiva elevilor (anul 2015 – 7 publ.).



	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	1997
■ Evaluarea didactică din perspectiva profesorului	21	20	15	8	9	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
■ Evaluarea didactică din perspectiva studentului	43	36	23	15	15	11	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
■ Evaluarea didactică din perspectiva elevului	7	6	4	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fig. 1.3 Frecvența publicațiilor științifice privind evaluarea școlară pe plan mondial și în România (*perspectiva profesorului, a studenților și a elevilor*) [196]

O concluzie care se desprinde în acest context al cercetării este deficitul publicațiilor care reflectă cultura evaluării pedagogice din perspectiva profesorilor și situația critică, mai ales din perspectiva elevilor, respectiv deducem nevoia acută de a canaliza eforturile de cercetare asupra valorilor culturii evaluării pedagogice, concept puțin studiat în domeniul științelor educației, dar care determină o concentrare a atenției asupra aspectelor vizate.

**Cercetarea culturii evaluării pedagogice se impune pertinent** în condițiile în care aria de interes al docimologiei, ca știință a evaluării, demonstrează în ultimi 5 ani preocupare pentru „dezvoltarea eficacității pedagogice” și „studiul sistematic al desfășurării proceselor de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare”, după cum atenționează I. T. Radu (2008) [128]. Deducem că, principalele aspecte relevate demonstrează importanța conduitei docimologice a profesorilor și elevilor în câmpul educațional, conjugarea căroră, din punctul nostru de vedere, produce valorile culturii evaluării pedagogice. Abordarea sistemică a evaluării reprezintă strategia de măsurare, gestiune și interpretare a factorilor semnificativi ai actului evaluativ, inclusiv a factorilor cu efecte distorsionale, după cum afirmă Carolina Platon (2005) [123].

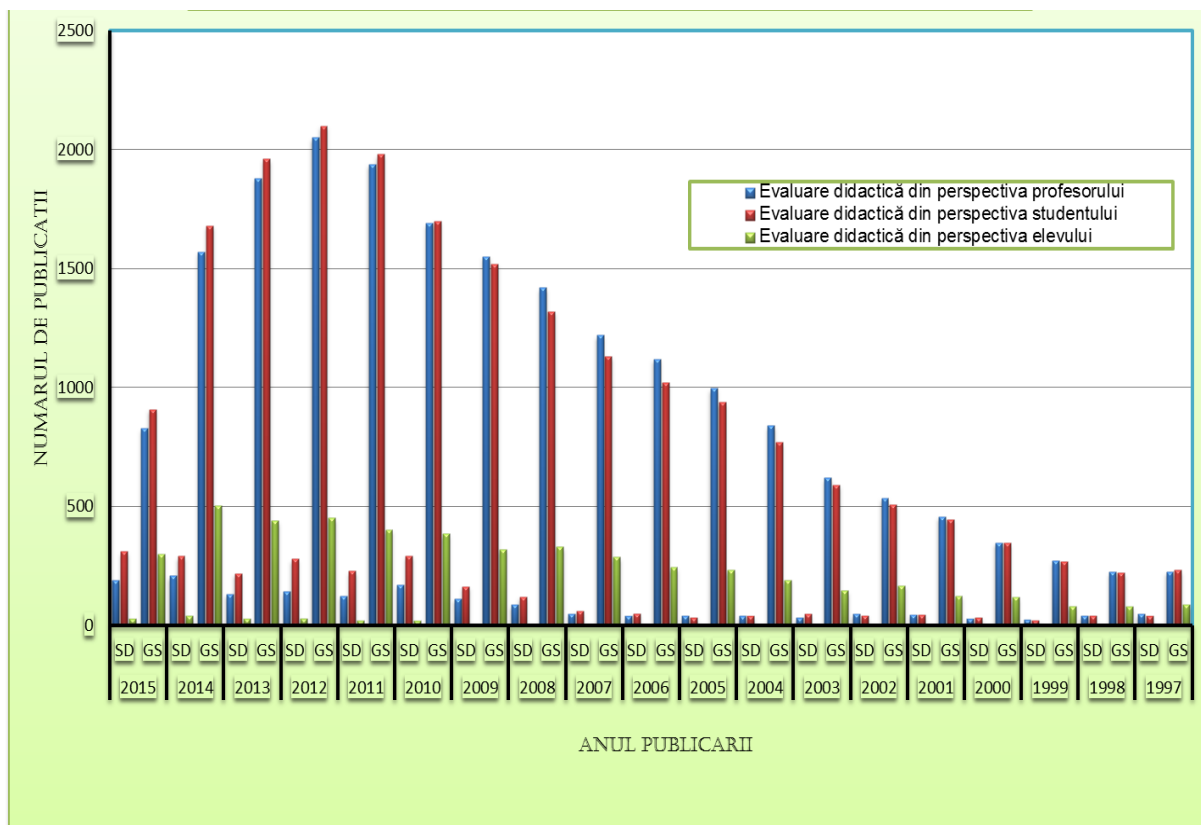


Fig. 1.4 Studiul comparativ al datelor din sursele *Google Academic Scholar* și *Science Direct* al evoluției publicațiilor științifice privind evaluarea școlară (perspectiva profesorului, a studenților și a elevilor) [196]

Analiza comparativă a datelor din sursele *Google Academic Scholar* și *Science Direct* al evoluției publicațiilor științifice privind evaluarea școlară (din perspectiva profesorului, a studenților și a elevilor) prezintă date ce confirmă presupunerea noastră intuitivă, că deși foarte modest numărul publicațiilor despre anumite aspecte ale culturii evaluării pedagogice, se atestă creșterea interesului științific pentru problema formării culturii evaluării pedagogice. Rezultatele cercetării statistice cantitative denotă elucidarea asemănătoare (în baza datelor din ambele surse) a interesului științific pentru evaluarea universitară, ***evaluarea școlară (perspectiva elevilor) rămânând foarte puțin studiată.***

La o analiză mai aprofundată a datelor din Tabelul 1.2. *Valorile comparate ale datelor din sursele vizate despre publicațiile științifice apărute în ultimele două decenii*, constatăm că datele propuse de *Google Academic Scholar*, denotă scăderea semnificativă a numărului de publicații privind evaluarea didactică din perspectiva profesorului de la 2050 publicații în anul 2012 la 827 publicații în anul 2015, fapt ce constituie în argument în plus în favoarea definirii scopului cercetării noastre care vizează studiul culturii evaluării pedagogice, premise din care logic rezultă nevoia de elaborare a unui model conceptual al CEP ce ar anticipa erorile evaluării.

Valorile comparate ale datelor din sursele vizate despre publicațiile științifice  
apărute în ultimele două decenii [196]

Anul aparitiei Baza de date	Evaluare didactică din perspectiva profesorului		Evaluare didactică din perspectiva studentului		Evaluare didactică din perspectiva elevului	
	<i>Science Direct (SD)</i>	<i>Google Academic Scholar (GS)</i>	<i>Science Direct (SD)</i>	<i>Google Academic Scholar (GS)</i>	<i>Science Direct (SD)</i>	<i>Google Academic Scholar (GS)</i>
2015	187	827	310	907	26	298
2014	207	1570	290	1680	39	503
2013	130	1880	217	1960	27	438
2012	141	2050	277	2100	28	450
2011	122	1940	227	1980	19	401
2010	168	1690	292	1700	18	384
2009	111	1550	162	1520	6	318
2008	86	1420	119	1320	6	329
2007	48	1220	60	1130	5	286
2006	38	1120	49	1020	5	242
2005	39	995	32	937	0	232
2004	39	839	38	768	2	190
2003	31	618	46	589	1	145
2002	47	535	41	508	5	166
2001	45	456	44	444	2	123
2000	27	347	32	344	4	116
1999	22	270	21	267	2	80
1998	39	222	39	219	3	77
1997	47	225	38	231	5	85

În concluzia examinării cantitative a datelor despre publicațiile științifice privind evaluarea, menționăm că rezultatele din anul 2015 nu reprezintă valorile finale, deoarece multe publicații sunt în curs de apariție. Conceptul *evaluare* a cunoscut o dezvoltare în timp a semnificației care poate fi urmărită în continuare. Astfel, termenul *evaluare* are diferite înțelesuri în funcție de modalitățile educationale de care încearcă să ia seama: evaluarea sistemului, evaluarea instituției de învățământ, a profesorilor, a elevilor etc. În literatura de specialitate, se disting trei mari planuri de semnificație

epistemică pentru **termenul „a evalua”**: a concepe o procedura de evaluare, a practica evaluarea, a exprima o decizie despre rezultatele evaluării [159].

Etimologic, *a evalua* înseamnă *a formula o judecată de valoare*, în funcție de anumite criterii precise, cu privire la un lucru și proprietățile acestuia; a determina valoarea unei performanțe etc. În viziunea lui B. Bloom, *evaluarea* se definește ca „*formulare într-un scop determinat a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.*” [apud,153]. „Există o multitudine de noțiuni derivate din actul de evaluare și o ierarhie a cadrului conceptual” [49, p. 1-4]. Sintetizând definițiile evaluării, se relevă trei grupe de definiții ale evaluării, tinand cont de trei identități posibile: (1) *evaluarea ca măsură*, (2) *evaluarea ca și congruență* și (3) *evaluarea ca judecare*, fiecare caz presupunând avantaje și inconveniente [46].

Savantul C. Cucuș (2006) formulează o sinteză a analizei avantajelor grupelor de definiții identificate în literatura de domeniu reflectate în Tab.1.4:

Tabelul 1.4.

Avantajele și dezavantajele grupelor de definiții ale evaluării

<b>Grupa</b>	<b>Avantaje</b>	<b>Dezavantaje</b>
<b>Evaluare - judecare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurge la concretizari practice;</li> <li>- Permite o lărgire a variabilelor;</li> <li>- Sunt permissive la expertize;</li> <li>- Nu se pierde timp în analiza datelor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sprijină pe rutină;</li> <li>- se poate contesta fidelitatea si obiectivitatea;</li> <li>- Datele și criteriile sunt ambigue;</li> <li>- Riscuri mari a generalizărilor pripite.</li> </ul>
<b>Evaluare – congruență</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă;</li> <li>- Exista referințe directe la obiective și criterii inerente, ce pot furniza date asupra procesului și produsului final;</li> <li>- Se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățământ;</li> <li>- Retroacțiunea este imediată.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riscul evaluatorului de a juca un rol tehnic;</li> <li>- Centrarea este restransă la obiecte;</li> <li>- Evaluarea se dovedește a fi o acțiune secvențială;</li> <li>- Comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ.</li> </ul>
<b>Evaluare - măsură</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sprijină pe o măsură precisă;</li> <li>- Sunt obiective și fidele;</li> <li>- Datele pot fi tratate matematic;</li> <li>- Produc norme si concluzii ferme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implică o centrare strict instrumentală;</li> <li>- Prezintă inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente;</li> <li>- Judecățile și criteriile pe care se bazează sunt problematice.</li> </ul>

Examinând cu multă atenție investigativă lucrările de specialitate, se constată că acestea abundă în referiri la cerința de a înlocui *mentalitatea clasică a profesorului ca examiner* ce

trebuie „să asculte”, cu o mentalitate *a cadrului didactic cu rol de „dirijare a învățării”, „de asigurare a feed-back-ului”, „de comunicare”* [100, p. 35].

În literatura de specialitate se atestă mai multe *opinii și luări de poziții asupra evaluării* Frunză V. (2007) [63], Guțu VI. (2009) [74], Lisievici P.[94], Rotaru I. (2011) [129], Siegel H. (2012) [173] valorificând următorii **termeni**:

✓ **Docimologia** reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a strategiilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor ce asigură obiectivitatea evaluării.

✓ **Eficiența învățământului** se referă la capacitatea sistemului educațional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele și atitudinile absolvenților, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural.

✓ **Randamentul școlar** este dat de nivelul de pregătire teoretică și acțională a elevilor, reflectând o anumită concordanță cu acel conținut circumscris de programele școlare.

✓ **Evaluarea școlară** este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente relativ distincte: *măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare*.

✓ **Măsurarea consecințelor** instruirii constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții și nu implică formularea unor judecăți de valoare. Măsurarea ține, mai mult, de dimensiunea „*impersonală*” a educatorului.

✓ **Aprecierea școlară** sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea judecăților de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic.

✓ **Examenul** este o modalitate de evaluare ce se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari și presupune o cântărire, o circumscriere a competențelor achiziționate până la un moment dat (examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toți candidații, având funcția dominantă de constatare și de diagnosticare a unor achiziții, considerate deja existente.

✓ **Concursul** presupune confruntare, luptă și concurență între persoane ce cred a avea o anumită competență într-o direcție a formării și este o etapă inițială de evaluare având un caracter pronunțat selectiv, joacă un rol prognostic și de decizie privind traseul ulterior al candidatului [128].

**Evaluarea ca termen pedagogic a apărut abia la începutul sec. al XIII-lea.** În 1215, la Universitatea din Paris, unde a fost introdusă o probă orală de absolvire, constând în susținerea unei dizertații. Primul examen scris este înregistrat în anul 1702, la Trinity College of Cambridge, pentru verificarea pregătirii studenților la matematică. Tehnicile de evaluare orală și

în scris s-au răspândit relativ repede, devenind modalități obișnuite de verificare la sfârșitul unor perioade de activitate. **Primele cercetări științifice asupra examenului** au apărut în Franța, la inițiativa lui H. Pieron - 1922 . Acesta a inițiat o cercetare privind fundamentarea științifică a examenării elevilor, numită *docimologie*. Cercetarea comisiei franceze stabilește o serie de concluzii ce se înscriu pe linia unor cerințe ale școlii ca instituție de educație și cultură. Se cere o mai atentă selecție a educatorilor din punct de vedere al pregătirii lor docimastice, se evidențiază, de asemenea, necesitatea unor norme și criterii obiective, care să stea la baza notării și aprecierea globală a elevului pe baza studierii dosarului individual în vederea unei caracterizări de ansamblu fiind considerată o formă superioară de apreciere a elevilor [apud,155].

**Termenul de „evaluare”**, după cum menționează I. T. Radu (2007), **se afirmă deja la mijlocul secolului al XIX-lea** și, de atunci, mai mulți psihologi și pedagogi, atât din România, cât și de peste hotare, au emis diferite definiții sau sensuri ale acestui cuvânt. Indiferent de interpretarea fiecăruia, **evaluarea** rămâne rezultatul acțiunii de *a evalua* și ne oferă o apreciere, un calcul, o estimare, o măsurare, o socotire sau un bilanț, chiar dacă este vorba de o *evaluare a sistemului*, *evaluarea profesorului*, *evaluarea elevilor* sau *evaluarea unei instituții*. Oricum ar fi definită evaluarea, reușita acțiunii de evaluare a educației este asigurată de integrarea ei în actul pedagogic, astfel încât aceasta să nu apară ca o activitate suprapusă, adăugată procesului educațional. Evaluarea nu trebuie să arate numai o apreciere a rezultatelor obținute, ci și calitatea strategiilor aplicate, a condițiilor de desfășurare, a conținutului, a normelor de organizare. Se poate spune deci, că evaluarea reprezintă o componentă esențială a sistemului instructiv-educativ, aflată în interacțiune și cu alte componente: *planificarea*, *organizarea*, urmărindu-se, în final, atât *perfecționarea* fiecărei componente, cât și a sistemului, în ansamblu [128].

**În domeniul evaluării școlare**, asistăm la un proces de îmbogățire a acesteia și tranziția de la manifestarea acesteia ca instrument de măsură și control la un demers centrat pe învățarea de către elev, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autorefecția, să înlocuiască acea concepție statică, bazată pe *control*, *examinare*, *sanctiune*. În acest mod, se poate ajunge la „*învățarea asistată de evaluare*” [126]. *Evaluarea școlară* reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri bine determinate.

Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul în întregime. Nu este problema în a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației

didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și instituționale existente etc. Plecând de la evaluare, ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii [153]. Obiectivele prioritare ale acestei orientări privesc conceperea și realizarea acțiunilor de evaluare ca activități de cooperare între profesori și elevi (*pentru ca ambii parteneri să fie informați asupra progrese și dificultăți*), bazate pe încredere mutuală, în care ideea de adversitate dispare; realizarea evaluării ca activitate având menirea să furnizeze informații ce permit adoptarea unor decizii de ameliorare; dezvoltarea funcțiilor evaluării în raport cu predarea și învățarea în sensul contribuției acesteia la reglarea activității. Deși cele două abordări, în linii generale, s-au produs succesiv, pot fi privite ca două *paradigme ale evaluării*, fiecare întemeiată pe o logică diferită [155].

Ca urmare, *evaluarea școlară s-a dezvoltat prin extinderea semnificației conceptului de docimologie* în planurile psihologic, socioeconomic, pedagogic. La sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, evaluările, în legătură cu activitatea în învățământ, s-au concentrat pe însușirile psihice ale subiecților de vârstă școlară; ce erau în legătură cu integrarea lor în activitatea școlară la diferite niveluri ale acesteia, cu orientarea spre filiere de formare considerate corespunzătoare însușirilor psihice ale subiecților. Evaluarea rezultatelor școlare, este o direcție importantă de dezvoltare, care devine dominantă în activitatea de învățământ, își are originea în faptul că mult timp (până în prima jumătate a secolului XX) cele mai multe structuri școlare, cu excepția învățământului primar, erau nonobligatorii, deci aveau caracter selectiv. Se înregistrează un veritabil fenomen de proliferare a examenelor, apar și se răspândesc testele pedagogice standardizate, se dezvoltă cercetările ce au ca obiect un registru relativ larg al problematicii evaluării rezultatelor școlare: examenul școlar - tipuri și funcții ale acestuia; măsurarea rezultatelor școlare; aprecierea rezultatelor și fenomenul variabilității aprecierilor; comportamentul factorilor umani în contextul examenului etc. [157].

În urma evoluției globale a societății, a dezvoltării cunoașterii umane și a tehnicii, în perioada postbelică, interesul manifestat de societate față de eficiența activității de învățământ se extinde de la evaluarea randamentului școlar (exprimând eficiența manifestată în interiorul sistemului) către evaluarea efectelor învățământului în plan economic, sociocultural, al calității vieții și condiției umane etc. [Apud: 159].

Începând din anul 1970 o direcție importantă de dezvoltare o reprezintă extinderea evaluării învățământului asupra activității, condițiilor, factorilor și proceselor de care depind rezultatele obținute la un moment dat. În consecință, rezultatele școlare nu pot fi cunoscute, dar mai ales interpretate, apreciate și explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea



activității care le-a produs. În același timp, s-a ajuns la înțelegerea rolului complex pe care evaluarea îl are în activitatea școlară, în relație cu procesele principale ale acesteia, predarea și învățarea, și implicit cu factorii umani pe care aceste procese îi reprezintă. Mai târziu, la începutul deceniului 9, acțiunile evaluative sunt abordate și dintr-un unghi sociologic, în conformitate cu care „aprecierea tehnicilor de verificare a rezultatelor” nu este legitimă decât în cadrul evaluării chiar a procesului în care aceste rezultate își găsesc originea și al contextului social în care se realizează” [Apud: 145, p. 29].

Din perspectiva înțelegerii acestui proces și a modului de realizare, **în Teoria evaluării există o diversitate a punctelor de vedere asupra termenului evaluare.** În învățământ, evaluarea dobândește o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională, în ansamblu, **este orientată și raportată la un sistem de valori ale culturii și ale științei,** literaturii și artei, ale filosofiei și moralei, ale calității umane și sociale. Cu alte cuvinte „*învățământul își declară în mod evident prioritățile pentru un anumit sistem de valori, își justifică opțiunile și preferințele în raport cu anumite valori traduse în obiective*”. Majoritatea cadrelor didactice și a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare autentică. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită [46, p. 54].

Ideile relevate de Constantin Cucuș (2006) conferă actualitate termenului de CEP și permit a atenționa despre necesitatea definirii mai exacte a valorilor culturii evaluării pedagogice atât din partea profesorului, cât și din partea elevilor. Aceasta ne va permite, după cum subliniază autorul , să observăm că *actul evaluării* degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanță remarcabilă între conduita de observat și conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situație fabricată, în sensul că agentul evaluat (*elevul*) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăși prescrierea implicită, „*ascunsă*” în probă [45, p. 55].

**Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ,** evaluarea face parte integrantă dintr-un tot integru și, din aceste rațiuni, nu trebuie tratată izolat, ci în strânsă corelație cu celelalte activități prin care se realizează procesul de învățământ, cu predarea și învățarea. Pe de altă parte, Bloom B. S. menționa, că metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare nu pot fi dissociate de celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării (ce se evaluează), criteriile/obiectivele educaționale, strategiile evaluative etc. Astfel, autorul înțelege *evaluarea* ca „*formulare într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale* etc. Ca elemente definiții reținem că: fac obiect al evaluării fenomene foarte variate, evaluarea implicând o judecată de valoare asupra stării fenomenului evaluat, presupune atât cuantificarea (măsurarea) fenomenului, cât și aprecierea lui prin judecăți de valoare ce implică utilizarea unor criterii, totul este efectuat „într-un scop determinat” [Ibidem, p. 288].

**O abordare sistemică asupra evaluării**, cum este cea propusă de UNESCO în *L'educateur et l'approche systemique* (1981), pentru perfecționarea practicilor evaluative, facilitează centrarea pe obiective mult mai bine determinate. *Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului* modifică respectiv și *funcțiile evaluării*. Evaluarea procesului devine un moment central și deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanență a întregului sistem [177].

În timp ce evaluarea tradițională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situația de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un fel de „evaluare internă” sau „autoevaluare”, ea însăși asociată unei deschideri și chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acțiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puțin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente și, în caz de nevoie, de a acționa asupra unora dintre ele pentru a modifica altele”). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiționa și pe cercetătorii, evaluatorii și cadrele didactice de la noi, depășind vechi paradigme și preconcepții [Ibidem].

Definițiile ce vizează *evaluarea* ca proces constau în „*identificarea semnificațiilor precise*” colectate într-un mod pertinent și coerent asupra unui sistem de idei atribuite în timp conceptului de evaluare. Cele mai multe definiții ale evaluării se raportează la aceleași acțiuni și operații componente: *culegerea de informații cu privire la starea și funcționarea unui sistem sau proces, aprecierea calității acestuia prin anumite criterii, indicatori sau descriptori, raportarea la un scop concret urmărit, etc.*

Aceste definiții, formulate de autori reprezentativi din domeniu, rămân totuși incomplete, în condițiile în care, fenomenele evaluării subiective se perpetue în mediul educațional atât din România, cât și din R. Moldova.

**În continuare, propunem dezvoltarea istorică a semnificației conceptului de evaluare** în viziune unor autori reprezentativi din domeniu.

<p><b>J. P. Cavernei și G. Noizet (1972)</b></p>	<p><i>evaluarea</i> acțiune prin care, referitor la un obiect, eveniment, persoana, se formulează o judecată prin prisma unor criterii.</p>
<p><b>T. Tenfrink (1974)</b></p>	<p><i>evaluarea</i> în învățământ este un proces de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educativ și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii.</p>

<b>B. Bloom (1979)</b>	<i>evaluarea se definește ca „formulare într-un scop determinat a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.”</i>
<b>L. Legrand (1986)</b>	<i>evaluarea școlară</i> reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții.
<b>I. Jinga (1994)</b>	<i>evaluarea</i> - un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).
<b>Y. Abernot (1996)</b>	<i>evaluarea școlară</i> nu este decât un mijloc în slujba progresului elevului, trebuie să fie în slujba procesului educativ și integrată acestuia; evaluarea trebuie să aprecieze înainte de toate drumul parcurs de elev: a făcut progrese sau nu? evaluarea trebuie să stimuleze activitatea elevului și să faciliteze progresul său.
<b>Il. Nicolae (2000)</b>	<i>evaluarea</i> are o dublă ipostază, pe de o parte procesul prin care se stabilește dacă sistemul își îndeplinește funcțiile și își realizează obiectivele, iar pe de altă parte - procesul de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului sau programului educațional și de verificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri pe baza cărora se pot lua decizii.
<b>El. Voiculescu (2001)</b>	<i>evaluarea</i> este un proces (nu un produs), deci o activitate etapizată desfășurată în timp; <i>evaluarea</i> nu se rezumă la notarea elevilor, ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv programe de învățământ și sistemul în ansamblu); <i>evaluarea</i> implică un șir de măsurări, comparații, aprecieri, pe baza cărora se pot adopta decizii pentru optimizarea activității de evaluare.
<b>I. Nicola (2002)</b>	<i>evaluarea</i> vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare.
<b>L. Capita C. Capita (2005)</b>	<i>evaluarea</i> reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și 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.
<b>C. Platon (2005)</b>	„Metodologia de evaluare constituie un sistem de acțiuni și instrumente valide interdependente la nivelul actului evaluativ ( <i>scop, conținut, destinatari, surse, climat, reprezentări, atitudini</i> ) care funcționează ca un sistem complex ce integrează aspectele diagnostice și aspectele cognitive, afective și comportamentale [123, p. 34].

<b>C. Cucuș (2006)</b>	<i>evaluarea</i> școlară este procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, în vederea adoptării unor decizii ulterioare pentru îmbunătățirea randamentului școlar.
<b>St. Toma (2006)</b>	definește <i>evaluarea</i> ca fiind un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare.
<b>I. Radu (2007)</b>	<i>evaluarea</i> reprezintă o componentă esențială a sistemului instructiv-educativ, aflată în interacțiune și cu alte componente: <i>planificarea, organizarea</i> , urmărindu-se în final atât <i>perfecționarea</i> fiecărei componente, cât și a sistemului, în ansamblu.
<b>Em. Păun (2007)</b>	<i>evaluarea</i> este un proces de măsurare și apreciere a rezultatelor sistemului de educație și învățământ, a eficienței resurselor, în vederea comparării rezultatelor cu obiectivele propuse și adoptării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare.
<b>I. Bontaș (2007)</b>	<i>evaluarea</i> este actul didactic complex care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, și care stabilește valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat (curent, periodic și final), oferind soluții de perfecționare a actului de predare - învățare.
<b>S. Cristea (2010)</b>	definește <i>evaluarea</i> ca o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime.
<b>Ch. Hadji (2012)</b>	<i>evaluarea</i> este un act de lectură a unei realități observabile.
<b>Sv. Nastas (2013)</b>	<i>evaluarea</i> este posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor, are efect pozitiv asupra însușirii temeinice a cunoștințelor priceperilor și deprinderilor prin activități de repetare, sistematizare și consolidare; constituie un mijloc de stimulare a activității de învățare, de angajare a elevilor într-o activitate susținută; este o oportunitate de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare; nu în ultim rând, <i>evaluarea</i> influențează dezvoltarea psihică a elevilor.
<b>C. Ciocănel (2014)</b>	<i>evaluarea</i> este orientată cu precădere spre calitatea autoevaluării, prin intenția majoră este de a asigura valoarea pe termen lung a evaluării.

În ultimele două decenii problematica docimologiei ca și domeniu al cercetării teoriei și practicii evaluării devine subiectul mai multor studii: P. Ewell (1977), A. Schonfeld (1987), C. P. Büchel (2000), E. Joița (2009) etc, ce atestă faptul că performanțele școlare depind de calitatea competențelor evaluative și metacognitive ale cadrelor didactice, constatându-se, că elevul de succes, competitiv, este cel ce prezintă comportament metacognitiv, influențat de profesorul său care a vegheat procesul său de formare școlară. *Evaluarea*, în accepțiunea lui Nicolae Iinca (2000), are o dublă ipostază, pe de o parte procesul prin care se stabilește dacă sistemul își indeplinește funcțiile și își realizează obiectivele, iar pe de altă parte - procesul de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului sau programului educațional și de verificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri pe baza cărora se pot lua decizii [78]. Ioan Jinga (1994) definește evaluarea ca fiind un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului) [48, p. 262].

Constatăm în literatura de domeniu și idei ce susțin evaluarea subiectivă. Spre exemplu, după Elisabeta Voiculescu (2001): „o evaluare pur obiectivă, impersonală și absolut neutră, adică o evaluare desubiectivizată, este nu numai practic imposibilă, dar și mai puțin relevantă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile celui care evaluează sau / și ale celui care este evaluat”. Deși șirul exemplelor poate continua, ne rezumăm însă la următoarele 3 definiții pentru a observa că: evaluarea este un proces (nu un produs), deci o activitate etapizată desfășurată în timp; evaluarea nu se rezumă la notarea elevilor, ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv programe de învățământ și sistemul în ansamblu); evaluarea implică un șir de măsurări, comparații, aprecieri, pe baza cărora se pot adopta anumite decizii menite să optimizeze activitatea sau domeniile supuse evaluării [151, p. 41].

Conform ideii științifice a cercetătorului Ioan Nicola (2002), evaluarea vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare [110, p. 98]. Laura Capita și Carol Capita (2005) consideră că evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare, în scopul emiterii unor judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional [Apud, 93, p. 68].

Deși *evaluarea în învățământ* este o problemă veche, aceasta rămâne un subiect controversat, în special, datorită și încărcăturii sale morale. În viziunea lui Constantin Cucuș (2006), „evaluarea școlară este procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, în vederea adoptării unor decizii ulterioare pentru îmbunătățirea randamentului școlar. **O direcție principală de dezvoltare a evaluării învățământului**, promovată insistent, începând cu anii 1970, o

reprezintă *extinderea acestora asupra activității, condițiilor, factorilor și proceselor de care depind rezultatele obținute* la un moment dat. Utilizarea analizei de sistem în explicarea procesului de învățământ, ca și abordările din perspectivă curriculară au condus, deopotrivă, la înțelegerea activității școlare ca unitate a scopurilor, conținuturilor și a proceselor de instruire [46, p. 367].

Evidențierea ***direcțiilor de dezvoltare a acțiunii de evaluare în învățământ*** marchează, în linii generale, etapele acestei dezvoltări și relevă faptul, că acțiunile evaluative au cunoscut o mutație de accent în ceea ce privește obiectul, de la însușirile psihice ale celor care învață, la efectele activității școlare (manifestate în interiorul sistemului școlar sau în afara lui) și de la acestea la activitatea însăși (care a produs rezultate constante). Prima orientare este de natură mai ales psihologică, cea de-a doua prezintă însușirile activității pedagogice, socioeconomice și socioculturale, pentru ca a treia să aparțină demersului pedagogic și de management educațional [42]. Această remarcă este de natură să sugereze caracterul multidisciplinar al demersului evaluativ în învățământ.

Reieșind din faptul că, ***evaluarea rezultatelor școlare*** se referă la totalitatea proceselor și produselor ce măsoară natura și nivelul performanțelor obținute de elevi în procesul învățării, constatăm că aceasta vizează și corelația dintre finalitățile procesului de instruire și competențele formulate în curriculum în vederea adoptării unor decizii educaționale. În acest sens, Ioan Cerghit (2008) afirmă că „evoluția evaluarea parcurge traseul schimbărilor de metodologie la nivelul sistemului de învățământ” [22, p. 292].

***Evaluarea performanțelor școlare*** este tot mai mult înțeleasă nu ca acțiune de control - sancțiune, limitată la verificare și notare, ci *ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic*, exercitând o funcție esențial formativă, concretizată în a informa și ajuta în luarea unor decizii cu scopul de ameliorare a activității în ansamblu. Procesul de extindere a ariei acțiunilor evaluative în activitatea de învățământ a condus la delimitarea, pe de o parte, a *teoriei evaluării în educație*. Este o relație de supra/subordonare, în sensul că teoria evaluării este componenta teoriei generale a educației, după cum docimologia este parte a teoriei evaluării în educație [128, p. 37].

În ultima perioadă de timp ***evaluarea rezultatelor școlare a suportat modificări, dictate de curriculumul perfecționat, axat pe competențe***, proces, ce a direcționat predarea-învățarea-evaluarea școlară. Activitatea de evaluare trebuie concepută de profesorii școlari ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării și perfecționării continue profesionale. Educatorii trebuie să înțeleagă că operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice, evaluarea constituind o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de

delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale. Profesorul va emite o judecăți și decizii în evaluare după o scară de valori explicită sau implicită [46, p. 45].

*Evaluarea rezultatelor școlare* se referă la la corelația dintre finalitățile procesului de instruire și competențele formulate în curriculum în vederea adoptării unor decizii educaționale [22, p. 292].

Din punctul de vedere a savantului Sorin Cristea (2010) *evaluarea* este definită ca o acțiune managerială proprie sistemelor socioumane ce solicită raportarea rezultatelor obținute într-o anumită activitate la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unor decizii optime și adecvate contextului educațional [43, p.149]. Această funcție a evaluării rezultă și din acceptiunea lui Emil Păun (2007), prin care evaluarea este apreciată ca „un proces de măsurare și apreciere a rezultatelor sistemului de educație și învățământ, e eficienței resurselor, în vederea comparării rezultatelor cu obiectivele propuse și adoptării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare” [118, p. 164]. În această ordine de idei Steliana Toma (2006) definește evaluarea ca fiind un *proces de măsurare și apreciere a valorii* rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare.

Evaluarea cunoștințelor, în opinia lui Ioan Bontaș (2007), este actul didactic complex care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, și care stabilește valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat (curent, periodic și final), oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [16, p. 252]. După I. T. Radu (2007), evaluarea este un ansamblu de operații mintale, intelectuale, atitudinale, despre care se presupune că precizează: conținutul și obiectivele ce trebuie evaluate; în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat); când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit de bilanț); cum se evaluează; în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorizate informațiile; pe baza căror criterii se apreciază. Terry Tenfrink consideră că evaluarea în învățământ este un proces de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educativ și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii. Informațiile constituie baza pentru emiterea aprecierilor; aprecierile sunt estimări ale situației actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare; deciziile sunt opțiuni pentru anumite modalități de acțiune. J. P. Cavernei și G. Noizet definesc *evaluarea* ca acțiune prin care, referitor la un obiect, eveniment, persoana, se formulează o judecată prin prisma unor criterii [98, p.11].

**Concluzionând, despre evoluția teoriei și practicii evaluării reținem:**

- Preocuparea de a evalua în activitatea de învățământ nu s-a născut în interiorul acesteia, ci a fost preluată de sistemul educațional prin jocul influențelor exterioare exercitate asupra acesteia. Demersul

evaluativ în școală corespunde transferului de valori constituite în veacul trecut sub influența evoluției social- economice: dezvoltarea industrială, apariția pieței muncii, a remunerării în funcție de pregătire.

- Etapele dezvoltării acțiunilor de evaluare relevă faptul că acestea au cunoscut și o mutație de accent în ceea ce privește obiectul lor, de la însușirile psihice ale celor care învață, la efectele activității școlare și de la acestea la activitatea însăși, care a produs rezultate.

- În procesul de evaluare apar acțiuni complementare: evaluările psihologice au în vedere ceea ce subiecții pot să facă (să învețe), relevând nivelul de dezvoltare a însușirilor psihice angajate în învățare, în timp ce evaluările pedagogice sunt centrate pe ceea ce subiecții au învățat și știu să facă (competențe, capacități), ce au devenit, fiind deci, evaluări de randament. Tot ceea ce știe și poate să facă un subiect este atât rezultatul a ceea ce a învățat (randament), cât și al însușirilor sale psihice, după cum nivelul de dezvoltare al însușirilor psihice, la un moment dat se prezintă atât ca produs al acțiunii de educație, cât și ca premise ale randamentului de învățare pe care persoana o realizează.

- Evaluarea performanțelor școlare este tot mai mult înțeleasă nu ca acțiune de controlsanțiune, limitată la verificare și notare, ci ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând o funcție esențial formativă, concretizată în a informa și a ajuta în luarea unor decizii cu scopul de ameliorare a activității, în ansamblu [197].

**În contextul abordării sistemice**, evaluarea eficienței instituției sau sistemului de educație, idee ce rezultă din afirmația lui Cezar Bârzea „actualmente educația este privită ca un proces unitar, organizat pe trei **niveluri**”:

**a. nivelul evaluării școlare**, la care evaluarea este privită ca parte integrantă a procesului didactic sau, mai exact, ca *parte a metodologiei didactice*, concretizată în metode și procedee de verificare, apreciere și notare a elevilor, subordonându-se cerințelor generale ale metodologiei didactice și îndeplinind cu precădere *funcții și obiective formative* (funcțiile: educativă, afectiv/motivațională, cognitivă, de control și feed-back pentru elevi și profesori);

**b. nivelul evaluării randamentului școlar**, la care preocuparea de a aprecia nivelul de pregătire a elevilor este dublată de *evaluarea factorilor care determină (explică) acest nivel*, așa încât evaluarea vizează nu numai rezultatele obținute de elevi ca efect al activității de învățare, dar și contribuția pe care o au la progresul/regresul (succesul/insuccesul) școlar al elevilor, activitatea de predare (a profesorului) și factorii acesteia (metodele și mijloacele, organizarea conținutului, stilul de predare ș.a.), funcțiile principale ale evaluării fiind în acest caz cele de selecție, clasificare și orientare școlară și profesională (pentru elevi), de control și feed-back (pentru profesori) în ameliorarea procesului de învățământ;

**c. nivelul evaluării procesului de învățământ**, la care accentul cade pe *evaluarea eficienței învățământului*, adică pe capacitatea acestuia „de a produce, în bune condiții, rezultatele proiectate”;



evaluarea vizând în acest caz obiectivele, conținutul și structurile învățământului (unitățile și treptele de învățământ, profilurile, rețeaua teritorială ș.a.)”[3, p. 538].

Conținutul de idei științifice produse de autorii consacrați în domeniu [12], [47], [112] au determinat apariția și **recunoașterea valorii epistemologice a teoriilor asupra evaluării.**

Tabelul 1. 5

Teorii relevante evaluării [128, p. 30-37]

<b>Teoria evaluării în educație</b>	- încorporează idei, norme, generalizări teoretice privind evaluarea unor categorii distincte de fenomene, - teorie a evaluării rezultatelor școlare.
<b>Teoria abordării sistemice actului evaluativ</b>	nu face disocieri între evaluarea școlară, ca parte a procesului didactic și evaluarea eficienței instituției
<b>Teoria privind evaluarea învățământului</b>	- privește relațiile învățământului cu alte subsisteme sociale ( <i>economic, cultural etc.</i> ). - dezvoltarea practicii și teoriei sistemului școlar, a eficienței interne și externe a acestuia.
<b>Teoria constructivismului</b>	- echilibru între interpretare subiectivă a subiectului și înțelegerea obiectivă de către acesta. Privind holistic specificitatea tipului constructivist de gândire, observăm că această teorie aduce în prim-plan învățarea activă. - <i>constructivismul radical</i> nu poate accepta transmiterea sau predarea de cunoștințe și informații ca activitate fundamentală în școală ci incită și invită la dialog asupra experiențelor individuale cognitive la care participă copiii. - <i>constructivismul cognitiv și constructivismului social presupune că</i> instruirea nu poate fi gândită în afara comunicării a cărei intenționalitate este implicarea copiilor prin observații proprii în cadrul cunoașterii.
<b>Teoria curriculum-ului</b>	- dacă sunt evaluate toate componentele activității ( <i>condiții interne/externe, resursele, starea și funcționalitatea factorilor - umani, naturali, procesuali</i> ), <i>prin urmare, activitatea în întregul ei, ca unitate a acestor elemente componente.</i>

*Cercetările docimologice contemporane* sunt axate, aproape fără excepție, pe problematica dezvoltării strategii evaluative performante, aspectele privind autoevaluarea realizată la nivelul elevului fiind promovate doar tangențial și de cele mai multe ori separat în raport cu evaluarea didactică. Sunt invocate mai multe definiții ale evaluării prin enunțuri (căutări) ce au semnificația unor interogații permanente și fundamentale, cu scopul de a ajuta factorii de decizie să ajungă la alegeri ameliorative raționale.

## 1.2. Evaluarea obiectivă ca problemă pedagogică în formarea culturii evaluării pedagogice

Practica docimologică relevă numeroase disfuncții și dificultăți în evaluarea obiectivă. Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative din perspectiva profesorului. Din acest unghi de vedere „docimologia identifică două categorii de variabile ce afectează obiectivitatea evaluării: *intraindividuale* (particularitățile examinatorului); *interindividuale*, când intervin examinatori diferiți [23].

Dezbaterile teoretice despre caracterul obiectiv și subiectiv al evaluării aduc în atenția comunității științifice din domeniul educației disfuncții ale evaluării care vizează de cele mai multe ori aspecte cu referire la personalitatea profesorului și a elevilor, fapt care denotă importanța culturii evaluării pedagogice. Emil Păun (2003) subliniază faptul că evaluarea ca și orice activitate socială cu grad ridicat de complexitate, polivalentă din punct de vedere al abordărilor teoretice, poate genera dificultăți ale praxisului eficient: continuitatea, etapizarea rațională, calitatea resurselor, acestea fiind condițiile ce ar trebui să facă din evaluare o constanță formativă, mai mult decât o alăturare a componentelor ce indică anumite trepte de școlarizare și de formare. Autorul subliniază că „*evaluarea constituie un proiect cu relevant caracter prospectiv și vehiculează un sistem de valori ce implică, în ultimă instanță, un proiect de societate*” [118].

În opinia Elizabetei Voiculescu (2001): „o evaluare pur obiectivă, impersonală și absolut neutră, adică o evaluare desubiectivizată, este nu numai practic imposibilă, dar și mai slab semnificativă, mai puțin relevantă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile celui care evaluează sau /și ale celui care este evaluat”. A face distincție între aspectele subiective ale evaluării, adică structurile, procesele, condițiile exterioare subiecților implica în evaluare, și aspectele obiective ale evaluării, care se refer la calitatea actului de evaluare efectuat de subiecți concreți și care numai este nici exterior și nici independent de subiectul care face evaluarea – presupune asigurarea unui echilibru între subiectivism și obiectivitate. **Evaluarea obiectivă** este structurată pe baza unor tehnici științifice de măsurare și apreciere a prestațiilor, performanțelor și competențelor elevilor. Acest tip de evaluare îmbină de cele mai multe ori diverse metode tradiționale și moderne de evaluare școlară, instrumente și strategii evaluative complexe pentru a realiza o comparație cât mai precisă a performanței elevilor cu standardele stabilite în prealabil [151, p. 41].

Evaluarea, ca proces integrat și permanent al demersului didactic, este o componentă constantă a actului în sine și constituie o ocazie de validare a secvențelor educative. Preocupările ample și perseverente în domeniul pedagogiei și al practicii școlare se îndreaptă în mai multe **direcții de cercetare și eficientizare a procesului de evaluare pedagogică**:

- problematica determinării obiectivelor pedagogice, și în corelație cu acestea, reconsiderarea concepțiilor care dirijează proiectarea și realizarea proceselor de instruire;
- restructurarea metodologiei didactice în concordanță cu teoriile contemporane privind învățarea;
- conceperea și realizarea situațiilor educative în procesul de învățământ;
- definirea locului și funcțiilor proceselor evaluative în conceperea situațiilor de instruire.

Dezbaterile actuale despre evaluarea obiectivă și subiectivă presupune analiza caracteristicilor definitorii ale fenomenelor pedagogice care arată asupra faptului că evaluarea obiectivă rămâne o problemă pedagogică distinctă cu deziderate clar formulate și în documentele normative ale evaluării în învățământ. Caracteristici comparate ale evaluării obiective și subiective pot fi urmărite în Tab. 1.6.

Tabelul 1.6.

Caracteristici comparate ale evaluării obiective și subiective [151]

<b>Evaluare obiectivă</b>	<b>Evaluare subiectivă</b>
<i>Evaluarea obiectivă</i> este structurată pe baza unor tehnici științifice de măsurare și apreciere a prestațiilor, performanțelor și competențelor elevilor. Aplică strategii moderne de evaluare școlară, instrumente și strategii evaluative complexe pentru a compara precis performanța elevilor cu standardele stabilite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluarea subiectivă se caracterizează prin valorizarea de profesori a intuiției sale;</li> <li>• îmbină de cele mai multe ori diverse metode tradiționale.</li> </ul>
<i>Evaluarea obiectivă</i> trebuie să dezvolte la elevi/studenti capacitățile de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Obiectivitatea, validitatea și înțelegerea corectitudinii la acordarea notelor dezvoltă autoevaluare și autoreglarea educației.	„evaluările rămân totuși incorecte, determinate de dorința profesorului de a masca unele situații nefavorabile lui sau de a menține superioritatea sa prin notele acordate elevilor”.
<i>Evaluare obiectivă</i> este o evaluare independentă de influențele subiecților implicați în realizarea ei (profesori și elevi)	Evaluare subiectivă este o evaluare autoritară și dependentă profesori
<i>Valorile culturii evaluării pedagogice:</i> exactitate, precizie, corectitudine, responsabilitate, validitatea: nota acordată să corespundă poziției ierarhice din sistemul de notare, nota acordată de un examinator să se regăsească la oricare alt examinator.	Evaluarea subiectivă generează erori și fenomene de distorsiune a semnificației notelor acordate

*Evaluarea obiectivă este* bazată pe teste, probe standardizate și alte instrumente care pot măsura fidel prestația/performanța elevului, iar o evaluare *impresivă este* centrată mai ales pe calitatea

efectelor evaluării [100, p. 51-70]. Evaluarea obiectivă este apreciată ca și corectă, responsabilă și competentă și, în mod obligatoriu, trebuie să dezvolte la elevi/studenti capacitățile de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Obiectivitatea, validitatea și înțelegerea corectitudinii la acordarea notelor dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevilor și de autoreglaj [130, p. 22]. **Obiectivitatea** exprimă capacitatea docimologică de a realiza, în același timp, operații de măsurare, confirmate (în termeni de validitate și de fidelitate) de mai mulți evaluatori acreditați în plan pedagogic. Implicând standardizarea testului, obiectivitatea este argumentată și prin eșalonarea și etalonarea rezultatelor în raport cu performanțele atinse la nivel minim, mediu, maxim, premisă necesară pentru individualizarea evaluării, susținută prin construcția itemurilor testului în termeni de obiective concrete [43, p. 33].

Cu toate că dependențele obiectiv/subiective ale evaluării sunt, în general, recunoscute, iar multe dintre acestea au făcut deja obiectul unor metode și tehnici de control al factorilor, relația obiectiv-subiectiv în evaluare nu poate fi considerată ca deplin clarificată, iar aspectele concrete continuă să suscite interesul specialiștilor. În general, se admite că *o evaluare obiectivă este o evaluare independentă de influențele subiecților implicați în realizarea acesteia (profesori și elevi)* [151, p. 356-365]. Astfel, se disting funcții cu pronunțat caracter general al acțiunilor evaluative, dar și funcții cu caracter specific, care se desprind din domeniul în care se desfășoară acțiunea de evaluare. Din aceste rațiuni Ioan Radu (2007) menționează, că „scopul fundamental al evaluării, este acela de cunoaștere și apreciere a stării de fapt, a fenomenelor evaluate și de reglare a activității care face necesar ca evaluarea să îndeplinească mai multe funcții” [128, p. 17]. Clasificarea și caracteristicile distincte ale funcțiilor evaluării poate fi urmărită în Tab. 1.7:

Tabelul 1.7

Sinteza principalelor funcții generale și specifice ale evaluării

Funcțiile generale ale evaluării	Funcțiile specifice ale evaluării
1. <i>Funcția constatativă</i> presupune cunoașterea stării fenomenului, a activității și a rezultatelor acesteia, însoțită de aprecierea situației constatate pe baza unor <i>criteria specifice</i> .	Informarea sistemului social asupra eficienței activității de învățământ
2. <i>Funcția de diagnoză</i> constă în relevarea condițiilor, a factorilor care au generat situația constatată. Atunci când acțiunea evaluativă reflectă sursa celor constatate, îndeplinește o diagnoză etiologică.	Medierea relației dintre produsele sistemului școlar și nevoile societății

3. <i>Funcția predictivă</i> completează clasificarea funcțiilor generale ale evaluării.	Asigurarea feed-back-ului necesar funcționalității interne a activității de învățământ.
--	---

Funcțiile generale ale evaluării cuprind demersul de abordare a unui fenomen, punând în evidență „*ce este și cum este*”, „*cum se explică și din ce cauză*”, „*cum poate fi ameliorat și care va fi starea lui viitoare*”. Aceste funcții se întrepătrund, fiind în raport de complementaritate. *Funcțiile specifice evaluării* se raportează la corelația dintre învățământ și societate, dar și la funcționalitatea internă a acestui subsistem. Există o interdependență și interacțiune a componentelor procesului de învățământ, aceasta relație punând în evidență funcțiile specifice ale evaluării rezultatelor școlare. Având în vedere partenerii implicați în procesul de evaluare și nevoia de a permite controlul și reglarea predării și învățării, aceste funcții se referă atât la profesori, cât și la elevi. Interpretările actuale ale funcțiilor evaluării sunt descrise în Tab. 1.8.

Tabelul 1.8

Interpretări actuale ale funcțiilor evaluării

<b>Autori</b>	<b>Funcții</b>
<b>Jean Vogler</b> (2000), [150]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recompensarea sau pedepsirea elevilor raportat la nivelul performanțelor obținute</li> <li>- clasarea și compararea rezultatelor</li> <li>- informarea autorităților școlare și a părinților</li> </ul>
<b>Nicolae Ilinca</b> (2000), [110]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- funcția motivațională</li> </ul>
<b>Cristian Stan</b> (2001), [138]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- funcția decizională</li> </ul>
<b>Constantin Cucuș</b> (2008), [45]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de constatare/diagnosticare;</li> <li>- de informare;</li> <li>- de prognosticare;</li> <li>- de selecție sau de decizie/de certificare.</li> </ul>
<b>M. Bocoș</b> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- educativă</li> <li>- selectivă</li> <li>- diagnostică și prognostică</li> <li>- cibernetică sau de feedback (de reglaj și autoreglaj)</li> <li>- social-economică</li> </ul>
<b>Autori francezi</b> Depover C. (2002) [155], Belair L. (2004) [153], Figari G. (2006) [157], Gerard F. (2009) [159], Mialaret G. (2011) [159]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reglare</li> <li>- clasificare și selecție</li> <li>- certificare</li> <li>- motivațională</li> <li>- socio-economică</li> <li>- consiliere</li> </ul>

Din aceste considerente, C. Cucuș (2008) afirmă că, prin coroborarea nivelurilor macro- și microsistemice, **principalele funcții ale evaluării** sunt următoarele: *funcția de constatare* ce presupune că, dacă activitatea instructivă s-a derulat în condiții optime, o cunoștință a fost asimilată sau deprinderea a fost achiziționată; *funcția de informare* presupune comunicarea către societate prin diferite mijloace a stadiului și a evoluției pregătirii elevilor; *funcția de diagnosticare* presupune identificarea cauzelor ce au condus la o precară pregătire și la o slabă eficiență a acțiunilor educative; *funcția de prognosticare* presupune identificare nevoilor și disponibilităților elevilor sau ale instituțiilor de învățământ ce pot apărea pe viitor; funcția de selecție sau de decizie se referă la ierarhizarea unui elev într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale; *funcția de certificare* presupune recunoașterea statutului dobândit de către elev în urma susținerii unei evaluări cu caracter normativ; *funcția pedagogică* fiind analizată atât din perspectiva elevului, cât și din cea a profesorului. În perspectiva elevului, această funcție are rolul de a motiva, stimula, orienta școlar și profesional, de a întări rezultatele, iar din perspectiva profesorului pentru a ști ce a făcut și ce are de realizat în continuare [45, p. 73].

Ioan Bontaș (2007) identifică următoarele **funcții ale evaluării**: funcția educativă are ca scop stimularea obținerii de performanțe superioare, ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale ale rezultatelor pe care elevii le obțin la evaluare; funcția selectivă urmărește ierarhizarea și clasificarea elevilor din punct de vedere valoric și al performanțelor în cadrul grupului; funcția diagnostică și prognostică ce scoate în evidență, pe de o parte, valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevilor într-un anumit moment, iar pe de altă parte, prevede, în baza analizei informațiilor oferite de diagnoză, valoarea, nivelul și performanțele pe care ar putea să le atingă în următoarea etapă de pregătire; funcția cibernetică sau de feedback (de reglaj și autoreglaj) identifică raportul dintre finalitățile învățământului și rezultatele pregătirii elevului; funcția social-economică expune eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, influențând deciziile privitoare la dezvoltarea și perfecționarea sistemului de educație [16, p. 253].

Jean Vogler (2000) consideră că evaluarea, în forma ei tradițională, are trei **funcții principale**: recompensarea sau pedepsirea elevilor raportat la nivelul performanțelor obținute de aceștia în activitatea de învățare; clasarea și compararea rezultatelor în funcție de probele comune având ca rol declanșarea emulației; informarea autorităților școlare și a părinților referitor la meritele sau lacunele fiecărui elev [150, p. 31].

Nicolae Ilinca (2000) prezintă următoarele **funcții generale ale evaluării**: funcția diagnostică ce presupune depistarea lacunelor și greșelilor, precum și înlăturarea acestora; funcția prognostică urmărește identificarea posibilităților orientate spre viitor pe care le oferă performanțele individuale; funcția de selecție vizează clasificarea elevilor la nivelul unui grup dar și ierarhizarea

și admiterea elevilor la concursuri și examene; funcția de reglare se referă la intervenția profesorului asupra unor conținuturi atunci când este nevoie; funcția motivațională [110, p. 130].

O altă *sistematizare a funcțiilor evaluării* este ilustrată de Cristian Stan (2001): *funcția constatativă* urmărește înregistrarea nivelului de pregătire atins și de raportare a acestuia; este un indicator de bază al eficienței desfășurării procesului de predare-învățare; *funcția diagnostică* vizează identificarea performanțelor subevaluate sau supraevaluate și interpretarea discrepanțelor constatate dar și evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea elevilor; *funcția prognostică* evidențiază reorganizarea stilului de muncă și a modului de dozare a efortului de învățare cât și găsirea modalităților de regândire a strategiilor didactice în vederea optimizării lor; *funcția motivațională* presupune acordarea de sancțiuni sau recompense în funcție de atingerea criteriilor de evaluare; funcția decizională este considerată un reper pentru aprecierea de sine, pentru relaționare socială cât și un suport pentru plasarea în ierarhia clasei; *funcția informațională* reprezintă un mijloc de informare a elevilor, părinților și societății cu privire la progresul școlar realizat [138, p. 245- 247].

Ștefan Păun (2007) prezintă ca principale **funcții ale evaluării**: *funcția de constatare* presupune control și apreciere a rezultatelor procesului de învățământ; *funcția de diagnoză* urmărește interpretarea rezultatelor la intervale variate de timp; *funcția de prognoză* are ca scop identificarea nivelului de pregătire și a performanțelor; *funcția de reglare* vizează optimizarea rezultatelor la finalul procesului de evaluare; *funcția motivațională* [118, p 168].

**În viziunea pedagogilor francezi** Depover C. (2002) [155], Belair L. (2004) [153], Figari G. (2006) [157], Gerard F. (2009) [159], Mialaret G. (2011) [159] toate funcțiile evaluării trebuie să vizeze dezvoltarea capacităților elevilor, de aceea ei evidențiază următoarele cinci funcții: *funcția de ameliorare a deciziilor* cu privire la procesul de învățare a fiecărui elev; *funcția de informare a elevului sau părinților* cu privire la progresul înregistrat; *funcția de eliberare de certificate* necesare elevului și funcționării în societate; *funcția de informare a societății* referitor la randamentul educației și evoluția populației școlare; *funcția de ameliorare a calității* învățământului, în general. Funcțiile evaluării apar și se actualizează diferențiat, prin prevalența uneia față de cealaltă la un moment dat. De exemplu, un examen, după sistemul de referință, poate dobândi mai multe **funcții**:

- din punctul de vedere al cadrelor didactice, vorbim despre evaluarea cunoștințelor elevilor la începutul unui ciclu de studiu sau în privința deciziilor;
- din punctul de vedere al elevilor, putem vorbi despre faptul că aceștia iau la cunoștință aspecte legate de reușite și de progresele pe care le fac;

- din punctul de vedere al părinților, putem vorbi despre direcțiile de dezvoltare ale copiilor, în scopul de a-i orienta școlar și profesional, având informații utile și corecte;
- din punctul de vedere al managerului de unitate școlară, vorbim despre maniera de a controla profesorii, având ca punct de plecare standardele stabilite de comun acord;
- din punctul de vedere al societății, atunci când ne referim la informarea asupra modificărilor pe care generația tânără le dorește [139, p. 134].

În concluzia examinării funcțiilor evaluării în opinia diferitor autori, putem considera că principalele **funcții ale evaluării** sunt: funcția de diagnosticare – cu rolul de a stabili gradul de pregătire al elevilor; funcția de prognosticare – cu rolul de a anticipa nivelul de pregătire la care ar putea ajunge elevii în următoarele etape; funcția de reglare – cu rolul de a optimiza procesul de învățământ pe baza raportului dintre obiectivele stabilite și rezultatele obținute; funcția de clasificare și selecție – cu rolul de a asigura ierarhizarea elevilor în funcție de nivelul și performanțele fiecăruia, dar și de a îndruma și orienta din punct de vedere profesional, în funcție de aptitudini; funcția de certificare – cu rolul de a evidenția competențele dobândite prin parcurgerea unui ciclu de instruire; funcția motivațională, cu rolul de a stimula obținerea unor performanțe superioare; funcția socio-economică, cu rolul de a scoate în evidență importanța sistemului educațional în cadrul societății; funcția de consiliere, cu rolul de a orienta deciziile elevilor și părinților în funcție de nivelul performanțelor obținute [126, p. 127].

***Din perspectiva profesorului evaluarea rezultatelor școlare*** trebuie să fie prezentă pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ, aceasta fiind un mijloc de control asupra întregii activități, oferindu-le posibilitatea de reglare în etapele viitoare. Evaluarea rezultatelor oferă educatorului posibilitatea culegerii de informații în scopul cunoașterii măsurii în care obiectivele stabilite au fost îndeplinite; cunoașterea activităților realizate, dar și constientizarea punctelor slabe, reglarea actului pedagogic, posibilitatea reglării și îmbunătățirii stilului educațional promovat, identificarea naturii blocajelor și a dificultăților întâmpinate de elevi și capacitatea de analiză și autoanaliza asupra propriei activități [6, p. 31].

***Din perspectiva elevului evaluarea rezultatelor școlare*** are impact pe diferite planuri: modalitatea de verificare a pregătirii elevilor duce la orientarea și dirijarea activității de învățare, formarea unui stil de învățare prin stabilirea conținuturilor ce trebuie asimilate și a unor modalități proprii de învățare, constientizarea gradului de îndeplinire a scopurilor și cerințelor stabilite ducând la formarea unei imagini de sine reală, stimularea însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, optimizarea relațiilor interpersonale în cadrul grupului, consolidarea legăturii școlii cu familia.



### 1.3. Factorii generatori de erori și fenomenele evaluării subiective

În cadrul evaluării pedagogice, *interacțiunea dintre subiectivism și obiectivitate* reprezintă una dintre principalele probleme cu care se confruntă cadrele didactice, elevii și părinții acestora. Sistemul de evaluare poate prezenta o serie de imperfecțiuni de proiectare grupate în ceea ce se numesc erori psihometrice (înțelegem prin aceasta mai ales erorile de notare identificabile statistic) și simple erori conceptuale (erorile aferente particularităților individuale/educaționale ale evaluatorilor) [60]. Cu toate că dependențele *obiectiv/subiective ale evaluării* sunt, în general, recunoscute, iar multe dintre acestea au făcut deja obiectul unor metode și tehnici de control al factorilor, relația obiectiv-subiectiv în evaluare nu poate fi considerată ca deplin clarificată, iar aspectele ei concrete continuă să suscite interesul specialiștilor. În general, „se admite că o evaluare obiectivă este o evaluare independentă de influențele subiecților implicați (profesori și elevi)” [29].

Premisă implicită a acestei afirmații este că evaluarea, prin componentele sale de ordin motivațional, prin interesele pe care le angajează, ca și prin complexitatea însăși a actului de apreciere, poate fi influențată, în sens pozitiv sau negativ, de *subiectivitatea* celor care evaluează sau/și a celor care sunt evaluați. Un corolar direct al acestei premise este, în mod evident, prezumția, de asemenea implicită, că intervenția subiectivă este, de regulă (sau chiar în mod necesar) una deformatoare, una care se abate de la realitatea obiectivă a ceea ce se evaluează. Aceste prezumții explică, de altfel, de ce în mod frecvent se consideră că atributul de obiectiv nu este o calitate „naturală” a evaluării, ci una ce trebuie obținută prin variate moduri de control sau de corecție a intervenției factorilor subiectiv. În același context, se explică și de ce problema obiectivității este considerată una din problemele centrale ale perfecționării sistemelor de evaluare [151, p. 39].

Cu alte cuvinte, *sunt obiectivi factorii care scapă controlului subiectiv și sunt subiectivi factorii care pot fi controlați de agentul acțiunii*, indiferent dacă factorii respectivi sunt sau nu exteriori subiecților implicați în acțiune. Deseori, tocmai subiectivitatea, proprie sau a celorlalți, se manifestă, în măsura în care scapă controlului sau autocontrolului, ca un factor obiectiv cu o ridicată forță de constrângere. Apoi trebuie să observăm că *actul evaluării* degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanță remarcabilă între conduita de observat și conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situație fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăși prescrierea implicită, „ascunsă” în probă. În această ordine de idei Jean-Marie Bărbier recunoaște în orice formă de examen sau de testare „*dispozitive de provocare a conduitelor*” [158, p. 101]. Experții în materie de evaluare Belair L. (1999) [153], Pâslaru VI. (2002) [120], Stan C. (2005) [138] și alți autori. disting și alte simptome problematice,

care se pot evidenția în cursul evaluării: *simptomul evitării* (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative); *simptomul anxietății* (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul percepției unor erori sau neajunsuri ale activității acestora); *simptomul imobilismului*, cauzat de decalajele dintre posibilitățile și realitățile evaluării; *simptomul lipsei de principii clare* pentru concepătorii proiectelor de evaluare; *simptomul slabei îndrumări* a practicienilor de către specialiștii în metodologia evaluării. Aceste simptome se pot manifesta simultan.

Principalii factori care generează subiectivitate în evaluare sunt descriși în Tab. 1.9.

Tabelul 1.9

Factorii generatori de erori ale evaluării pedagogice [107]

<b>Principalii factori care generează subiectivitate în evaluare</b>	<b>Descrierea factorilor</b>
<b>Factorul/ efectul contrast</b>	<i>aprecierea unui elev în raport cu răspunsul sau prestația altui elev evaluat anterior.</i>
<b>Factorul /efectul ordine</b>	<i>locul / ordinea lucrării sau a elevului în timpul evaluării poate influența pozitiv sau negativ acest proces; de regulă, exigența descrește spre sfârșit.</i>
<b>Efectul halo /efectul blând</b>	<i>aprecierile generale (bune sau rele) despre o persoană sunt extinse și asupra prestației la un anumit obiect de studiu;</i>
<b>Factorul de anticipație/ Factorul Pygmalion /oedipian/ Factorul de stereotipie</b>	<i>prestația sistematică a unui elev, succesele și insuccesele repetate ale acestuia influențează modalitatea de evaluare;</i>
<b>Factorul ecuația personală/ factorul de eroare individuală constantă</b>	<i>din diferite motive, unii examinatori sunt fie foarte exigenți, fie foarte indulgenți;</i>
<b>Factorul de tendință centrală</b>	<i>evitarea notelor mici sau mari;</i>
<b>Factorul de contaminare</b>	<i>influența notelor de la alte discipline;</i>
<b>Factorul proiecției</b>	<i>utilizarea unor metode de evaluare folosite de foștii profesori (sau proiecția inversă: fostul elev mediocru devine un profesor exigent);</i>
<b>Factorul de logică</b>	<i>atenție acordată amănuntelor sau detaliilor și nu esenței faptelor, obiectivelor.</i>
<b>Factorul notarea invariabilă</b>	<i>indiferent de rezultat, afirmarea capriciilor de moment, stare psihică neconfortabilă, favoritismul, autoritarismul, dezinteresul evaluatorului.</i>
<b>Factorul utilizării notei pentru intimidare</b>	<i>pentru manifestări în prestația profesorului</i>
<b>Factorul prejudecăților</b>	<i>asupra gradului de dificultate (superioritate) al unei discipline etc.</i>

Constatăm faptul, că în literatură factorii generatori de erori sun definiți ca și efecte sau erori. Pentru *diminuarea efectelor negative* ale evaluării pedagogice este necesară cel puțin cunoașterea acestora, dacă nu și stăpânirea unor *strategii de diminuare a eventualelor consecințe ale evaluării*, deoarece erorile evaluării generează și fenomene ale deformării profesionale a cadrelor didactice, între care principalii factori generatori de erori ale evaluării pedagogice sunt descriși în continuare, pentru a putea urmări **interdependența factorilor generatori de erori ale evaluării pedagogice** [55].

<b>Factori care țin de specificul disciplinei predate</b>	<i>Specificul obiectelor de învățământ influențează, în mod evident, evaluarea: disciplinele exacte, riguroase, facilitează obiectivitatea evaluării; disciplinele socio-umane comportă evaluări subiective.</i>
<b>Factori ce țin de circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea</b>	<i>Acești factori se referă la intervențiile părinților, rudelor, cunoștințelor sau a altor profesori cu scopul de a favoriza anumiți elevi.</i>

Cunoașterea acestor factori de distorsiune în evaluare este o premisă importantă în înlăturarea lor, în prezent, prin utilizarea metodelor moderne de evaluare care permite realizarea unei evaluări cât mai obiective pentru a lua pulsul exact al eficienței și eficacității procesului instructiv educativ și a aduce corecțiile adecvate.

#### **Modalitățile de corectare a intervenției factorilor perturbatori în evaluarea didactică:**

- cunoașterea de către profesori a factorilor perturbatori, a modalităților concrete de manifestare a erorilor în evaluarea didactică și evitarea acestora;
- realizarea evaluării în acord cu obiective generale și operaționale bine delimitate;
- realizarea unor instrumente riguroase de verificare curentă și periodic
- combinarea metodelor și tehnicilor de evaluare pentru asigurarea unor judecăți de valoare corecte; diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare;
- informarea elevilor asupra obiectivelor evaluării și asupra modalităților de evaluare;
- practicarea unei evaluări transparente (prezentarea criteriilor de evaluare, utilizarea baremelor de corectare);
- verificarea ritmică a elevilor și informarea asupra progreselor realizate;
- asigurarea anonimatului probelor scrise;
- dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor [74].

Complexitatea procesului de evaluare și influența factorilor perturbatori în desfășurarea sa obligă profesorul la o perfecționare docimologică continuă. Calitatea de bun examinator se dezvoltă, se educă prin informare, exercițiu și autocontrol.

**Funcțiile îndeplinite de acțiunea de evaluare a rezultatelor școlare se regăsesc și ca funcții ale notei.** O notare corectă trebuie să îndeplinească următoarele caracteristici: *obiectivitate: exactitate, precizie, corectitudine, responsabilitate, validitate*: nota acordată să corespundă poziției ierarhice din sistemul de notare, nota acordată de un examinator să se regăsească la oricare alt examinator. Cercetările au pus în evidență faptul că în practica didactică se întâlnesc numeroase disfuncțiuni în evaluarea rezultatelor școlare. Situațiile generatoare de erori în evaluare provin din mai multe surse: *factori perturbatori care provin din activitatea cadrului didactic, factori ai variabilității notării care țin de elevi, factori care țin de specificul disciplinei predate, factori care țin de metodele de evaluate didactică, factori care țin de circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea* [93, p. 96], care diminuează gradul de obiectivitate al notării. Situațiile generatoare de erori în evaluare provin din mai multe surse: activitatea profesorului personalitatea elevilor; natura disciplinei de învățământ; specificul metodelor de evaluare utilizate; circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea etc.

Tabelul 1. 10

Erori ale evaluării pedagogice [151, p. 55]

<p><b>1. Erori ce aparțin persoanei și care reflectă distorsiunile în evaluare datorate evaluatorului</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectul <i>Halo</i></li> <li>• Efectul <i>Pygmalion</i> sau <i>oedipian</i></li> <li>• Eroarea <i>indulgentei/severității</i></li> <li>• Eroarea <i>tendinței centrale</i> și a micșorării dispersiei</li> <li>• Eroarea <i>evaluării „logice”</i></li> <li>• Eroarea <i>de contrast</i> și <i>similaritate</i></li> <li>• Eroarea <i>proximității</i></li> </ul>
<p><b>2. Erori cauzate de deficiențe</b> <b>Erori cauzate de deficiențe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eroarea fidelității și consistenței interne;</li> <li>• Eroarea acordului inter-evaluatori;</li> <li>• Echivalența formelor alternative;</li> <li>• Eroarea validității convergentă și validitate discriminativă;</li> <li>• Eroarea validității relative la constructul măsurat;</li> <li>• Eroarea validității relativă la criteriu;</li> <li>• Eroarea utilității.</li> </ul>
<p><b>3. Erori ale preciziei cu care se face măsurarea</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eroarea nivelului de diferențiere</li> <li>• Eroarea acurateței stereotipului</li> <li>• Eroarea preciziei capacității de diferențiere</li> </ul>

Înainte de descrie erorile enumerate în Tab. 1.10 menționăm faptul că există viziuni controversate și asupra factorilor ce produc subiectivitate în evaluare.

Spre exemplu, E. Voiculescu (2001) aduce argumente subliniind că unii factori subiectivi contribuie la „*umanizarea evaluării*”, la „*asumarea, mai ales de către elevi, la nivel de motive, de interese, de aspirații, a criteriilor și normelor de evaluare, asigurând acea convergență a cognitivului cu noncognitivul esențială pentru nivelul de performanță atins sau accesibil elevilor*”, „*o evaluare este incompletă dacă se limitează strict la măsurarea performanțelor manifeste, fără a lua în considerare suportul motivațional și afectiv care le generează*” [151, p. 48]. Abordând **problema erorilor de evaluare**, Marin Manolescu (2010) constată că erorile sunt generate și de specificul disciplinei de învățământ la care se realizează evaluarea, prin implicarea factorilor de personalitate (profesori, elevi, studenți) sau din cauza oboselii fizice și psihice, stării afectiv-emoționale, altor factori accidentali [100, p. 98].

În scopul explicației semnificației erorilor menționate în Tab. 1.10 **în continuare vom descrie erorile evaluării pedagogice și efectele evaluării subiective**.

Conform unor statistici înregistrate de centre specializate în domeniu [139, p. 8], [125], [6] una dintre cele mai frecvente erori ale evaluării pedagogice este **Efectul „halo” sau eroarea de evantai**, denumit astfel de psihologul Edward Lee Thorndike în 1920 ce constă în aprecierile generale asupra unei persoane cu tendința de extindere asupra unor aspecte particulare legate de acea persoană. Această eroare are în vedere o anumită aureolă, un anumit prestigiu sau o anumită glorie creată în jurul unui individ, sau extensia unei trăsături pozitive sau negative a unei persoane asupra celorlalte atitudini sau comportamente ale acesteia. Aura cu care înconjurăm o anumită persoană, însă nu este întotdeauna justificată, deoarece reputația dobândită într-un anumit domeniu este atribuită automat și în alte domenii [49]. Acest efect este explicabil la nivel general prin corelația dintre inteligență, efortul depus și rezultate, însă poate fi un factor de eroare în cazul în care este nevoie de aptitudini particulare. Acest efect a generat interzicerea examinării unui candidat de către un examinator cu care este înrudit [118]. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități depistate secvențial la întreaga conduită didactică. Efectul are ca baza sa psihologică faptul că impresia parțială iriază, se extinde asupra întregii personalități a individului. Cei mai expusi acestui efect sunt elevii de frunte sau elevii slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative presupuse de acest efect, se poate recurge la examinări externe. Asupra efectului „halo” se poate acționa prin anumite tehnici: solicitarea evaluatorului să noteze numai un singur aspect la ansamblul lotului evaluat, apoi să treacă la următorul s.a.m.d., inversarea scalei de notare la câteva rubrici, astfel încât unele să fie notate de la polul nefavorabil la favorabil și altele invers; instruirea evaluatorilor cu privire la existența efectului „halo”. O altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor, care asigură anonimatul celor apreciați [6, p.113]. Deși efectul de halo poate

acționa în favoarea sau în defavoarea celui evaluat, în ambele cazuri evaluatorul nu reușește să perceapă diferențele dintre cei evaluați, deoarece această eroare perceptibilă tinde să se manifeste în jurul trăsăturilor principale pe care evaluatorul le consideră importante. Este un adevăr recunoscut că prima impresie pe care reușește să ne-o facă o persoană oarecare este adesea superficială. Frecvent, un individ sociabil este considerat și inteligent, la fel, unei persoane atrăgătoare i se pot asocia cu mai multă ușurință anumite circumstanțe atenuante [152, p.21]. *Consecința efectului „halo”* este aceea că atenuază dispersia determinărilor și variabilitatea lor care devine mai restrânsă, oscilând în jurul mediei mai mult decât o justifică distribuția gaussiană a calităților profesionale sau a performanțelor școlare.

**Eroarea „evaluării logice”** se referă la extensia propriului model construit apriori în mintea evaluatorului, aceasta fiind o variantă a efectului „halo” ce constă în tendința evaluatorilor de a acorda calificative pe baza așa-ziselor considerente pur „logice” și mai puțin psihologice; este „logic” (așa „simte” evaluatorul) ca un individ cu inteligența socială peste medie să posede și o bună capacitate de memorare, imaginație s.a. într-o manieră similară. Eroarea este corectabilă numai prin instruirea evaluatorilor. Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei. Obiectele de învățământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste și sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului [27].

**Efectul „Pygmalion” sau „oedipian”** se produce în cazul, când aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de parerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Încrederea în posibilitățile elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușită se explică prin implicarea în evaluare a factorilor de personalitate (ale profesorilor, elevilor, studenților) sau din cauza oboselii fizice și psihice, a stării afectiv-emoționale și a altor factori accidentali [42].

**Eroarea „indulgenței/exigenței”** este eroarea procesului de evaluare a performanțelor școlare care apare atunci, când anumiți evaluatori manifestă tendința de a evalua toți indivizii sau toți subordonații fie la un nivel înalt sau prea sus, fie la un nivel scăzut sau prea jos. Practica aprecierii profesionale opune evaluatorului situații dificile în care trebuie să noteze prieteni sau cunoscințe. În acest caz apare tendința de creștere a subiectivității notării prin acordarea nejustificată de calificative prea favorabile. Același lucru îl întâlnim în situațiile când notarea afectează statutul persoanei evaluate. Opusul acestei erori este „eroarea exigenței exagerate”, în care tendința este de a opera numai în aria polului defavorabil al scalei de apreciere. Aceste erori pot să se manifeste diferit, în funcție de persoana evaluatorului. În consecință, generozitatea este o particularitate a evaluatorului, prin care acesta consideră că „oferind” un calificativ bun la toată lumea va fi lipsit de probleme, deoarece toți vor fi mulțumiți. „Eroarea exigenței” poate afecta la fel numai anumite persoane carora evaluatorul dorește să

le „demonstreze” puterea sa sau intervine ca o percepție greșită a noțiunii de exigență, considerând că prin aceasta va reuși să se impună mai mult în fața subalternilor. Există strategii de estompare sau prevenire a acestei erori: instruirea evaluatorilor cu privire la modul în care se face notarea și „pericolele” pe care le au de înfruntat; cotarea binară ori scala mixată standardizată (construită pentru evitarea erorii indulgenței); definirea clară a variabilelor de evaluat și a „punctelor ancoră” [64].

**Eroarea „tendinței centrale și a micșorării dispersiei”** se referă la tendința evaluatorilor de a evita valorile extreme ale scalei de evaluare („foarte bun”, respectiv „foarte slab”) și de a atribui cu precădere note medii, în proporție mai mare decât o justifică distribuția gaussiană a calităților profesionale. Un astfel de evaluator consideră că nu este bine să acorde calificative mai slabe, deoarece va stârni nemulțumirea celor evaluați, dar nu va da nici calificative prea bune pentru ca să nu poată nimeni să-l acuze de favoritism și indulgență. Aceasta este optica evaluatorilor lipsiți de personalitate sau a acelor conștienți de imperfecțiunea lor. Putem detecta eroarea tendinței centrale prin examinarea dispersiei (*variabilității*) aprecierilor, care devine foarte restransă, acest fenomen fiind evidențiat prin modificarea distribuției de frecvență a notelor acordate [47].

**Eroarea de contrast și similaritate** este datorată tendinței evaluatorului de a-i aprecia pe ceilalți în contrast cu propria-i persoană care devine implicit etalon sau care rezultă din compararea persoanelor între ele și nu din standardele de performanță stabilite înainte de evaluarea propriu-zisă. Dacă evaluatorul este foarte bine pregătit profesional, îi va nota pe alții sever, sporind exagerat numărul celor slabi și foarte slabi profesional. *Efectul de contrast* poate fi limitat sau diminuat dacă compararea sau evaluarea persoanelor se realizează prin raportarea performanțelor obținute la standardele stabilite.

Opusă erorii de contrast este **eroarea similarității** care constă în a da o atenție specială în evaluarea altor persoane, acelor calități care se întâlnesc sau se referă la evaluator. De exemplu, dacă evaluatorul se consideră că „o persoană disciplinată”, îi va aprecia pe toți cei evaluați printr-un filtru similar. De asemenea, se apreciază că *eroarea similarității* nu are efecte deosebite asupra procesului de evaluare dacă toți angajații sunt evaluați de aceeași persoană. Cu toate acestea, gradul de încredere asupra evaluatorilor va fi mult diminuat dacă evaluatorii folosesc propriile lor criterii de similitudine. Conștientizarea efectelor datorate continuității probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecințelor nedorite asupra notării [49].

**Eroarea „proximității”** are drept cauză principală construcția sistemului de evaluare, modalitatea în care itemii au fost ordonați fiind vorba de așa-numitul „*efect al ordinii*” care ilustrează influența unui item asupra celorlalți. Astfel, dacă un item reprezintă un aspect la care cel notat a fost apreciat ca foarte bun, evaluatorul poate fi influențat în notarea itemului următor și

chiar a celorlalți. Uneori poate să apară reacția inversă, dacă la un aspect aprecierea făcută este favorabilă, la următorul va fi nefavorabilă sau moderată ș.a. Pentru a minimiza eroarea proximității este recomandat să se opereze cu mai multe variante de scale de evaluare și să se utilizeze scale cu notare inversă. O condiție obligatorie pentru diminuarea aspectelor și factorilor subiectivi este cunoașterea de către cadrele didactice a atitudinii elevilor față de notare, examinare și evaluare. Acestea fiind cunoscute, sprijină ameliorarea procesului de evaluare, reconceperea sa, reconsiderarea în vederea îmbunătățirii sistemului de evaluare școlară [127].

În scopul de asigurare a unei ponderi echitabile între *obiectivitate* și *subiectivitate*, o latură foarte importantă este ocupată de **nivelul de competență al evaluatorului**, experiența, pregătirea sa psihopedagogică și de specialitate etc. Pe lângă aceste aspecte, se întâlnesc frecvent și **erori neintenționate**, comise fără un impuls volitiv anume: folosirea notelor/calificativelor cu rol de stimulare sau sancționare a anumitor inițiative sau comportamente ale elevilor și folosirea notelor/calificativelor cu rol de favorizare sau defavorizare a unor elevi etc.

Așadar, putem afirma că **pentru diminuarea subiectivității** și eliminarea completă a subiectivității autorii din domeniul teoriei și practicii evaluării [146, 142] recomandă controlul și autocontrolul realizat de cadrul didactic asupra aspectelor subiective din evaluare, bazat pe o cât mai bună cunoaștere și utilizare a metodelor de evaluare tradiționale și moderne/alternative, a variatelor strategii de evaluare, deoarece se constată că **cele mai frecvente distorsiuni ale evaluării** [150] țin de personalitatea cadrului didactic, în primul rând, fiind generate și de alți factori de natură obiectivă sau subiectivă.

În literatura de specialitate [102], [104], [141] etc. sunt mai multe tipuri de erori ce trebuie evitate: efectul *halo*, efectul de *stereotipie*, efectul de *anticipație*, efectul de *contrast*, efectul de *generozitate*, eroarea *personală constantă*, eroarea *logică* etc., *natura disciplinei*, *definirea deficitară a obiectivelor*, selecția aleatoare a conținuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referențial/de criterii, irelevanța metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare etc.

Apariția acestor erori este consecința tendința de a conserva o primă impresie sau de a menține o primă evaluare a unei persoane chiar atunci, când se manifestă tendința de a o infirma. În situațiile de acest gen este nevoie de o descriere riguroasă și precisă a indicilor evaluării, o scară descriptivă precisă, care obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite. Drept consecință, faptul că unii observatori/evaluatori au tendința de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleași. Unii profesori acordă în general note mari, alții acordă note mici, alții folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există evaluatori severi, generoși sau medii. Asemenea situații, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor care se produc la etapa



conceperii scării de măsurare/verificare/apreciere. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaște obiectul măsurării și neglijează confruntarea cu alți specialiști.

**Eroarea de congruență sau de relevanță** se produce de asemenea când observatorul, din neglijență sau ignoranță, nu stabilește o corespondență între ceea ce face elevul și ceea ce descrie instrumentul de observare [128, p.225].

În general, *factorii care se impun ca obiectivi*, dincolo de voința individuală sau microgrupală, sunt *factori macrosociali*, constituiți de cadrul legislativ ce reglementează viața socială, de structurile în care se desfășoară o anumită activitate socială, de procesele sociale (economice, demografice, științifice etc), ce influențează și condiționează învățământul. În planul evaluării, obiectivele și conținutul evaluării, sistemul de notare, funcțiile sociale ale evaluării, normele de promovare ș.a. acționează, în cea mai mare parte, ca factori obiectivi, consacrați prin reglementări legale și metodologii, obiectivați prin înseși structurile ce alcătuiesc sistemul de învățământ. Nu înseamnă că acești factori ies total din zona de influență subiectivă, ci se află sub influența persoanelor și grupurilor din macrostructurile decizionale, putând să fie influențați și „de jos”, în măsura în care acțiunea indivizilor și a grupurilor se însumează, dobândește coerență și ia proporții „de masă”. *Situațiile în care manifestarea subiectivă a profesorilor și a elevilor acționează ca un factor constrângător*, deci obiectiv, pentru fiecare din actorii implicați în evaluare sunt mult mai frecvente decât ar părea la prima vedere. **Stilul de verificare și notare al unui profesor**, „ecuația” sa personală, dispoziția de moment sunt pentru elevi factori obiectivi de care trebuie să țină seama pentru a-și controla comportamentul de răspuns și a influența, în interes propriu, rezultatele evaluării. Reciproc, **manifestarea subiectivă a elevilor**, motivațiile și atitudinile lor, inclusiv influențele directe sau indirecte ale familiei, sunt pentru profesori factori obiectivi, pe care trebuie să-i cunoască și să-i ia în considerare în actul evaluării. **Subiectivitatea** profesorului poate să acționeze, pentru el însuși, ca un factor obiectiv, în măsura în care nu-și dă seama, nu dorește sau nu reușește să o controleze [151, p. 356-365].

În lucrarea sa „*Evaluarea școlară*”, Marin Manolescu (2005) subliniază capcanele întâlnite frecvent în învățământul românesc, în ceea ce privește **subiectivitatea în evaluarea școlară**:

„**capcana obiectivității exagerate**” în care evaluatorul trebuie să țină seama de caracterul orientativ al evaluării și să nu o transforme într-o măsurare rigidă asemenea măsurărilor cu ajutorul unităților de măsură;

„**capcana autoritarismului**” bazată pe o relație autoritară profesor - elev, ce are repercusiuni în evaluarea elevilor;

„*capcana tehnicistă*” subliniază pregnant aspectul tehnic al evaluării, al folosirii instrumentelor de evaluare, al realizării de bareme de notare cât mai exacte etc;

„*capcana interpretării livești*” surprinde cadre didactice în postura de evaluatori, care cred că știu totul despre evaluarea din orice situație evaluativă.

Aceste *efecte de viciere a evaluării* sunt întâlnite sub diverse forme în majoritatea actelor de evaluare, venind fie din partea cadrelor didactice, fie din partea elevilor atunci, când vorbim de *autoevaluare*. Totodată o atitudine deformată și influențată este și cea care se referă la modalitatea de notare și/sau apreciere. În domeniul școlar evaluarea constă, în principal, în reprezentarea unei producții școlare printr-o notă. „Anumite produse ale elevilor sunt evaluate printr-o operație ce ține de *măsurare*, care face obiectul unei *aprecieri*.” Această poziție de principiu trebuie să determine cadrul didactic să se abțină să măsoare tot ceea ce nu este comparabil cu un *produs normă* strict definit (cu un răspuns corect și complet) [98, p. 285 - 286].

Studiind factorii ce influențează evaluarea constatăm că și *personalitatea elevilor constituie o importantă sursă pentru multe erori de notare*. Perturbațiile provin din: nepotrivirea dintre instrumentele folosite în evaluare și însușirile personalității elevilor; reacțiile elevului ca manifestare a individualității sale, maschează uneori randamentul real; starea psihică în care se află, determinată de oboseală, tip temperamental, atitudinal, abilitățile de care dispune etc. își pun amprenta asupra răspunsurilor, specularea sistemului de notare al profesorului, factori accidentali: *stres, frustrare, anxietate* etc. [24].

Alături de fenomenele menționate de apreciere subiectivă care depind de personalitatea elevului se înscrie și *ecuația personală* care ține de personalitatea profesorului, de concepția și atitudinea acestuia față de actul evaluării. *Ecuația personală* reprezintă acel factor care face ca evaluarea să se diferențieze de la un profesor la altul, în funcție de exigențele examinatorului. Astfel, nu se înregistrează erori de apreciere, ci diferențe ale scării de apreciere de la un profesor la altul. Dacă am elimina, acea undă de subiectivism, erorile evaluative ar dispărea sau s-ar diminua numărul acestora și ar apărea din nou *obiectivitatea* ca factor reglator al procesului de evaluare. *Ar fi necinstit să afirmăm că cineva este pe deplin obiectiv* deoarece natura umană nu permite aceasta, dar nici nu împiedică, faptului de a fi obiectiv [67].

Continuând analiza privind acțiunea factorilor subiectivi în actul evaluării, cu referire la natura și sensul influențelor acestor factori asupra rezultatelor evaluării, considerăm că cea mai bună abordare este de a distinge, de la bun început, între două *tipuri de influențe subiective*:

- *influență pozitivă*, constructivă, care apare ca o consecință a angajării subiective a profesorului și elevului, ghidată de motivații și atitudini pozitive, prin care este pusă în valoare capacitatea subiecților de a sesiza ceea ce este semnificativ, de a da sens datelor obiective;

- **influență negativă**, deformatoare, care produce abateri cu sens de eroare, de abatere de la caracterul obiectiv al evaluării, influență care poate să apară neintenționat - avându-și originea fie în nivelul de competență al evaluatorului, fie în efectele subiective ce însoțesc în mod „natural” actul evaluării - sau intenționat - avându-și originea fie în obiectivele educative ale evaluării (folosirea notei ca stimulare/sanționare a unor comportamente), fie în folosirea evaluării ca mijloc de favorizare/defavorizare a unor elevi (cu implicații, desigur, în zona moralei și a legalității) [14].

**Operând cu această distincție, vom denumi influența pozitivă a factorului subiectiv (profesori, elevi, părinți ș.a.) cu termenul de subiectivitate**, iar **influența negativă cu termenul de subiectivism**. Considerăm că această distincție creează un cadru mai bun pentru o analiză pertinentă a contribuției factorului subiectiv în evaluare și, în consecință, poate oferi soluții adecvate pentru controlul influenței subiective în actul evaluării.

**Frecvența unor erori generate de lipsă sau insuficiența autocontrolului** atinge uneori cote atât de ridicate încât erorile aprecierii subiective devin dimensiuni obiective ale evaluării. Această situație explică și faptul că majoritatea tehnicilor de ameliorare a evaluării vizează nu atât o evaluare strict obiectivă și impersonală, cât sporirea posibilităților de autocontrol subiectiv al corectitudinii evaluării.

În acest context, **subiectivitatea profesorului sau a elevului** acționează ca o influență subiectivă care nu numai că nu trebuie respinsă, dar apare ca o condiție deseori decisivă pentru ca evaluarea să fie semnificativă, să aibă relevanță pedagogică, și în cele din urmă să fie corectă [151, p. 18]. De altfel, frecvența erorilor generate de lipsa sau insuficiența autocontrolului atinge uneori cote atât de ridicate încât **erorile aprecierii subiective devin dimensiuni obiective ale evaluării**. Această situație explică și faptul că majoritatea tehnicilor de ameliorare a evaluării vizează nu atât o evaluare strict obiectivă și impersonală, cât **sporirea posibilităților de autocontrol subiectiv al corectitudinii evaluării**. Este cert că și în viitor perfecționarea evaluării va fi posibilă nu numai pe calea introducerii sistemelor obiective, standardizate de evaluare (care vor rămâne totuși o soluție necesară), dar și pe calea **perfecționării evaluatorilor**, în primul rând a profesorilor, și înzestrarea acestora cu conceptele și instrumentele necesare unui cât mai bun control și autocontrol subiectiv [Ibidem, p. 21], [160, p.123].

#### 1.4. Concluzii la capitolul 1

Docimologia se constituie ca disciplină de sine stătătoare în științele educației prin aria extinsă de preocupări cu referire la problemele evaluării școlare: strategiile de verificare și examinare, condițiile notării școlare (validitate, fidelitate, sensibilitate), factorii evaluării și problema distorsiunilor de apreciere a performanțelor școlare etc. Docimologia a dezvoltat cercetări concentrate în cea mai mare parte pe măsurarea rezultatelor școlare, lărgindu-și aria de preocupări spre studierea cauzelor ce determină rezultatele, calitatea procesului de învățământ, efectele notării. Cercetările de docimologie contribuind la constituirea treptată a unui domeniu al evaluării mai puțin studiat – *cultura evaluării pedagogice*.

Tendențele de modernizare a evaluării școlare înregistrează concepții care au dezvoltat calitativ cadrul conceptual al teoriei evaluării și au marcat prin ideile majore evoluția paradigmei docimologice pot fi integrate în următoarele concepții succedate în timp: evaluarea „comparativă”, evaluarea „prin obiective” sau evaluarea „criterială” și evaluarea „prin raportarea la competențe”. Incursiunea în evoluția conceptului de *evaluare* se asociază cu promovarea evaluării obiective, caracteristica dominantă a căreia este facilitarea învățării, deoarece din perspectivă modernă, „a evalua” înseamnă a desfășura o activitate ce însoțește procesul de predare-învățare. Evaluarea modernă promovează tranziția *de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a științei de a deveni* prin cercetări relevante domeniului: B. Bloom, R. Tayler, G. De Landsheere, I. T. Radu, Lisievici P., S. Cristea, Fusa C.; în R. Moldova: Pâslaru Vl., Achiri I., Cabac V. (2006) (*Concepția evaluării rezultatelor școlare*), Platon C. etc.

Problema evaluării a fost și continuă să fie concepută în optica corectitudinii, obiectivității și a transparenței, evaluarea suscitând în ultimele decenii dezbateri controversate. Statutul complex și funcțiile multiple ale evaluării în procesul de învățământ generează ***apariția și perpetuarea fenomenelor evaluării subiective*** care transcend rigorile actului evaluativ și devin un proces care se construiește în funcție de evoluția evenimentelor și interacțiunilor din dintre actorii principali ai educației (profesorul și elevii). Dintre evoluțiile majore ale teoriei și practicii evaluării care au avut la originea lor problemele evaluării, una dintre cele mai importante este excluderea fenomenelor evaluării subiective și a factorilor ce generează apariția acestora. Din aceste considerente teoretice au fost formulate scopul: elaborarea reperelor teoretice și metodologice ale formării culturii evaluării pedagogice și obiectivele cercetării: determinarea reperelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice; elucidarea factorilor generatori de erori, a fenomenelor evaluării subiective și a implicațiilor psihopedagogice ale acestora asupra performanțelor școlare și poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în cadrul unui posibil Model teoretic al culturii evaluării pedagogice (MTCEP), elaborat în baza principiilor evaluării obiective, a criteriilor, a indicatorilor și a valorilor specifice CEP, elaborate pentru necesitățile cercetării.

## 2. POZIȚIONĂRI CONCEPTUALE ASUPRA CULTURII EVALUĂRII PEDAGOGICE

### 2.1. Designul constructivist al evaluării ca proces integrat predării și învățării școlare

Deconstrucția, construcția și reconstrucția care prin anagramare creează decorul realizării procesului învățării, stă la baza *concepției constructiviste* privind educația. În procesul învățării astfel conceput, experiențele, cunoștințele, modul și stilul de gândire, diversitatea soluțiilor pentru rezolvarea problemelor etc. sunt valorificate, îmbogațite, îmbunătățite, fapt ce conduce la formarea unei noi concepții despre viață. Participarea și implicarea celor ce învață la construirea unei concepții despre lume și viață este impregnat de o notă subiectivă, de trăire afectiv personală, fapt ce conferă învățării un suport dinamico-energetic, făcând-o mai temeinic, durabil și eficient. Pe de altă parte, realizarea învățării - înțeleasă ca proces de construire a cunoașterii - conferă celor ce învață libertate de manifestare, autonomie, independență și un evident confort psihologic, contribuind astfel la consolidarea stimei de sine a educabililor [57, p. 128].

Autorul Horst Siebert (2001) menționează că „*predarea constructivistă* presupune înțelegerea instruirii ca fiind mai mult decât transmitere de cunoștințe și modelare a discuțiilor, ci percepută ca alcătuirea unui mediu propice învățării, schimbare de perspectivă, pregătirea materialelor pentru canale diferite de învățare, crearea de situații sociale în care se învață de la și împreună cu alții, dar este, în același timp și observare de gradul doi, adică observarea modului în care elevii își construiesc propria realitate, cum își definesc conținutul învățării; instruirea este concentrarea atenției asupra lucrurilor neglijate, întrucât profesorii pot entuziasma sau motiva prin felul în care prezintă o temă” [154, p. 53-54].

*Învățarea constructivistă* are o deosebită importanță deoarece subliniază rolul ideilor noi ce se valorifică cu ajutorul altor idei, prin prelucrarea și construirea, pas cu pas a acestora. În acest mod, experiențele de învățare de care beneficiază elevii sunt destul de variate, incitante și mereu surprinzătoare susținând elevul în crearea unei imagini despre realitatea înconjurătoare. În cadrul *evaluării din perspectiva constructivistă* accentul va cădea pe valorificarea cunoștințelor și doar în mică măsură pe reproducerea lor, pe descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor, formarea abilităților, a unei ierarhii de valori, schimbarea atitudinilor. În acest mod fiecare elev își va găsi locul, fiecare va avea ocazia să se facă util și va putea să obțină rezultate bune. Într-un mod ușor metaforic s-ar putea spune că, astfel, se va construi, pas cu pas, încrederea în valorile și eficiența școlii [112, p. 17].

Folosirea metodelor alternative/moderne de evaluare în *pedagogia constructivistă* susține acele tipuri de metode care presupun ascultare activă cu puternice aspecte cognitive, originale și motivante din partea elevului. Dintre cele două mari categorii de metode,

tradiționale și alternative/moderne de evaluare școlară, ambele pot fi puse în practica evaluativă cu succes, cu mențiunea că metodele alternative/complementare presupun o perspectivă nouă de abordare a conținuturilor, soluționări proprii, alternative, creative, interpretări variate etc. Referitor la utilizarea metodelor în cadrul pedagogiei constructiviste, Elena Joiță (2006) susține următoarele: „metodele pot fi optimizate prin apelul la corelații intra – și interdisciplinare, în lărgirea câmpului informațional, efectuarea de analogii, găsirea de relații și explicații generale, sugerarea de noi abordări, formulări de ipoteze, reconstrucția schemelor mentale, afirmarea creativității” [86, p. 136].

*Examinarea evaluării în concepția constructivistă* sugerează faptul că procesul de învățământ reprezintă o interacțiune dinamică dintre acțiunile principale ale educației: predare-învățare-evaluare. Timp îndelungat predarea a fost activitatea dominantă, bucurându-se de prioritate și valoare decisivă în ansamblul celorlalte caracteristici ale procesului de învățământ. În contextul unui nou cadru de abordare a învățării reprezentarea tradițională a predării a început să fie pusă sub semnul întrebării, conceptul în sine de predare căpătând sensuri noi pentru a face față schimbărilor din realitatea educațională autentică. Realitatea românească a instruirii, dar și cea din R. Moldova, este încă puternic dominată de experiențele de învățare reproductivă. Încă sunt frecvente așteptările cadrelor didactice pentru răspunsurile exacte ale elevilor. Din păcate, această realitate este dominantă în contextul unei reforme curriculare permanente ce reclamă prioritatea caracterului formativ al procesului educațional, participarea directă a elevului la propria formare, situație întreținută de pregătirea cadrelor didactice în domeniu și de aici accentul pe transmiterea de modele [112].

*Din punct de vedere al relaționării componentelor procesului educațional*, anume evaluării îi revine rolul de conector între predare și învățare, iar din perspectiva interacționării componentelor procesului didactic, *evaluarea constituie mecanismul care determină eficiența predării-învățării* în sistem. În ceea ce privește relația profesor-elev, *evaluarea asigură conexiunea inversă*, confirmă gradul de receptare a mesajului educațional și nivelul performanțelor școlare atinse de către elevi [108].

*Orientarea didacticii moderne și postmoderne spre metodologia centrării pe elev*, axată pe acțiune conduce la ideea constructivismului operatoriu, principială pentru psihopedagogia piagetiană și cognitivă. În același context al analizei principiilor didacticii postmoderne, autorii unor studii consacrate în teoria evaluării [110] se afirmă că „învățarea interactivă se bazează pe interschimbul de informații și idei, de experiențe și reflecții, de interpretări și sugestii rezolutive, de opinii și convingeri, de impresii și atitudini, pe interacțiunile sociale în interiorul clasei, micro-grupurilor sau perechilor de elevi” [14, p. 28].

Continuând reflecția pedagogică asupra constructivismului, putem afirma că decalajul constatat își poate găsi rezolvarea în formarea cadrelor în spiritul concepției constructiviste asupra predării-învățării-evaluării, care nu exclude paradigma behavioristă, ci o îmbină progresiv cu cea constructivistă, astfel încât treptat să se treacă de la *paradigma predării-transmitere* la *paradigma predării-construcție*. Rolul școlii, definit prin formarea pentru viață, presupune învățarea constructivistă a elevilor care, de fapt, este un act construit. Pentru a încuraja acest efort, elevii trebuie să fie implicați în actul învățării, să analizeze, să comunice, să interpreteze, să exemplifice, toate acestea se vor realiza sub îndrumarea profesorului *în perspectiva formării la elevi a competenței de autoevaluare*.

Romiță Iucu (2008) subliniază că, „în triada predare-învățare-evaluare, rolul predării capătă noi conotații, mai complexe, deoarece inițierea elevilor în cunoașterea științifică este mult mai dificilă decât simpla transmitere a materiei”. Pe de altă parte, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare trebuie asociate cu celelalte variabile ale evaluării: *obiectul evaluării, criteriile/obiectivele educaționale, strategiile evaluative*” [82, p. 29]. În evaluarea școlară *avem nevoie de criterii* de judecată „simpla acumulare de informații privind prestația elevului nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după *o scară de valori explicită sau implicită*” [Ibidem].

*Teoria constructivismului* trebuie văzută ca echilibru între interpretare subiectivă a subiectului și înțelegerea obiectivă de către acesta. Privind holistic specificitatea școlilor de gândire de tip constructivist, observăm că această teorie aduce în prim-plan învățarea activă și interactivă și că eficiența acesteia se evidențiază atunci când construirea cunoștințelor se realizează cu scopul de a fi asimilate și de ceilalți, care în acest context, devin niște oglinzi care reflectă ceea ce noi cunoaștem, înțelegem și transmitem. Această metaforă trebuie să apară permanent între profesor și elev (relație asimetrică), dar și în relația elev și alt elev (relație simetrică) precum și între elev și mediul social și natural. Constructivismul invită la dialog în cadrul contextului oferit de experiențele individuale cognitive la care participă copiii.

Ca atare, instruirea nu poate fi gândită în afara unei comunicări a cărei intenționalitate este implicarea copiilor prin observații proprii în cadrul cunoașterii. La aceasta se adaugă neapărat acomodarea printr-o bună echilibrare în comunicare de grup. Subliniem faptul că rezolvarea de probleme este liantul ce asigură abordarea constructivistă din perspectivă postmodernă. În *învățarea de tip constructivist* se evidențiază o puternică intercondiționare între strategia de predare și cea de învățare astfel încât strategia de predare asigură condițiile optime și eficiente pentru realizarea strategiilor de învățare ale elevilor. Aceasta intercondiționare este argumentată și de modalitățile de învățare de tip constructiviste [86, p. 111].

**Abordarea demersului pedagogic din perspectivă constructivistă** reprezintă realizarea unui dialog real al elevului cu sarcina de învățare ceea ce va conduce la conștientizarea de către elevi a faptului că realizarea unor obiective se poate face eficient prin implicarea directă a acestora. În teoria cunoașterii constructivismul este o cercetare euristică a adevărului, a schemelor interiorizate de individ, a reprezentărilor mentale care permit modelarea percepțiilor, a acțiunilor proprii unei culturi dar și o concepție despre învățare. În plan general acesta încearcă un răspuns la explicarea modului de funcționare a culturii umane și a interacțiunilor sociale în geneză [62, p. 13]. Perspectiva constructivistă pune accent pe strategii interactive, intra și intergrupale, metodologie ce evidențiază o calitate superioară și mai productivă a învățării în grup. Aceasta pentru că „învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii și o complementaritate aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură participarea activă, susținută de stimulare reciprocă și de cooperare fructuoasă” [41]. Punctul central prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului în pedagogie îl reprezintă paradigma transdisciplinară care a generat soluții aplicative în domeniul strategiilor de aplicare a constructivismului în practica instruirii, dar și extinderi în sistem: *pentru întreaga activitate educațională, pentru conceperea curriculumului școlar și extrașcolar și pentru activitatea de evaluare didactică* [62, p. 72].

**Calitatea pedagogică a metodelor didactice interactive** presupune transformarea acestora dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de elevi. Discuțiile purtate de autori pe această temă sunt cele mai diverse în care pot fi descoperite „noi metode interactive de grup: *învățarea dramatizată, conversația euristică, dezbateră și discuția în grup, problematizarea de grup, jocul didactic, studiul de caz, metoda predării/învățării reciproce* (Reciprocal teaching – Palinscar), *metoda Jigsaw* (Mozaicul), *citirea cuprinzătoare, cascada* (Cascade), STAD (Student Teams Achievement Division) – *metoda învățării pe grupe mici*, TGT (Teams/Games/Tournaments) – *metoda turnirurilor între echipe, metoda schimbării perechii* (Share-Pair Circles), *metoda piramidei și altele*” [44], [22], [116] etc.)

**Din perspectiva constructivistă a acțiunii de predare-învățare-evaluare** „cadrele didactice trebuie să înțeleagă că nu mai sunt singurul emitent al cunoștințelor, ci „ persoana care îndeplinește o multitudine de roluri și stataturi, începând cu cel de partener al elevului și ajungând la moderator, chiar „*antrenor*” al acestuia” [112].

Învățarea constructivistă are o deosebită importanță prin faptul că demonstrează rolul experiențelor variate de învățare de care beneficiază elevii susținându-i în crearea unei imagini despre realitatea înconjurătoare. **În cadrul evaluării, din perspectiva constructivistă**, accentul va cădea pe valorificarea cunoștințelor și doar în mică măsură pe reproducerea lor, pe



descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor, formarea unei ierarhii de valori și schimbarea de atitudini. În acest mod fiecare elev își va găsi locul, fiecare va avea ocazia să se facă util și va putea să obțină rezultate bune. Putem afirma astfel, va crește încrederea fiecărui copil/adolescent/tânăr în valorile și eficiența școlii [14, p.159].

**Concluzionăm în acest cadru constructivist** că realizarea permanentă și sistematică a unei evaluări a procesului educațional permite cunoașterea, explicarea și perfecționarea rezultatelor elevilor și chiar a proceselor de predare-învățare care au produs aceste rezultate. Evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activității educaționale cu rezultatele anterioare, implicând un șir de măsurări și aprecieri - judecăți de valoare, pe baza cărora se pot adopta decizii menite să optimizeze procesul educațional [27].

Atât predarea cât și învățarea solicită, în mod logic, o evaluare-reglare încadrându-se armonios în circuitul predare-învățare, pe care prin ultima sa secvență - evaluarea îl încheie. Predarea-învățarea va fi mai eficientă odată cu formularea clară a obiectivelor/competențelor ce trebuie atinse, urmând apoi o planificare adecvată a procesului de predare-învățare și totodată fixarea conținuturilor va fi realizată prin metode activ-participative. Cu cât profesorul va dispune de posibilități mai bune de informare continuă, la timpul și locul potrivit, în cursul desfășurării lecției, asupra comportamentelor elevilor cu care lucrează, cu atât mai mult această conexiune inversă – retroacțiune, îi va permite să-și dea seama fără întârziere de eficiența sau ineficiența metodelor și procedeele la care s-a recurs. **Evaluarea transformărilor așteptate este indispensabilă pentru reglarea funcționalității procesului educațional**, fiind o condiție fundamentală a creșterii eficacității acțiunii didactice [22, p.311].

**Realizând evaluarea obiectivă a rezultatelor școlare**, asigurăm un feed-back cu efecte reglatoare asupra activității de învățare. Specialiști în domeniu [63], afirmă că evaluarea trebuie să stimuleze pentru faza următoare a învățării, iar cel care învață – elevul, trebuie să înțeleagă că evaluarea are rolul de a-l informa obiectiv asupra a ceea ce mai are de învățat. Evaluarea trebuie să evite eșecul, sancțiunea sau controlul, ci doar reflectare asupra rezultatelor, cu formarea unei imagini cât mai corecte despre sine, mai ales despre calitățile pe care le poate valorifica de aici înainte. Evaluarea didactică are rolul de a măsura progresul școlar al elevilor, de a întări motivația învățării, a obișnui elevul cu autoaprecierea, a regla activitatea profesorului și a elevilor, a măsura felul în care este receptată informația de către aceștia [63, p. 362].

**Designul constructivist al evaluării pedagogice** implică analiza corelației dintre curriculum și evaluare care este deosebit de complexă, implică abordarea procesului de predare-învățare-evaluare, în mod unitar. Orice modificare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție

în lanț ce impune reveniri și revizuiți permanente [23, p. 362], [26]. Evaluarea, pe cât de incitantă, pe atât de controversată, este o componentă a celor trei axe fundamentale ale procesului didactic în egală măsură cu predarea și învățarea pentru că e inimaginabil un proces educațional fără aceasta. **Evaluarea rezultatelor școlare** se referă la totalitatea proceselor și produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor obținute de elevi în procesul învățării, la corelația dintre finalitățile procesului de instruire și competențele enunțate de curricula și la judecățile emise în vederea adoptării unor decizii educaționale. Este ușor de observat că performanțele școlare depind în mare măsură de implicarea profesorilor în procesului de predare-învățare-evaluare. La rândul său, modul de instruire ales de profesori este dependent de competențele educaționale, de standarde, de programele și de manualele școlare, de nivelul elevilor, de aspirațiile părinților și, nu în ultimul rând, de cerințele economice și de exigențele societății [27].

Conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii și care nu și-a epuizat încă resursele este cel de „**evaluare formativă**”, ca mijloc de formare a elevului ce permite observarea evoluției competențelor sale. Considerarea evaluării moderne ca făcând parte integrantă din procesul de învățare a condus la distanțarea sa de tradiționala „*verificare*” a cunoștințelor și chiar de tradiționala *apreciere școlară* [27, p. 292]. Evaluarea modernă promovează tranziția de la *noțiunea de control al însușirii cunoștințelor* la conceptul de *evaluare atât a rezultatelor învățării, dar mai ales a proceselor pe care le implică*, semnifică trecerea **de la o pedagogie a transiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni**. Integrarea organică a evaluării în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea în postmodernitate a funcției educative a acesteia, situând-o într-o poziție-cheie în procesul educațional. Condiția esențială pentru ca *procesul de evaluare a rezultatelor școlare* să orienteze întreaga desfășurare a activității didactice este adoptarea unor decizii raționale ce implică respectarea principiilor pedagogice: *să asigure reglarea continuă și operativă a demersului de instruire și focalizarea acestuia pe obiectivele vizate; să orienteze, să susțină și să stimuleze activitatea de învățare; să realizeze cunoașterea rezultatelor și explicarea acestora prin relevarea progresului și a neajunsurilor care le-au produs* [46].

În paradigma docimologică modernă, strategiile didactice de predare-învățare-evaluare reprezintă o constituentă a tehnologiilor didactice și educaționale (Fig.2.1). Învățământul postmodern preconizează strategii axate pe acțiuni operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Proiectarea strategiilor de evaluare constituie o activitate complexă din partea

conceptorului/profesorului ce presupune, în primul rând, selectarea și combinarea metodelor de învățământ în raport cu finalitățile: formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare, suporturile didactice și timpul necesar aplicării strategiilor didactice.

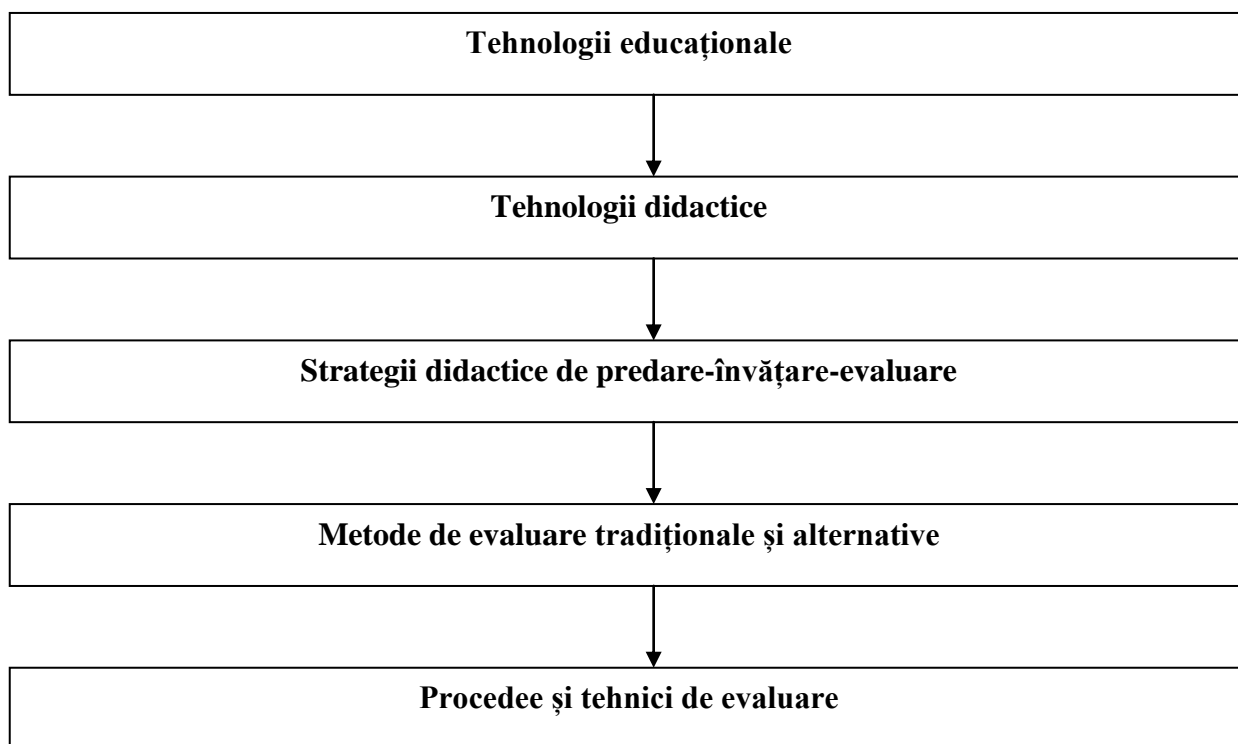


Fig.2.1. Strategiile didactice în paradigma docimologică modernă a educației [75]

„Strategia didactică reprezintă abordarea procesului de învățământ subordonată paradigmatic tehnologiei didactice, dedusă din politicile educaționale și din filosofia educației (abordare modernă) și din metodologiei predării-învățării-evaluării (abordare tradițională). În același timp, tendința în dezvoltarea științelor educației este cea de abordare modernă/teleologică și tehnologică a învățământului bazată pe o nouă filosofie a educației (umanistică, formativă, valorică). Strategiile didactice reprezintă un ansamblu de metode în interacțiune și integrate într-o paradigmă procedurală pentru realizarea obiectivelor curriculare / competențelor generale și specifice. Strategiile didactice rezumă două opțiuni: una – pentru un anumit mod de abordare a învățării (de exemplu: prin problematizare, algoritmizare, cercetare etc.), a doua - pentru un anumit mod de selectare și combinare a metodelor în cadrul unor forme de organizare a procesului de învățământ. Strategia didactică poate prelua denumirea metodei dominante selectate în mod conștient și fundamentat pentru atingerea obiectivelor preconizate. Strategia didactică poate prelua și funcția unei „tehnologii didactice” promovate de politicile educaționale. Cu alte cuvinte, tipologia „tehnologiei didactice” poate fi stabilită de jos în sus (metoda – strategia didactică) și invers (tehnologia didactică – strategia didactică – metodele). Promovarea și dezvoltarea conceptului de strategie didactică este motivată, de necesitatea optimizării actului

educațional și aplicării abordării unui învățământ interactiv centrat pe cel ce învață. În acest context sunt abordate și așa-numitele „strategii didactice interactive” [75].

Proiectarea strategiilor de evaluare depinde: de cadrele didactice fiind deduse din analiza concepției pedagogice personale, din experiențele personale și instituționale; din particularitățile grupului de elevi (nevoile și motivele); din exigențele curriculumului și a mediului școlar etc.

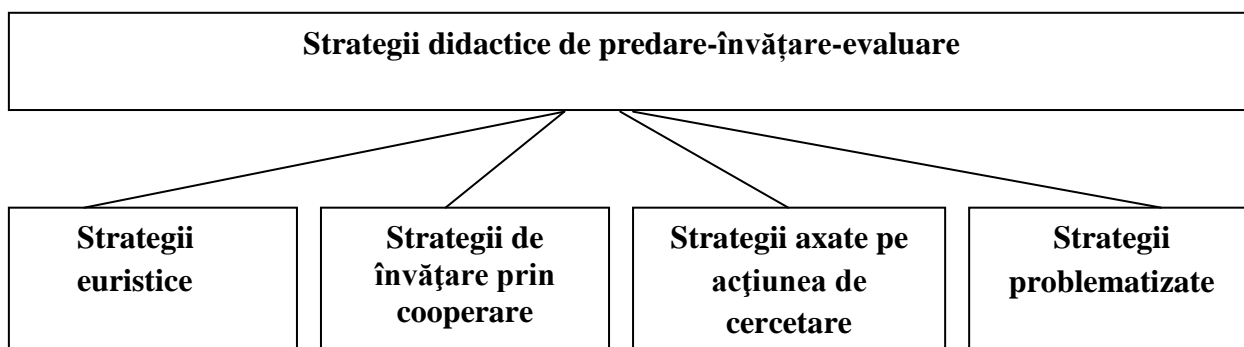


Fig. 2.2. Strategii didactice de predare-învățare-evaluare orientate spre formarea CEP

Valorificarea strategiilor didactice expuse anterior în cadrul proiectării evaluării presupune *alegerea din sistemul metodelor alternative de evaluare* (Tab. 2.2) a metodologiei, adecvate scopului activității în situații concrete de învățare, ce asigură conexiunile permanente cu alte componente ale procesului de predare-învățare-evaluare. Eficiența strategiilor didactice trebuie să fie validată în raport cu indicatorii calității procesului de învățământ, elaborarea strategiei didactice fiind incompletă fără asigurarea feed-backului în comunicarea pedagogică: *pozitiv/negativ, feed-back imediat, frecvența și intensitatea feed-back-ului*.

Constatăm o stare de consens indiscutabil cu privire la necesitatea renovării metodologiei clasice de evaluare spre dezvoltarea metodelor alternative de evaluare. Strategiile de evaluare sunt continuu puse sub semnul întrebării. Cadrului didactic i se cere schimbarea, receptivitatea față de nou, deschidere și maleabilitate, inteligența critică și pragmatism. Căile de formare sunt multiple și accesul la fiecare dintre ele se discută în temeni de liberă opțiune metodologică și de afirmare profesională.

Procesul educațional, ca interacțiune constantă între predare și învățare, poate fi analizat prin prisma societății comunicative *versus* societate informațională, care vizează, în special recunoașterea necesităților informaționale ale elevului. Utilizarea tehnologiilor e-learning imprimă noi valențe ale predării-învățării-evaluării, existând tendința de a le valorifica ca strategii complementare sau alternative, față de metodele tradiționale de evaluare pedagogică.

Tehnologiile e-learning determină cadrele didactice să-și formeze următoarele competențe profesionale: de proiectare didactică a echipamentelor electronice cu scop educațional, de dezvoltare a capacităților instrumentale de bază implicate în utilizarea noilor tehnologii informaționale și

comunicaționale (elemente esențiale ale procesului de alfabetizare digitală), de aplicare a modelelor instructive cu suport digital), de elaborare a unor modele de websites educațional, de elaborare a cerințelor educaționale pentru utilizarea NTIC, de proiectare de portofolii digitale, de bază necesare proceselor evaluative cu suport digital, de exersare a studiului materialelor digitale, de construcție a mediului de învățare electronic, de proiectare a testelor de evaluare cu suport electronic, de apreciere a rolului formativ al metodelor de evaluare cu suport digital [114].

Tabelul 2.1

Oportunități de exprimare a valorilor CEP prin metodele moderne de evaluare pedagogică

<b>Metode moderne de evaluare pedagogică</b>	<b>Posibilități de exprimare a valorilor CEP</b>
Metoda bulgărelui de zăpadă (sau metoda piramidei)	compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare
Tehnica 3-2-1	obiectivitatea evaluării
Metoda R. A. I.	precizia evaluării
Metoda Copacul cu erori (Fault Tree Analysis)	anticiparea evaluării subiective
Metoda Carduri cu sarcini de învățare (task cards)	autenticitatea evaluării
Diagrama Venn	proiectarea criteriilor evaluării
Studiul de caz	managementul deciziei
Metoda Sinelg ( <i>Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii</i> )	consecutivitatea deciziei
Portofoliul (electronic)	autoreglarea învățării
Hărțile conceptuale	obiectivitatea evaluării
Proiectul	anticiparea evaluării subiective
Jurnalul reflexiv	compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare
Înregistrări audio și/sau video	precizia evaluării
Analiza Swot	managementul deciziei
Grila de apreciere	autoreglarea învățării
Metoda Frisco	proiectarea criteriilor evaluării
Metoda Philips 66	autoreglarea învățării
Comunicarea rotativă etc.	autoreglarea învățării

În cheia pedagogiei contemporane, cadrele didactice sunt pregătite pentru a înțelege că metodologia alternativă a procesului de învățământ constituie o categorie deschisă, variabilă și flexibilă la nivelul strategiilor de evaluare în perspectiva asigurării convergenței permanente a acțiunilor de predare-învățare.

„Istoria educației confirmă faptul că metodele de evaluare au suferit anumite modificări, sub aspectul formei, conținutului și a scopurilor aplicării, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire, nivelului de dezvoltare atins de științele educației, de

progresele teoriei și practicii pedagogice, abordării principiilor pedagogice, care în epoca postmodernă sunt axate pe valorificarea spiritului activ, participativ, creativ al individului pentru a-i eficientiza integrarea lui socială.

În acest context devine clară tendința noastră de dezvăluire a semnificației conceptului de metode alternative de evaluare în procesul de învățământ” [15].

Orientările esențiale privind cultura evaluării pedagogice sunt influențate în mare măsură și de multitudinea paradigmelor promovate de științele educației, în special de paradigma constructivistă.

Stabilind un nou referențial al formării cadrelor didactice, bazat pe definirea unor valori ale CEP ce implica noi cunostinte, capacitati, priceperi și trăsături de personalitate, aducem în dezbatere problematica formării cadrelor didactice în domeniul evaluării prin dezvoltarea noilor competențe cheie capabile să valorifice principiile comune europene în spațiul profesionalizării carierei didactice.

„Evoluția metodologiei urmează traiectoria îmbinării metodelor activizante, axate pe soluționarea dificultăților și sarcinilor reale din învățământ și aprofundarea diferențierii, individualizării și personalizării proceselor de instruire pe de o parte, și socializarea, imprimarea unui caracter creativ, pe de altă parte, ceea ce contribuie la dezvoltarea celor două orientări metodologice propice formării cadrului didactic competent: metodologia centrată pe elev/student și pe propria acțiune, urmărindu-se promovarea metodelor real-actieve și metodologia centrată pe grup/echipă, accentul fiind plasat pe aplicarea metodelor interactive” [15].

În această ordine de idei am selectat metodologia didactică ce oferă evaluării dinamism și noutate. În fiecare strategie didactică cadrele didactice valorifică diferite metode și procedee clasice, selectate și îmbinate cu cele moderne, ajustându-le la obiectivele finalitățile, conținuturile, mijloacele, formele aplicate de învățământ, pentru a obține rezultatele scontate.

Descrierea metodelor moderne de evaluare pedagogică poate fi urmărită în detalii în Anexa 8 a tezei.

## 2.2. Practici educaționale de asigurare a calității evaluării pedagogice

Politica educațională a României tinde spre corelarea și integrarea principiilor Uniunii Europene [27], „conceptul de evaluare desemnând totalitatea acțiunilor orientate spre eficientizarea educației, percepută ca proces ce funcționează în cadrul sistemului social” [45]. În scopul identificării bunelor practici de asigurare a calității evaluării pedagogice trecem în revistă principalele documente reglatorii ale educației din România și Republica Moldova.

Tabelul 2.2

### Documente reglatorii vizând evaluarea pedagogică

Conținutul ideatic al documentelor normative	Documente reglatorii vizând evaluarea pedagogică
<p>Concepția evaluării pedagogice</p>	<p>Legea Educației Naționale din România nr 1/2011 [90]                      Legea nr. 87/13.04.2006, cu modificările ulterioare, privind asigurarea calității educației [92]                      Legea învățământului din R. Moldova (1995) [91]                      Codul Educației al Republicii Moldova (2014) [30]</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordonanța de urgență OUG nr. 75/2005 se referă la înființarea celor două agenții ARACIP și respectiv ARACIS pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar și respectiv în învățământului universitar.</li> <li>• Monitorizarea și evaluarea externă a rezultatelor este realizată de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), alte agenții private înființate legal și recunoscute de către MECTS.</li> <li>• Mecanismele și instrumentele introduse contribuie la sporirea calității serviciilor de educație și formare profesională din România.</li> <li>• Procesele interne pentru asigurarea calității educației au în vedere planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, respectiv autoevaluarea și aplicarea măsurilor reglatoare.</li> </ul>	<p>Ghidul Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar. Agenția română de asigurare a calității în învățământul preuniversitar și respectiv inspectoratele județene ale învățământului preuniversitar [104]</p>
<p>„Asigurarea educației cu strategii eficiente de evaluare a calității și rentabilității sistemului de învățământ”, obiectivele generale vizând găsirea dimensiunilor procesului, ale conținuturilor învățării</p>	<p>Declarația de la Salamanca (1994) [52]</p>

și a calității agenților educaționali, care să sprijine învățarea și să asigure succesul, să facă sistemul deschis”.	
„Consiliul Europei a menționat factorii cheie ce pot asigura Europei creșterea productivității: cunoașterea, cercetarea, inovația și educația”. „să devină cea mai competitivă și dinamică societate bazată pe cunoaștere, capabilă să susțină creșterea economică cu locuri de muncă mai multe și mai bune și cu o mai mare coeziune socială”.	Consiliul Europei cu privire la revizuirea rezultatelor de parcurs ale Strategiei de la Lisabona, 2006
„Competențele cheie europene s-au stabilit în programul de lucru „Educație și Formare 2010”, adoptat de Consiliul Europei la Barcelona în 2002, acestea reprezentând un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care fiecare individ are nevoie pentru inserția socială pe piața muncii, care trebuie dezvoltate până la sfârșitul școlarității/formării obligatorii și ar trebui să constituie o bază pentru formarea continuă.	Concepția evaluării rezultatelor școlare, aprobată de Colegiul Ministerului Educației nr.12.2 din 26 octombrie 2006. Declarația de la Barcelona, Spania, [50]
„Schimbarea structurii învățământului universitar. Astfel, structura învățământului universitar urma să aibă ciclurile: I – Studii universitare de Licență (180 – 240 ECTS); II – Studii universitare de Masterat (120 ECTS) și Ciclul III – Studii universitare de Doctorat (180 ECTS)”- „Descrierea evoluției reformelor legislative în România”.	Declarația de la Berlin, Germania, 2003 [51]
„Cu ocazia prezentării Raportului de țară la Londra România prezintă aspecte cu privire la evaluarea în învățământul universitar conform procesului Bologna”.	Raportul de țară – Londra, 2007

Educația este produsul acțiunii umanității explicată și abordată prin prisma intențiilor urmărite și a rezultatelor obținute, activitate desfășurată în vederea realizării unor finalități precise care reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori vizate în proiectarea sistemului și a procesului de învățământ la nivelul finalităților: *idealul educativ, scopul educației, obiectivele educaționale* [48].

Un moment de răscruce în învățământul european modern îl reprezintă Declarația de la Salamanca (1994) potrivit căreia „școala este un mijloc ce creează societăți și oferă educație pentru toți”, calitatea educației însemnând și asigurarea calității agenților educaționali care să asigure succesul, să facă sistemul deschis prin oferirea instrumentelor de autoevaluare. Strategia



de descentralizare a învățământului preuniversitar aprobată prin *Memorandum în Ședința de Guvern din 20 decembrie 2005* definește descentralizarea învățământului preuniversitar ca fiind transferul de autoritate, responsabilitate și resurse, a managementului general și financiar către unitățile de învățământ și comunitatea locală. O bună guvernare în contextul descentralizării școlare trebuie să aibă un *scop* împărtășit de către tot personalul școlii, să respecte *legislația* în domeniu, să fie *transparentă*, să pună accentul pe *evaluare* și pe un *climat favorabil* învățării, să fie *eficientă* și *responsabilă* [52].

Ghidul pentru politici și planificare a alfabetizării digitale, redactat în decembrie 2004 în cadrul Programului Socrates, a reunit contribuțiile științifice a cinci universități europene printre care Universitatea din București, pentru elaborarea proiectului Minerva: Curriculum: competențe pentru a trăi în era digitală. Proiectul definește alfabetizarea digitală din perspectiva proceselor de formare a competențelor necesare valorificării adecvate a instrumentelor puse la dispoziție de tehnologiile digitale, care respinge abordarea alfabetizării digitale, strict ca proces de formare a unor aptitudini tehnice neutre. Procesul de alfabetizare este conceptualizat într-un cadru mai larg ca practică ideologică, implicată în relații de putere și inclusă în anumite practici culturale [114].

Ordonanța de urgență OUG nr. 75/2005 se referă la înființarea celor două agenții ANACIP [104] în baza „*Metodologiei de evaluare a calității în vederea autorizării de funcționare a programelor de studii și a instituțiilor de învățământ superior și de formare continuă*”, și, respectiv ARACIP [70] în baza „*Ghidului Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar*”, precum și ARACIS (*Agenția Română pentru Asigurarea Calității în învățământul superior*) [117]. Mecanismele și instrumentele introduse în documentele vizate contribuie la sporirea calității serviciilor de educație și formare profesională. Prin aplicarea procedurilor introduse pentru asigurarea calității, politicile în domeniul educației sunt corelate cu cerințele europene privind calitatea în educație. ***Sistemul național de management și asigurare a calității educației*** cuprinde:

- structuri instituționale – ARACIP, Comisia de evaluare și asigurarea calității (CEAC) la nivel local, alte structuri care vor fi stabilite la nivel național, județean și local (la decizia autorităților centrale și locale).
- documente normative stabilite la nivel național, județean și local – legi, hotărâri de guvern, ordine de ministru, metodologii, regulamente, decizii etc.
- documente reglatoare - ghiduri, manuale și proceduri, strategii, proiecte programe și planuri, analize și rapoarte etc.
- instrumente de evaluare – chestionare, ghiduri de interviu, fișe de observare a activității, fișe de evaluare, liste de verificare, fișe de analiză a documentelor.

- activități specifice: reuniuni, asistențe la activități educaționale, interviuri etc. [70].

Conform „Metodologiei agenției ANACIP” din R. Moldova, „în conformitate cu prevederile din Codul Educației al Republicii Moldova evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. În anul de studii 2015-2016 evaluarea criterială prin descriptori (ECD) reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.

**Obiectivul evaluării criteriale** constă în crearea condițiilor de menținere a sănătății psihofiziologice a școlărilor, dezvoltarea motivației intrinseci, dezvoltarea stimei de sine prin autoevaluare adecvată, dezvoltarea aptitudinilor creative, formarea capacităților de autoevaluare a propriilor performanțe. Pe parcursul întregului proces educațional care se dezvoltă în contextul evaluării fără note, învățătorul pune accent pe formarea la elevi a competențelor de autoevaluare a propriilor performanțe, dezvoltarea autonomiei învățării în procesul evaluativ [104].

Grupul de experți menționează că, în cadrul acestui act normativ, *calitatea educației* este asigurată atât prin evidența proceselor interne, cât și a proceselor externe. Procesele interne pentru asigurarea calității educației au în vedere planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, respectiv autoevaluarea și aplicarea măsurilor reglatoare. Monitorizarea și evaluarea externă a rezultatelor este realizată și de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), alte agenții private înființate legal și recunoscute de către MECTS și respectiv inspectoratele județene ale învățământului preuniversitar [70].

**Conferința de la Lisabona a Consiliului European (23-24 Martie, 2000)** a avut drept obiectiv strategic stabilit ca: „Europa să devină (până în 2010) cea mai competitivă și dinamică societate bazată pe cunoaștere, în lume, capabilă să susțină creșterea economică cu locuri de muncă mai multe și mai bune și cu o mai mare coeziune socială”. Printre *obiectivele* vizate, amintim: creșterea substanțială a investiției în educație; reducerea la jumătate până în 2010 a numărului persoanelor între 18-24 de ani care nu depășesc nivelul învățământului obligatoriu; crearea unor centre de formare conectate la Internet, ca parte a unor rețele locale mulți-funcționale de învățare; crearea unui cadru european de definire a competențelor cheie pentru învățarea continuă (ICT, limbi străine, cultura tehnologică, antreprenorială, competențe sociale etc.); creșterea mobilității și recunoașterea reciprocă a calificărilor (formale, informale etc.); CV-ul „comun” european, ca mijloc de echivalare a aprecierii capacității cuiva de a ocupa un loc de muncă în Europa [38].

**Consiliul Europei de la Barcelona. Educație și Formare Profesională** prezintă competențele-cheie europene stabilite în programul de lucru „*Educație și Formare 2010*”, adoptat de *Consiliul Europei la Barcelona*; acestea reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea personală, incluziune socială și inserție pe piața muncii. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la sfârșitul școlarității/formării obligatorii și ar trebui să constituie o bază pentru formarea continuă. În cadrul Consiliului Europei de la Barcelona din 2002 , „Comisia Europeană stabilește obiectivul de a face din sistemele educaționale și de formare din Europa o referință de calitate pentru întreaga lume până în 2010” [50]. Prin reorganizarea întregului sistem de învățământ superior, România a făcut pași importanți către Învățământul Superior al Spațiului European. O nouă structură a învățământului superior a fost adoptată în urma discuțiilor care au avut loc în cadrul Consiliului Național al Rectorilor din noiembrie 2003.

Declarația de la Conferința Națională a Învățământului Superior (5 noiembrie 2003) a exprimat angajamentul tuturor reprezentanților academici (*Universități, Consiliul Național al Rectorilor și Ministerul Educației și Cercetării*) pentru a susține obiectivele declarate la Bologna, Praga 2001 și Berlin 2003 cu ocazia reuniunilor ministeriale [37]. Noua legislație din 2011 (Legea Educației Naționale) prevede deasemenea reorganizarea studiilor universitare în trei cicluri (licență, master și doctorat). Consiliul Europei cu privire la revizuirea rezultatelor de parcurs ale Strategiei Lisabona în anul 2006, cu ocazia revizuirii rezultatelor de parcurs ale Strategiei de la Lisabona, Consiliul Europei a reafirmat factorii-cheie ce pot asigura Europei creșterea productivității: *cunoașterea, cercetarea, inovația și educația* [38]. În anul 2006 se afirmă că pentru integrarea în Uniunea Europeană educația în România trebuie să iasă din mediocritate și să fie performantă, că „performanța sistemului de educație și cercetare din România, precum și competitivitatea acestuia pe piața europeană sunt lucruri extrem de importante pentru țara noastră” și că „educația și cercetarea sunt sisteme care creează valori”. Aceste directive sunt susținute în mod incontestabil de rapoarte internaționale independente ce afirmă că indicatori precum: *dezvoltarea economică* (PIB/cap de locuitor), *buna guvernare* (indicele de percepție a corupției), *educația* (scorul la testul PISA și, respectiv, locul ocupat de universitățile naționale în topul primelor 500 de universități din lume [50]).

Sorin Cristea (2010) menționează în „*Fundamentele pedagogiei*” „corelația subiect (educator) – obiect (educat), într-un context deschis în acțiunile de evaluare ce determină succesul educației”, subliniind faptul că, „creșterea calității educației se poate realiza prin aplicarea unor categorii de indicatori ce vizează: creșterea calității activității elevilor (*îmbogățirea experiențelor de învățare a elevilor prin noi strategii și metode de învățare, creșterea performanțelor elevilor*),

creșterea calității instruirii prin intervenții asupra (*scopurilor și obiectivelor; manualelor și materialelor didactice*), creșterea calității evaluării (*observarea sistematică a activității elevilor, evaluarea permanentă a performanței elevilor etc.*), creșterea calității mediului de învățare, creșterea calității vieții școlare, creșterea calității managementului școlar și al personalului etc. [44, p. 34].

Concluzionând sistemul ideilor privind calitatea educației din perspectiva evaluării, Elena Joița (2008) atenționează că *„un sistem eficient al calității în școală implică un sistem de indicatori, criterii de evaluare, care ar permite pe parcurs monitorizarea, diagnosticarea diverselor aspecte ale procesului de învățământ și a rezultatelor sale”* [85].

Educația menține omul în starea necesară de încordare epistemică și perfecționare continuă, de pregătire pentru exigențele unui viitor mai mult sau mai puțin previzibil. Din acest unghi de vedere J. Dewey accentua, în secolul al XIX-lea, ideea de continuitate în acțiunea educațională: „educația este o reconstrucție sau o reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente care dirijează evoluția celei care urmează”. Practic, experiențele dobândite prin intermediul educației, la un moment dat, nu sunt altceva decât baze ale acumulărilor viitoare. Indiferent de spațiul geografic în care s-au desfășurat cercetările, se remarcă ideea, că există idei comune, principii de bază aplicabile în orice context modern al evaluării.

### **2.3. Dimensiuni teoretice ale culturii evaluării pedagogice**

Didactica modernă și postmodernă insistă tot mai mult pe optimizarea corelației funcționale între predare-învățare-evaluare, concepute ca acțiuni sistemice, complementare, ce surprind întreaga activitate pedagogică cognitivă și formativă, arătând calitatea interacțiunii conceptuale obiective - conținuturi - metodologie - rezultate- reglare. Din punct de vedere al conexiunilor componentelor procesului educațional, evaluării îi revine rolul de stimulator al reconsiderării interacțiunii predare-învățare, mecanism ce determină eficiența sistemului de educație, având ca produs – un sistem de competențe al profesorului. În acest context, după cum afirmă M. Minder (2011), „profesorul se află în condiția de a deveni inginer al educației”[105], referindu-se la iscusința profesorului de a proiecta și valorifica strategiile didactice alternative de evaluare.

Abordând competențele profesionale ale cadrelor didactice, Vl. Pâslaru (2014) constată „avansarea continuă din natură în cultură este înțeleasă nu numai ca o sumă de idei, principii produse de oameni, ci își formează însușirile de acțiune autonomă ... de oameni culți și profesioniști, deoarece educația se realizează prin valori și creează valori ” [56, p. 59]. Autorul subliniază că „actul educațional este echivalent cu procesul de formare a atitudinilor fundamentale înglobate în termenul generic - cultură” [Ibidem, p. 68]. Termenul de cultură a evaluării pedagogice a parcurs un traseu de afirmare prin semnificațiile atribuite de către autori.

## Accepțiuni ale conceptului de cultură a evaluării pedagogice

Autori	Accepțiuni ale CEP înregistrate în literatura de domeniu
Y. Abernot (1996)	„Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei „culturi a evaluării pedagogice” care trebuie formată formatorilor tinerelor generații”.
M. Jigău (1998)	„Cultura evaluării ar însemna transformarea evaluării în <b>autoevaluare</b> ”
M. Scriven (2000)	„Cultura evaluării vizează comportamentele educaților și ale evaluatorilor”.
P. Lisievici (2001)	„Cultura evaluării își găsește semnificația mai ales prin raportare la cerința de autoreglare a conduitei în procesul de autoreglare”
Ș. Iosifescu (2001)	„ <b>diagnosticarea</b> este o colectare sistematică de informații relevante în scopul schimbării calității evaluării pentru a atinge <b>cultura evaluării</b> ; care deocamdată este insuficient definită în sens de structură și elemente constitutive, având scop reglator”.
I. Cerghit (2002)	„... nevoia abordării culturii evaluării pedagogice apare din fireasca înțelegere a evaluării ca „știință a valorii”.
I. Radu (2007)	„În locul termenului consacrat de „evaluare” trebuie să se ajungă la abordarea unei „culturi a evaluării”.
C. Cucuș (2008)	„Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele mai puțin vizate sau realizate ale școlii” „Cultura evaluării înseamnă o orientare și o soluție mai bună de folosire a capitalului uman și a energiei umane” „Misiunea școlii este revalorizată din perspectiva unei noi culturi a evaluării”. „Preocupările actuale ale experților în educație este <b>asigurarea calității vieții școlii care stă sub semnul valorii și valorizării care nu scapă exercițiului axiologic. Valorizarea este un semn că evenimentele nu ne sunt indiferente</b> ”.
M. Zlate (2009)	„Ideile despre evaluarea educațională evoluează de la „cultura testării” la „evaluarea autentică” și „cultura evaluării” conținutul căreia pune în evidență relațiile funcționale ale evaluării cu alte componente ale activității de predare-învățare: calitatea resurselor umane, caracteristicile contextului educațional etc.”
D. Potolea, M. Manolescu (2005)	„A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori”
A. De Ketele, B. Y. Abernot etc. C. 1996	„...necesitatea promovării unei noi mentalități privind evaluarea școlară în context cotidian. Lucrările de specialitate abundă în referiri la cerința de a înlocui mentalitatea clasică a profesorului ca examinator, care la oră trebuie „să asculte”, cu o mentalitate a cadrului didactic cu rol de dirijare a învățării, de asigurare a feed-back-ului, de comunicare și promovare a

<b>D. De Perretti 1998, E. Charles Hadji, 2000</b>	<i>valorilor culturii”.</i> <i>„a înlocui cultura tradițională a controlului, a examinării, a verificării cu o cultură modernă a evaluării, care exprimă semnificația tranziției de la docimologia clasică la teoria modernă a evaluării”.</i>
<b>Bocoș M. 2008</b>	<i>„În evaluarea școlară, ca de altfel în orice tip de evaluare, avem nevoie de criterii de judecată obiectivă”.</i>
<b>Autori din România care tangențial au abordat CEP</b>	I. T. Radu (2007) [128]; S. Cristea (2015) [43]; Stoica A. (2007) [141]; M. Manolescu (2011) [98]; Negreț-Dobridor I. (2008) [110]
<b>Autori din R. Moldova care tangențial au abordat CEP</b>	C. Platon (2005) [123]; A. Ghicov (2012) [69]; V. Cojocaru (2013) [32]; Papuc L., Vl. Pâslaru, Cojocaru M., Zbârnea A. (2005) [121] Cuznețov L. (2010) [48]

Cercetarea domeniului evaluării/autoevaluării din România este marcată de studiile autorilor: I. Radu, S. Cristea, A. Stoica, A. Blaga, M. Manolescu etc., dezvoltate și în Republica Moldova de: Vl. Pâslaru, C. Platon, A. Ghicov, reflectă preocuparea cercetătorilor preponderent pentru problematica formării valorilor distincte ale unei culturi a evaluării pentru a se asigura reglarea procesului educațional din perspectivă a unui învățământ de calitate [32].

În ultima perioadă de timp, în direcția dezvoltării gândirii pedagogice, apar tot mai multe argumente pentru o *cultură evaluativă* [128], care din punctul nostru de vedere apar ca o provocare viabilă în sensul conceptualizării la nivel de structură și conținut a termenului de cultură a evaluării pedagogice, termen pedagogic ce reflectă plenar multitudinea domeniilor și activităților de evaluare în care sunt implicate cadrele didactice prin funcția profesională de evaluator. Autorii de cercetări ale docimologiei discută intens despre necesitatea clarificării mai exacte a semnificației și a formării unei viziuni asupra conceptului de *„cultură a evaluării pedagogice”* [141], [129], [153], care trebuie formată celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Se afirmă că, în acest scop sunt necesare transformări fundamentale în mentalitatea teoreticienilor și practicienilor din domeniul educației. „Esența schimbărilor produse în ultimul deceniu al secolului trecut și care continuă și astăzi derivă din aceea că *„evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al culturii”* [152]. O caracteristică a ultimelor lucrări de referință în *domeniul evaluării* este aceea că în mediul școlar trebuie să vorbim în termeni de procese de evaluare ce conduc la formarea valorilor culturii. În locul termenului consacrat de *„evaluare”* trebuie să vorbim de *„activitate evaluativă”*, de *„evaluare în acțiune”*, în desfășurare, ca să se ajungă la abordarea unei *„culturi a evaluării”* [128].

*Practica și teoria evaluării în educație* cunosc noi orientări în vederea modernizării actului evaluativ, astfel încât să ofere informații cât mai exacte despre calitatea activității de evaluare și aprecierea în baza unor norme bine definite. Ideile despre *evaluarea educațională* evoluează de la „*cultura testării*” la „*cultura evaluării*”, la „*evaluarea autentică*”. Efervescența preocupărilor referitoare la problematica evaluării, în deceniile următoare, au marcat dezvoltarea docimologiei, punând în evidență relațiile funcționale ale evaluării cu celelalte componente ale activității de predare-învățare [172]. *Cultura evaluării* „și găsește semnificația numai prin raportare la cerința de autoreglare a conduitei în procesul de autoreglare” [94].

Autoreglarea vizează compararea cu anumite valori, „consecință care derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „*știință a valorii*” [22, p. 287]. „*A evalua*” înseamnă, între altele, „*a emite judecăți de valoare*”, ceea ce presupune „*a te raporta la valori*”, a face trimitere la un „*sistem de valori*” [125]. Preocupările actuale ale experților în educație vizează *asigurarea calității vieții școlii care stă sub semnul valorii și valorizării*. Nimic din ceea ce se întâmplă în acest spațiu nu scapă *exercițiului axiologic*, respectiv celui interes de a conferi sau atribui valori specifice actelor de evaluare sau produselor evaluate. *Semnificarea activităților de evaluare* reprezintă un moment esențial al „*lanțului*” didactic. *Valorizarea* este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sunt indiferente și că, la un moment dat, apare necesitatea unei semnificări, a unei clasificări și a unei ierarhizări a acestora. Omul ființează sub semnul măsurii și al comparației cu anumite repere, cu alții și cu sinele. În plus, întreaga noastră viață se constituie și într-un șir de examene pe care încercăm să le trecem mai bine sau mai rău. Cum este și firesc, practica educațională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi, desfășurând și punând în aplicare în mod explicit momente de apreciere și evaluare (*prin notare, examene, concursuri etc.*). Faptul că uneori *mecanismele de evaluare sunt atât de stufoase, complicate, exagerate* este o chestiune adevărată. La fel și faptul că uneori mai mult evaluăm decât instrui și educăm, acestea fiind alte probleme, menționează C. Cucoș [46, p. 15-18].

Autorul continuă șirul ideilor ce consolidează încrederea noastră despre nevoia de a preciza: *Care sunt componentele structurale și care este conținutul culturii evaluării pedagogice? Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele mai puțin vizate sau realizate ale școlii. Exercițiile de valorizare a unor conținuturi școlare* de către elevi sunt foarte puține și, dacă apar, acestea nu sunt ... valorizate, evaluate, notate. O educație autentică trebuie să conducă la *suscitarea facultăților noastre de a evalua permanent ceea ce știm și ceea ce facem cu ceea ce știm*. Ca profesori, suntem datori să livrăm elevilor nu

numai cunoștințe, ci și repere privind statutul sau valoarea lor. De fapt, asta ar însemna să educăm prin valorile culturii [45, p. 29].

Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei „culturi evaluative” care trebuie formată și promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Pentru aceasta, sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea teoreticienilor și practicienilor din domeniul educației. Esența schimbărilor produse în ultimul deceniu al secolului trecut și care se continuă și astăzi derivă din aceea că „evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia” [152]. Ideea expusă conduce la concluzia despre necesitatea asigurării corelației funcționale dintre principalele acțiuni ale procesului de învățământ.

*Evaluarea modernă* promovează tranziția de la noțiunea de *control al însușirii cunoștințelor* la conceptul de *evaluare a rezultatelor învățării și a proceselor pe care le implică*, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni [22], afirmație din care rezultă dezideratul evaluării pedagogice de a permanentiza tendința spre perfecțiune a personalității în devenire.

Deducem din înțelesul modern al cuvântului, *evaluarea* a fost separată de noțiunile de examinare, orientare, selecție. ***Scopul educației este revalorizat din perspectiva unei noi culturi a evaluării***, căreia i se dă o puternică orientare socială. După introducerea ideii de remediere, ameliorare a procesului de predare-învățare ca efect al evaluării, acesteia i se dă alt sens decât cel tradițional, de constatare sau de control, precum și o orientare socială care solicită reconsiderarea, revalorizarea misiunii școlii [135], [136].

În prezent, reprezentările sociale și individuale despre evaluare sunt structurate pe două axe polare: *polul pozitiv*, organizat în jurul noțiunilor de progres în învățare, reglare, adaptare, retroacțiune, raționalizare etc. și *polul negativ*, organizat în jurul noțiunii de sancționare, control, selecție, represiune [159]. Teoreticieni și practicieni de domeniu fac eforturi pentru a minimiza cel de-al doilea tip de funcționare și de a maximiza pe primul, de a face din evaluare o nouă practică în raport cu aspirațiile, așteptările, limitele și posibilitățile elevului. La baza acestor preocupări se află adevărul potrivit căruia școala și procedurile pe care le presupune *evaluarea*, constituie încă modul cel mai important al construcției procesului educațional [156]. Specialiști de prestigiu în domeniu Perenoud Ph. [168], Abernout Y. [152], Hadji Ch. [160] scot cu pregnanță în evidență necesitatea promovării unei noi mentalități privind evaluarea școlară în context școlar. Lucrările de specialitate abundă în referiri la cerința de a înlocui mentalitatea clasică a profesorului ca examinator, care la oră trebuie „să asculte”, cu o *mentalitate a cadrului didactic cu rol de dirijare a învățării, de asigurare a feed-*



*back-ului*, de comunicare și promovare a valorilor culturii. Calitatea cea mai importantă, de bază a unui evaluator în condițiile învățământului modern este înțelegerea exigentelor și limitelor „statutului său funcțional”. Educația continuă/permanentă este un concept integrator care înglobează toate dimensiunile actului educațional atât sub aspect temporal (educație pe toată durata vieții – *lifelong education*), cât și sub aspect spațial articulând toate influențele și acțiunile exercitate asupra educabililor într-o structură formală (școală, universitate), non-formală și informală (*life - wide education*). Universitățile trebuie să-și adapteze curricula la nevoile educabililor, oferind *programe de formare inițială*, dar și de *formare continuă*, asigurând astfel, continuitatea pregătirii și a perfecționării omului de-a lungul carierei lui profesionale și pe toată durata vieții acestuia. În toate universitățile există un departament de pregătire (*formare inițială și formare continuă*) a cadrelor didactice și un departament de educație continuă, deschisă și la distanță care oferă programe de formare continuă pentru diverse categorii de specialiști (*lucrători în administrația publică, afaceri europene etc.*).

Constatăm cu apreciere faptul că se afirmă tot mai pregnant tendința de a înlocui *cultura tradițională a controlului, a examinării, a verificării* cu o ***cultură modernă a evaluării***, care exprima, în esență, semnificația tranziției de la docimologia clasică la teoria modernă a evaluării școlare. În contextul evaluării moderne, ***profesorul-evaluator trebuie să respecte reguli importante:***

- „să citească și să interpreteze” multiplele semnificații ale mesajului educațional;
- să precizeze intenția dominantă a activităților evaluative pe care le realizează;
- să plaseze evaluarea în serviciul unei mai bune gestionări a activității educative;
- să argumenteze utilitatea activității de evaluare pe care o realizează;
- să identifice posibilele capcane ale evaluării pe care trebuie să le evite;
- să tindă spre semnificația și economia mijloacelor de evaluare folosite;
- să evite redundanța etc. [160, p. 34-35].

Actualizând afirmația lui B. Bloom (1979) prin care „evaluarea este unul dintre domeniile-cheie ale oricărei schimbări sociale, iar a evalua înseamnă a formula o judecată de valoare cu privire la un lucru și proprietățile acestuia în funcție de anumite criterii precise, înseamnă a determina valoarea unei performanțe etc. În viziunea autorului vizat evaluarea se definește ca „formulare într-un scop determinat a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc” deducem importanța discursului teoretic despre cultura evaluării pedagogice [Apud: 157].

Bocoș M. (2008) afirmă că actul evaluativ este înțeles ca un parteneriat între elev ca evaluat și profesor ca evaluator, se realizează în interesul tuturor partenerilor procesului instructiv-educativ, sprijinindu-le eforturile comune, stimulând și eficientizând învățarea. În evaluarea școlară, ca de altfel în orice tip de evaluare, *avem nevoie de criterii de judecată obiectivă*. „Simpla acumulare de

informații privind prestația elevului nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori explicită sau implicită”. Evaluarea formativă transformă acțiunea de evaluare, din proces predominant constatativ în unul diagnostic, de susținere a învățării, din acțiune adăugată activității didactice în proces constitutiv al acesteia [115].

*Cultura evaluării ar însemna transformarea evaluării în autoevaluare* aceasta reprezentând un scop principal al învățământului, deoarece deschide posibilități inestimabile *desăvârșirii de sine* pentru o lungă perioadă, dacă nu pentru întreaga viață a individului. Evaluarea didactică are rolul de a măsura progresul școlar al elevilor, de a întări motivația învățării, a obișnui elevul cu autoaprecierea, a regla activitatea profesorului și a elevilor, a măsura felul în care este receptată informația de către elevi. Relația evaluării cu transformarea elevului în subiect al propriei lui formări, principiu fundamental în educație, pune în evidență necesitatea de a depăși practicile evaluării reduse la notare, clasificare, la amortizarea eșecurilor și de a promova un mod de evaluare menit să încurajeze și să stimuleze eforturile elevilor în învățare, ca și coparticiparea lor la evaluarea performanțelor pe care le obțin [89].

*Calitatea educației* este determinată de *eficacitatea, eficiența, efectivitatea evaluării* ca aspecte-cheie ale calității. Eficiența trebuie abordată și la nivelul clasei de elevi, care generează eficiența individuală. Diversele modele de apreciere a eficacității/eficienței școlii care influențează direct calitatea învățământului sunt necesare a fi concepute, studiate, analizate pentru a le folosi în procesul realizării sistemului de monitorizare a învățământului. Metodologia elaborării curriculumului îi cere educatorului să selecționeze, să utilizeze și să dozeze sau să articuleze toate componentele și etapele activităților didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente (*metodă, mijloc, instrumente*) în dauna altora. Profesorul trebuie să aibă viziune globală asupra proceselor de predare-învățare și a etapelor acestora [95].

În tendința de a evidenția rolul diagnosticării pedagogice, Șerban Iosifescu (2001) menționează că „*diagnosticarea* este o colectare sistematică și organizată de informații relevante în scopul abordării schimbării spre o *cultură a evaluării*, ce deocamdată este insuficient definită în sens de structură și elemente constitutive, cert e faptul că, trebuie înțeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătățire a calității, ca o experiență creativă de analiză critică, ca o parte integrantă a activității școlare, având scop reglator. Învățământul este un domeniu central și de maximă importanță socială, arie în care activitatea de evaluare este profund justificată [81, p. 175].

În contextul noilor orientări în cercetările docimologice, cultura evaluării pedagogice apare ca reglare-autoreglare a învățării, funcția majoră a acesteia fiind de a asigura funcționalitatea didactică a conexiunii inverse. Învățământul modern are ca sistem de referință competențele generale și specifice, performanța fiind expresia competenței, iar competența se descrie și se

apreciază prin performanțe. *Competența* este un potențial ce trebuie demonstrat în situații concrete [95, p. 88-95]. Constantin Cucuș (2008), afirmă că a performa înseamnă a concretiza atributele unei competențe. Performanța este o competență concretizată [45, p. 62-63].

**Pedagogia modernă, centrată pe competențe** și pe procesualitatea învățării, **prezintă ipostaze ale rezultatelor școlare** ale elevilor: prestația, performanța, competența, adaptate noilor cerințe. Descriem în continuare aceste **concepte de funcționalitate și operaționalitate optimă**: **prestația** elevului este cel mai simplu rezultat școlar, manifestare de moment, un rezultat (aici și acum) care certifică doar pe „a face”; reprezintă un detaliu, un amănunt, o secvență acțională decupată din activitatea depusă, doar un act elementar efectuat de elev; **performanța** elevului este un rezultat complex și semnificativ, contextual, pe o durată de timp mai mare, reprezentând practic o suită logic articulată de prestații compatibile, integrate organic în seturi acționale complete; **competența** vizează conduita școlară a elevului, care se obține prin predare-învățare intens formativă și se evaluează de asemenea formativ, semnificând faptul că atenția în procesul evaluativ nu mai trebuie focalizată pe performanțe, ci pe activitățile mentale ale elevului. Evaluarea nu mai este sinonimă cu măsurarea performanțelor. În literatura de specialitate sunt frecvent abordate „*competențele transversale*”, ce reprezintă „competențe interdisciplinare/pluridisciplinare” [100, p.35]. Acțiunea de elaborare a Modelului teoretic al CEP a fost precedată de inventarierea unor idei, concepte, principii, teorii, paradigme, necesare pentru a fundamenta teoretic reperele conceptuale ale cercetării noastre privind *cultura evaluării pedagogice* (CEP).

### 2.3.1. Un posibil model teoretic al culturii evaluării pedagogice

Sintetizând considerațiile teoretice din capitolul 1 și capitolul 2, ne propunem în cele ce urmează să descriem *conceptul operațional în investigația noastră - cultura evaluării pedagogice*, ca reper conceptual în cercetarea factorilor evaluării subiective. În continuare vom relua conținutul de idei descris în capitolul 1 și 2 pentru a face comprehensibil conceptul pe care s-a întemeiat cercetarea noastră. Ideea de debut în construcția viziunii științifice sistemice asupra cercetării în cadrul CEP se conține în afirmația că „*evaluarea este strategia eficientă a predării-învățării autoreglante*”. Una dintre schimbările semnificative în domeniul evaluării este *aplicarea viziunii sistemice, integratoare asupra evaluării*. Dacă multă vreme aprecierea școlară văzută la nivelul micropedagogic al procesului de învățământ era considerată mai ales sau exclusiv sub aspectele ei pedagogice, educative, iar evaluările macrosistemice pierdeau din vedere procesul de învățământ concret, astăzi asistăm la *integrarea într-un sistem unitar a nivelurilor evaluării*. Aceasta explică extinderea semnificației termenului de *evaluare*, folosit pentru a desemna atât activitatea profesorului,

cât și a elevilor (*autoevaluare*), dar și activitatea administratorilor sistemului de învățământ. Analiza evoluției recente a cercetărilor în domeniul evaluării permite delimitarea a două tendințe care, par să-și pună tot mai mult amprenta pe evoluția problematicii evaluării: *orientarea spre scopul evaluării*, pe de o parte și, mai ales, accentul pus pe **competența metodologică a evaluatorilor**, pe de altă parte [38, p. 5-7].

Problematica evaluării rezultatelor școlare implică conștientizarea multiplelor dificultăți profesionale ale cadrelor didactice în procesul de învățământ, în general, și în evaluare ca una dintre acțiunile de bază ale acestuia, în mod particular, generate de anumite inexactități în clarificarea semnificației conceptului de *cultură a evaluării școlare*, care, după cum afirmă Dan Potolea (2005), „*semnificația termenului de cultură a evaluării nu trebuie subestimată, deoarece este un subiect prea puțin dezbătut în literatura de domeniu în comparație cu semnificația sa complexă*” [125].

Observăm că ideea despre **determinarea structurii și a conținutului termenului pedagogic de „cultură a evaluării pedagogice”** în contextul profesionalizării evaluării din perspectiva pregătirii și formării pedagogice a cadrelor didactice **este esențială și de relevanță pedagogică**. Definițiile pe care le desprindem din variate surse bibliografice atrag atenția prin elucidarea diferitor aspecte ale fenomenului studiat, dimensiunile prioritare în descrierea conceptului de *cultură a evaluării școlare* fiind deocamdată trecute cu vederea. Dacă din perspectiva profesorului anumite aspecte sunt accidental și insuficient descrise, atunci din perspectiva elevilor apare ca principială necesitatea precizării valorilor CEP.

Una dintre definițiile formulate de autorii D. Potolea și M. Manolescu (2009) concentrează atenția asupra structurii conceptului, prin urmare, „*cultura evaluativă se compune dintr-un ansamblu coerent de concepte, principii modele de evaluare, opțiuni metodologice cantitative, calitative sau mixte etc.*”. Autorii menționează faptul, că, de regulă, conținutul științific al termenului vizat (C.E.P.) indică mai mult asupra obligativității respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor instrumentelor de evaluare, obiect de interes major în literatura de specialitate [126].

**Componentele structurale ale culturii evaluării pedagogice** rezultă din elementele structurale ale evaluării școlare: *funcțiile; semnificațiile evaluării; strategiile; obiectul evaluării; operațiile evaluării; criteriile evaluării; metodele; tehnicile și instrumentele evaluării*, acestea fiind principale pentru cadrele didactice [99, p. 25]. Specificul

discursului științific privind despre cultura evaluării școlare a condus la evidențierea dimensiunilor prioritare ale modelului teoretic al CEP elaborat în cercetare.

Construcția unei viziuni pedagogice și concretizarea acesteia într-un model teoretic al culturii evaluării pedagogice constă în articularea elementelor sale componente.

Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice reprezintă anumite operații ale gândirii pedagogice, inerente acțiunii de conceptualizare: trasarea unor linii directoare necesare pentru proiectarea teoretică a culturii evaluării pedagogice; obiectivarea într-o formă grafică adecvată scopului identificării structurii, fixarea la nivelul unui sistem referențial concret de caracteristici capabil să stimuleze raționamente științifice ce asigură descoperirea trăsăturilor esențiale ale fenomenului culturii evaluării pedagogice studiat la nivelul unor valori specifice culturii evaluării pedagogice; verificarea eficienței modelului teoretic prin intermediul unui demers strategic experimental.

„Modelele cognitive sunt reprezentări ale unor demersuri de cunoaștere, necesare explicației și interpretării datelor experimentale și de observație referitoare la elementele constitutive ale fenomenelor educaționale.” [102, p. 99]. După cum afirmă C. Bârzea, teoria cunoașterii prin modele presupune că, de fapt, nu percepem niciodată realitatea ca atare, ci doar modelele acesteia. Modelele elaborate de noi sunt testate ulterior în realitatea cotidiană și sunt mereu revizuite, până ce se ajunge la un înalt grad de congruență între model și realitatea obiectivă”.

Luând în considerație faptul că „*pedagogia este o știință a modelelor*”, conceptul având diverse sensuri, în funcție de context, *utilizăm termenul de „model” în sens normativ*: conduită de imitat sau reprodus, datorită valorii și semnificației sale, persoană, fapt sau obiect cu calități reprezentative pentru o întreagă categorie, obiect original după care pot fi reproduse obiecte asemănătoare și în sens științific ca o reprezentare grafică simplificată a unei idei, ansamblu de elemente sau variabile, ce alcătuiesc un sistem simbolic sau social (configurație), adevăr provizoriu (prezumție, opinie), reprezentare logică a unei teorii (*formulă, model teoretic*) [Apud: 15].

**Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice** este organizat pe șase axe/dimensiuni/planuri care devin funcționale prin gradul lor sporit de interdependență a elementelor componente (Fig. 2.3).

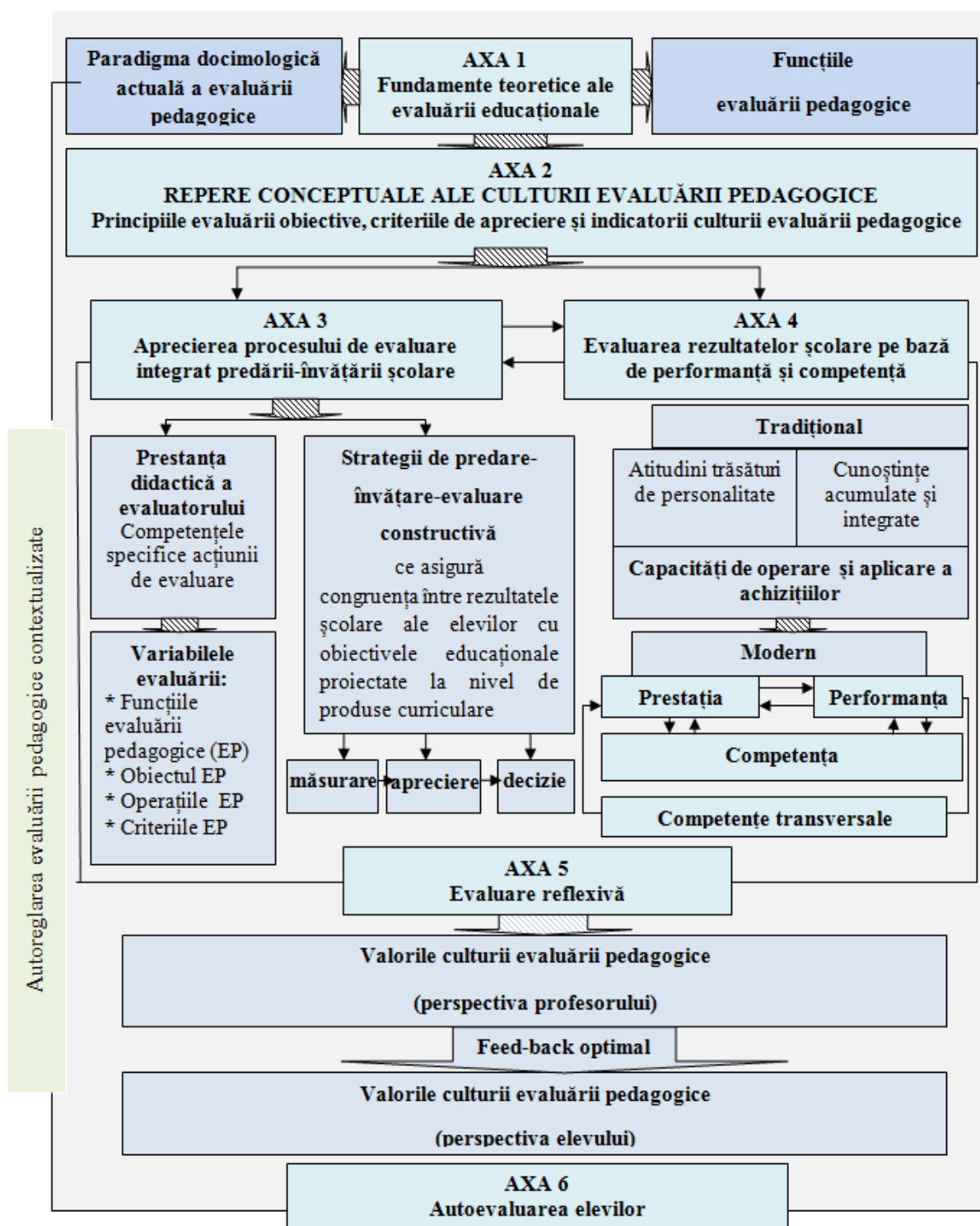


Fig. 2.3. Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice

1. *Axa Fundamente teoretice ale evaluării* educaționale întrunește, în scopul identificării și valorizării unui sistem de idei științifice proprii paradigmei actuale a evaluării, desprinse din teoria și practica evaluării, necesar pentru a elucida dimensiuni mai puțin luate în considerație în practica evaluării școlare. Din această perspectivă, examinând funcțiile actuale ale evaluării, abordarea constructivistă, permite analiza și interpretarea valorică a diferitelor idei și practici din sfera evaluării, furnizând cunoștințele procedurale pentru

fundamentarea științifică a termenului pedagogic - **cultura evaluării pedagogice**, susținut de: a) paradigma psihocentristă și sociocentristă, în pedagogia modernă și b) paradigma curriculumului, în pedagogia postmodernă care au contribuit la consolidarea determinarea fundamentelor teoretice [44, p. 43]. Din aceste rațiuni ne-am bazat în traseul de cercetare a culturii evaluării școlare pe următoarele **fundamente teoretice**: elaborate pe plan mondial: cadrul teoretic al evaluării rezultatelor școlare promovat de G. de Landsheere [163], G. Meyer, M. Minder [105], J. Tardif [176] ș.a. dezvoltate în studiile savanților din România: Albu G. [1], J. Vogler [150], M. Manolescu [100, 98], I. T. Radu [128], E. Voiculescu [151] etc.; promovate în cercetările autorilor din R. Moldova: Vl. Pâslaru [119], C. Platon [123], A. Ghicov [69] Vl. Guțu [175], etc.

Cadrul de referință creat pe această axă a cercetării se constituie pe fundalul unui limbaj specific de termeni pedagogici ce permit aprecierea calității evaluării prin aderarea la anumite viziuni sau, în caz de necesitate, crearea/elaborarea propriei concepții, oferind o viziune satisfăcătoare de abordare a problematicii evaluării educaționale, în general, și a evaluării rezultatelor școlare, în special.

Viziunea noastră asupra evaluării rezultatelor școlare se înscrie într-o concepție reflexivă asupra procesului și produselor evaluării, care orientează pozitiv demersurile evaluative practice spre realizarea funcțiilor evaluării prin analiza și interpretarea valorică a diferitor idei și practici din sfera evaluării rezultatelor școlare cu un înalt potențial de furnizare a cunoștințelor procedurale pentru fundamentarea conceptului cheie – **cultura evaluării pedagogice** (rezultatelor elevilor).

**2. Axă Reper conceptuale ale culturii evaluării** apare ca o necesitate procedurală în demersul teoretic de clarificare a structurii și a conținutului culturii evaluării școlare. *Modelul teoretic al culturii evaluării școlare* (MTCEP), elaborat la nivelul principiilor, a indicatorilor, și a valorilor specifice în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice în context educațional a facilitat formularea judecăților privind evaluarea rezultatelor școlare în cadrul unei posibile **definiții ale culturii evaluării pedagogice**.

Prin **cultura evaluării pedagogice** înțelegem o concepție sistemică și generalizată asupra evaluării pedagogice ce asigură realizarea funcțiilor evaluării școlare prin: (a) *calitatea procesului de evaluare a rezultatelor școlare*, interpretată la nivelul valorizării principiilor evaluării pedagogice (tabelul 2.3), a indicatorilor CEP (tabelul 2.5) și a criteriilor evaluării obiective de natură pedagogică, docimologică și sociologică (tabelul 2.4), aplicarea cărora permite proiectarea strategiilor moderne de evaluare și anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective și (b) *calitatea produselor evaluării școlare* în termeni de

valori ale CEP (tabelul 2.6), definite din perspectiva profesorului și a elevilor.

Formularea principiilor evaluării obiective a fost precedată de examinarea conținutului ideatic al *principiilor de realizare a managementului calității totale în educație*: valorificarea deplină a resurselor și cerințelor celui educat în perspectiva integrării sociale optime, pe termen mediu și lung; elaborarea deciziilor optime bazate pe prognoze pozitive, în perspectiva excluderii eșecului școlar; evaluarea permanentă cu funcție formativă angajată cognitiv și participativ, ca resursă de cultivare a capacității de autoeducație/autoinstruire optimă a tuturor actorilor educației; orientarea activităților spre obiective psihologice superioare exprimate prin competențe de analiză, sinteză și evaluare/gândire critică; promovarea educației/instrucției de calitate ca resursă fundamentală a existenței de calitate, la nivel social, comunitar și individual [81, p.175].

În elaborarea principiilor evaluării obiective am folosit ca și repere epistemologice **principiile constructiviste** descrise de Elena Joița (2006) [86, p. 20].

*Principiul priorității construcției mentale* evocă adevărul că orice cunoaștere științifică, trebuie văzută ca produs al activității cognitive, ca activitate mentală de procesare variată a informațiilor; de relaționare între diferitele mecanisme antrenate și raportarea la factorii noncognitivi (emotivitate, atitudini) și la mediul socio-cultural.

*Principiul autonomiei și personalizării* se bazează pe educabilitatea cognitivă, care permite elevului să caute, să prelucreze, să interpreteze materia de studiu independent pentru a ajunge la o înțelegere, reflecție mai întâi personală și apoi să colaboreze.

*Principiul învățării contextuale* este relevant pentru a înțelegere necesitatea explorării realității educaționale, a responsabiliza și motiva elevii în proiectarea și organizarea acțiunilor concrete prin metodele observării, analizei critice, a procesării mentale, a structurării și a înțelegerii conceptelor necesare pentru formarea ipotezelor, întrebărilor, obiectivelor, pentru elaborarea strategiilor cognitive și metacognitive, în vederea interpretărilor critice ale fenomenelor pedagogice. În concluzie, menționăm că principiile descrise de autoare sunt interdependente orientând spre elaborarea unor principii concrete ale CEP valabile pentru contextul școlar.

Una dintre componentele prioritare ale culturii evaluării pedagogice sunt **principiile evaluării pedagogice**, ce comportă, din punctul nostru de vedere, o anumită semnificație teoretică și conduc la deducerea în contextul școlar a unor reguli docimologice, care asigură anticiparea/excluderea apariției fenomenelor evaluării subiective.



## Semnificația principiilor evaluării pedagogice

<b>Principii evaluării obiective</b>	<b>Semnificatia teoretică esențializată</b>
1. Principiul atitudinii profesioniste față de evaluat	Profesionismul în evaluare se exprimă în crearea resurselor metodologice specifice în funcție de finalitățile școlare.
2. Principiul abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor	Centrarea pe competențe actualizează abordarea constructivistă a actului evaluativ
3. Principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare	Argumentarea prin concluzii apreciative a deciziilor în evaluarea școlară reflectă calitatea competenței decizionale a profesorilor.
4. Principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individuală	Abordarea din perspectiva creării premiselor bune de integrare a elevilor în grupul școlar
5. Principiul monitorizării progresului individual al elevilor	Principiul vizat face trimitere la competența managerială a profesorilor, întrucât stricta evidență a rezultatelor școlare asigură evoluția intelectuală pozitivă

**Principiul atitudinii profesioniste față de evaluat** atenționează asupra necesității de a asigura corespondența între nota atribuită de profesor și autoevaluarea elevului. Judecând din perspectiva principiului atitudinii profesioniste față de evaluat, constatăm că, evaluarea permite cadrului didactic să culeagă informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite, să-și explice activitatea realizată și așteptările pedagogice, permite cunoașterea acțiunilor reușite și a punctelor critice, sugerează căi de perfecționare a stilului didactic promovat; constituie un control/autocontrol asupra activității desfășurate; permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje și dificultăți întâmpinate de elevi. Din aceste rațiuni este necesar a forma cadrelor didactice competențele profesionale de a alege adecvat strategiile de evaluare și competența de a elabora strategii de evaluare [171, p.4].

**Principiul abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor** a fost dedus din actualele tendințe ale pedagogiei competențelor. Din perspectiva elevilor, evaluarea orientează și dirijează activitatea de învățare, evidențiază ce și cum trebuie învățat, oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare, de atingere a obiectivelor activității, formând elevilor un stil de învățare cu efecte pozitive asupra formării competențelor

școlare, produce efecte globale pozitive în plan educativ, constituie mijloc de stimulare a activității de învățare a elevilor într-o activitate susținută, formează o motivație puternică pentru învățare, o atitudine favorabilă studierii la școală, constituind un mijloc eficace de asigurare a succesului și de prevenire a eșecului școlar, contribuie la formarea competențelor de autoevaluare și la depistarea dificultăților în învățare în contextul parteneriatului educațional [125, p.14].

**Principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare** facilitează elaborarea de către profesorii școlari a raționamentelor ipotetico-deductive raportate la obiectivele didactice ce permit corelarea conceptelor pedagogice specifice teoriei evaluării, în cadrul unor demersuri care argumentează valoarea metodologică a culturii evaluării școlare pentru anticiparea fenomenelor distorsionante. Pe de altă parte, faptul că evaluarea relevă un grad înalt de atingere a obiectivelor nu este întotdeauna și un indicator că procesul sau sistemul evaluat a fost mai eficient. Așa se face că de la tehnica definirii obiectivelor, problemele s-au transferat treptat spre aspectele de conținut, de sens și semnificație a acestora. S-a constatat că *nu este suficient ca un obiectiv să fie riguros definit. El trebuie să fie și semnificativ, să răspundă simultan unor cerințe de ordin psihologic, pedagogic, social și economic.* Folosind un cadru de referință mai larg decât cel dat de obiectivele educaționale, adică luând în considerație ansamblul factorilor, condițiilor și componentelor procesului (sau sistemului) de învățământ, *evaluarea -prin rezultatele ei - devine o sursă de obiective*, ea indică nu numai gradul în care obiectivele au fost realizate, dar și *dacă aceste obiective au fost corect stabilite.* Această evoluție a evaluării, de la caracterul de acțiune constatativă, de control final, la caracterul de acțiune implicată în proiectarea și reproiectarea obiectivelor procesului de învățământ este pusă în evidență de apariția și extinderea unor forme și tipuri noi de evaluare cum sunt evaluarea inițială și evaluarea formativă, evaluarea internă și evaluarea externă a învățământului [151, p.126].

**Principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individuală** abordează eficiența școlară a elevilor prin prisma a două categorii de criterii: *de realizare* și *de reușită* în perspectiva culturii evaluării elevilor. Criteriile de realizare sunt fapte sau acțiuni care îl ajută pe elev să se raporteze prin ceea ce construiește la aceste repere. Ele „desemnează acțiunile pe care le face elevul când efectuează sarcina sau activitatea propusă”. Criteriile de evaluare pentru elevi se desprind din întrebările: *Ce trebuie să fac pentru a realiza acest produs? Ce acțiuni mentale trebuie să pun în aplicare și ce trebuie să fac cu informațiile, conceptele și principiile de care dispun?* [128, p.75]. Acestea atribuie actului evaluării școlare noi conotații și un caracter absolut pragmatic.

**Principiul monitorizării progresului individual al elevilor** semnaleză existența provocărilor metodologice la nivel de profesionalism pedagogic: afirmarea cadrelor didactice ca și „*profesor experimentat*” și ca „*profesor de succes*”. După cum afirmă Eu. Noveanu (2007), managementul eficient al progresului individual al elevilor devine o realitate educațională în condițiile respectării principiului competenței, al perfecționării continue, al flexibilizării dialogului, al consecvenței și al principiului motivației pentru învățare etc. [113, p. 9].

Acest principiu asigură o perspectivă de ansamblu asupra naturii individuale a elevilor, promovează un sistem de tutoriat și stimulează solidaritatea în cadrul binomului educațional. În această ordine de idei științifice constatăm faptul că *paradigmele moderne ale evaluării* impun din ce în ce mai frecvent ideea că într-un context al evaluării diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Din aceste considerente apare cerința de a asigura o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. Evaluarea curentă devine un instrument de monitorizare a progresului individual al elevilor și pentru orientarea dezvoltării acestora. Principiul vizat prezintă tendința de reconstrucție a actului evaluativ, orientat spre asigurarea dinamicii performanțelor școlare în aria evaluării, ce apare ca și mecanism reglator al procesului de învățământ. Preocuparea cadrelor didactice pentru utilizarea eficace a strategiilor de evaluare este în consonanță cu tendința de a măsura permanent cunoașterea individuală prin evaluarea performanțelor în raport obiectivele proiectate.

**O altă componentă a culturii evaluării pedagogice sunt criteriile evaluării obiective.** Criteriile formulate pentru a distinge evaluarea obiectivă de fenomene ale evaluării subiective sunt concepute în plan psihopedagogic, docimologic care rezultă din cadrul de referință pedagogic și sociologic ce asigură adaptarea și integrarea contextuală. Evaluarea educațională modernă apelează din ce în ce mai mult la criterii. Practica evaluării educaționale se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective către criterii din ce în ce mai obiective [128, p.17]. Noțiunea *criteriu al evaluării obiective* este importantă pentru o abordare analitică a oricărei situații educaționale în planul culturii evaluării. Utilizarea criteriilor în evaluare devine din ce în ce mai mult un element de obligativitate. Noțiunea de „*criterium*” vine din latină și desemnează principiul care stă la baza unei judecăți, a unei estimări, a unei clasificări, permite distingerea adevărului de fals etc. Sinonime ale cuvântului „*criteriu*” sunt: *dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică* etc. [171, p.45-46] sau: „*Ceea ce stă la baza emiterii unei judecăți*” (Le Petit Robert). „Criteriile de evaluare” sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. În evaluarea modernă „*criteriul*” este noțiunea centrală care are sensuri diferite pentru perspective diferite din care este abordată activitatea evaluativă. În cazul evaluării, criteriul este un reper la care se raportează elevii

și profesorii pentru a regla procesul de învățământ, o normă ce trebuie respectată [Ibidem, p.48]. „Oricare ar fi logica în care ne plasăm sau abordarea pe care o avem în vedere, criteriul este un element de comunicare între persoana care evaluează și persoana care este evaluată. Prin raportarea la criteriul, actorii evocă nivelul achizițiilor și/sau calitatea acestora [100].

**Criteriile evaluării obiective** au fost derivate din examinarea pertinentă a funcțiilor evaluării. Spre exemplu, una dintre funcțiile principale ale evaluării, funcția de motivare și stimulare a elevului a generat ideea despre necesitatea formulării **criteriului gradul de cuprindere, motivare și stimulare a elevilor în evaluare**, deoarece după cum afirmă I. Radu „evaluarea devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învățare” [128, p.70], [83], [105].

În virtutea aceluiași mod de a gândi în cheia intereselor cercetării și a acționa în vederea conceptualizării criteriilor evaluării obiective, am preluat ca și reper teoretic categoriile de funcții avansate în teoria evaluării a lui M. Manolescu: (a) *sociale și pedagogice*; (b) *funcții diagnostice și funcții prognostice*; (c) *funcții de certificare și funcții de selecție*; (d) *funcții generale și funcții specifice*. Din perspectiva reglării procesului educațional, au interesat funcțiile generale și cele specifice ale evaluării. Între funcțiile generale ale evaluării, identificăm *funcția constatativă, de cunoaștere, de constatare* a stării fenomenului evaluat, având menirea de a pune în evidență caracteristicile fenomenului evaluat, rezultatele școlare. Funcția diagnostică explică situația existentă, iar acțiunea evaluativă scoate în evidență originea și factorii care au generat situația existentă [99].

Funcția pedagogică vizează, de fapt, aspecte psihopedagogice importante a fi luate în considerație în evaluarea randamentului școlar. **Criteriile psihopedagogice** formulate pentru necesitățile cercetării noastre: **criteriul asigurării corelației obiective-probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ** oferă posibilitatea de a evalua corespondența itemilor din instrumentele de evaluare cu obiectivele și competențele proiectate în documentele curriculare; **criteriul gradului de cuprindere a conținuturilor de evaluat** urmărește registrul conținuturilor evaluate structurate conform obiectivelor și competențelor proiectate în curricula școlară; **criteriul consumării raționale a timpului rezervat evaluării** vizează distribuția echilibrată a timpului școlar alocat predării-învățării-evaluării. Funcția predictivă și de prognoză - se concretizează în **criteriul formularea problemelor individuale de învățare** și direcții de recuperare prin deciziile de ameliorare atât a actului de predare, cât și a activității de învățare, precum și în predicția evoluției rezultatelor școlare evaluate. Funcțiile specifice ale evaluării sunt complementare și vizează ambii parteneri ai procesului: *profesorii și elevii*. Sintetizând, autorul concluzionează asupra faptului, că evaluarea realizează/îndeplinește următoarele funcții: *de predicție, de prognosticare și orientare a activității didactice* (predare și învățare); *selectivă/de competiție*, ce asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor;

*funcția de feed- back* (de reglaj și autoreglaj); analiza rezultatelor obținute permite reglarea și autoreglarea procesului didactic, din partea ambilor actori; *funcția social- economică*: evidențiază eficiența învățământului, în funcție de calitatea și valoarea „produsului”. *Funcția educativă*, menită să asigure conștientizarea, motivarea și stimularea interesului pentru învățare a elevilor, pentru perfecționarea și obținerea unor performanțe tot mai înalte [Ibidem, p. 56].

Prin *funcția socială a evaluării* se informează familia și grupul școlar despre rezultatele obținute de elevi [158]. Complementar funcțiilor generale, însă principial de importantă pentru evidența și stimularea interesului pentru dezvoltare școlară a elevilor în literatura de specialitate apare funcția socială, care ne-a condus spre ideea de a formula *criteriul ierarhizării elevilor în grupul școlar în raport de calitatea rezultatelor școlare*.

Tabelul 2.4

Criteriile evaluării obiective derivate din funcțiile evaluării

<b>Funcțiile evaluării</b>	<b>Criteriile evaluării obiective</b>
<b>Pedagogică</b>	<p><b>Psihopedagogice</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. asigură corelația obiective- probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ</li> <li>2. gradul de cuprindere, motivare și stimulare a elevilor în evaluare</li> <li>3. gradul de cuprindere a conținuturilor de evaluat consumă rațional timpul rezervat evaluării</li> </ol>
<b>Constatativă cu valoare diagnostică (de certificare)</b>	<p><b>Docimologice</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Excluce factorii provocatori de subiectivism în evaluare</li> <li>5. Apreciază nivelul performanței în învățare a elevilor prin formularea calificativelor de evaluare</li> </ol>
<b>Prognostică (predictivă)</b>	<p><b>Prognostice</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare</li> </ol>
<b>Socială (de selecție)</b>	<p><b>Sociologice</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Ierarhizează elevii în grupul școlar în raport de rezultatele școlare</li> </ol>

**Componenta Indicatorii culturii evaluării pedagogice** rezultă din criteriile evaluării obiective. Dacă criteriul desemnează anumite caracteristici ale fenomenului evaluării,

atunci indicatorii permit aprecierea nivelurilor de dezvoltare a culturii evaluării în situații pedagogice concrete.

A utiliza indicatori ai culturii evaluării înseamnă a instrumenta observațiile asupra conduitei docimologice a profesorilor, fără de care nu este posibil de evaluat nivelul CEP pe ansamblu, în evaluarea căreia se ia în calcul mai mulți indicatori.

În contextul educațional dat, dacă luăm drept criteriu „*consumul rațional al timpului rezervat evaluării*”, acesta servește pentru a defini cel puțin trei niveluri ale culturii evaluării școlare (*insuficient, mediu sau înalt*) ce crează premise pentru descrierea caracteristicilor la nivel de comportamente concrete. Indicatorii culturii evaluării pedagogice sunt elemente/descriptori asociate calificativelor *insuficient, mediu sau înalt*, care semnalează calitatea aspectelor prioritare la nivelul conduitei docimologice ce trebuie reconsiderate și recuperate.

Un criteriu este, în general, constituit din mai mulți indicatori. Prin indicator (referent, indice/indiciu) se înțelege un „*element semnificativ, reperabil într-un ansamblu de date, permițând evaluarea unei situații, a unui proces sau produs. Un indicator este totdeauna legat de un criteriu*” [170].

„Noțiunea de indicator este utilizabilă dacă sunt îndeplinite două condiții: (a) să ne situăm în logica unei concepții teoretice ce presupune că anumite procese se exprimă prin comportamente; (b) să se dispună de un model precis de conduită docimologică” [Ibidem]. Raynal F. (1997) subliniază că „*un indicator este orice comportament care dă o informație asupra gradului de formare a unei competențe*” [Apud: 13, p.135]. Din aceste considerente indicatorii elaborați în cercetare vor servi cadrelor didactice pentru evaluarea competenței evaluative, în parte și a culturii evaluării pedagogice, în general.

Valoarea metodologică a indicatorilor culturii evaluării pedagogice rezultă, după cum afirmă G. Landsheere (1975), și din analiza rezultatelor evaluării în baza criteriilor de validitate și fidelitate care a condus la preluarea, în sfera evaluării școlare, a principiilor de construire și etalonare a sistemelor de verificare. Rezultatul practic cel mai important al acestor preocupări a fost *creșterea gradului de comparabilitate a evaluărilor* și o standardizare mai bună a sistemelor de notare [163], [133], [134], [135], [136].

Corespondența criteriilor și a indicatorilor definite pentru necesitatea descrierii fenomenului studiat poate fi urmărită în Tabelul 2.5, care relevă comportamente docimologice dezirabile la nivelul evaluării rezultatelor școlare.

Criteriile evaluării obiective și indicatorii culturii evaluării pedagogice

Criteriile evaluării obiective	Indicatorii culturii evaluării
<p><b>Psihopedagogice</b></p> <p>1. Asigură corelația obiective- probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ</p>	<p>Conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale</p> <p>Descrierea rezultatelor școlare inițiale pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor</p> <p>Abordarea elevilor în actul de evaluare bazându-se pe rezultate</p> <p>Asigurarea corespondenței dintre nota atribuită de profesor prin evaluare și autoevaluarea elevului</p> <p>Asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative</p>
<p><b>Docimologice</b></p> <p>2. Excluce factorii provocatori de subiectivism în evaluare</p> <p>3. Apreciază nivelul performanței în învățare a elevilor prin formularea calificativelor de evaluare</p> <p>4. Formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare</p>	<p>Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale</p> <p>Enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare</p> <p>Informare despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol)</p> <p>Compararea notei atribuite de profesor și a notei rezultate din autoevaluarea elevului</p> <p>Prezicerea privind evoluția individuală</p>
<p><b>Sociologice</b></p> <p>5. Ierarhizează elevii în grupul școlar în funcție de rezultatele școlare</p>	<p>Asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar</p>

**Axa 3. A. Aprecierea procesului de evaluare, integrat predării-învățării școlare vizează**, în primul rând, *prestanța didactică a evaluatorilor* (a profesorilor) prin intermediul competențelor specifice necesare în actul evaluativ. Elevii nu pot fi evaluați fără ca, simultan, să evaluăm profesorii, școala și, în cele din urmă, sistemul de învățământ care i-a format și fără a evalua condițiile sociale în care și profesorii, și școala, și sistemul însuși de învățământ funcționează [151]. Valoare prioritară prestației didactice a profesorilor este atribuită în documentele normative în domeniul educației. În Ghidul general de evaluare și examinare, elaborat de Consiliul Național de Evaluare și Examinare din România este subliniată ideea că

„Orientarea spre scop și atingerea acestuia depinde de **competența metodologică a profesorilor**, ce vizează preocuparea acestora pentru asigurarea următoarelor calități ale demersului evaluativ: *validitatea, fidelitatea și relevanța*”. În acest scop autorii ghidului vizat delimitează trei tipuri de demersuri: *măsurarea, aprecierea și judecata expertă* [70, p. 5-7]. **Competențele necesare profesorului în acțiunile de evaluare**, concepute sistemic, integrează competențelor generale pentru îndeplinirea eficientă a rolurilor sociale în profesia de cadru didactic. Caracterul sistemic al structurii competenței profesionale a cadrelor didactice este argumentat prin definirea acesteia ca „*un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale ce interacționează cu trăsăturile de personalitate conferindu-i profesorului calitățile necesare prestației didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia punând în evidență complexitatea profesiei didactice*” [84, p.78].

**Competența evaluativă a profesorului** rezultă din rolurile actuale ale cadrelor didactice: *de furnizor de informație, model de comportament, creator al situațiilor de învățare, de consilier și orientator, de evaluator, de organizator și conducător, inovator, conducător, reformator*. Prin competența metodologică înțelegem *competența normativă* a profesorului; *competența persuasivă* (acțiunile recomandate, dezirabile); *competența executivă* (acțiunile de realizare a actelor educative); *competența apreciativă* (măsurarea corectă a performanțelor atinse în acțiunile educative cu elevi și de către elevi) [127, p. 16].

**Competența pedagogică normativă** constituie o condiție de contracarare a erorilor în evaluarea școlară și vizează următoarele elemente constitutive: *capacitatea de a fi proactiv, de a se compara conform unei opțiuni conștiente*, bazată pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective; *de a proiecta finalul în minte* (de a elabora obiective, finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele), de a planifica în funcție de priorități (de importanță), *competența de a raționa avantaj/avantaj*, *de a înțelege și a solicita să fii înțeles*, *de a acționa sinergic în predarea-evaluarea școlară*, dar și competența psihosocială și managerială, *competența de a stabili relații de cooperare într-un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele*, *competența de a-și asuma răspunderi*, *competența de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva*, *de a lua decizii în funcție de situație*, *competența inovațională și competența socio-culturală*. **Competența normativă sau competența profesorului de a evalua obiectiv** face posibilă evidențierea profesionalismului pedagogic în evaluarea rezultatelor școlare.

În literatura de specialitate se cunosc diferite încercări de definire a conceptului de **competență profesională didactică**, unele dintre acestea ilustrând viziuni unilaterale, care iau în considerație fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a profesorului și



cerințele de rol. Conceptul de *formare a profesorilor pe bază de competențe* vizează inițierea în profesia didactică prin dezvoltarea ansamblului de competențe necesare pentru a orienta formarea profesională a cadrelor didactice. Abordarea prin competențe a formării cadrelor didactice implică cooperarea cercetătorilor în elaborarea programelor de formare profesională [Ibidem, p. 31].

**Axa 3. B. Aprecierea procesului de evaluare, integrat predării-învățării** școlare se referă și la **strategiile evaluative** ce asigură congruența cu obiectivele educaționale, stipulate în programele școlare. Strategiile de evaluare se definesc prin intermediul variabilelor evaluării: *funcțiile evaluării, obiectul evaluării școlare, operațiile și criteriile evaluării școlare*. În condițiile învățământului contemporan, pe fondul unei responsabilități crescute a cadrelor didactice, trebuie luate în considerare și alte aspecte care ilustrează relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mișcare, inițiativă, originalitate și creativitate în sensul elaborării strategiilor de evaluare a rezultatelor școlare. *Demersul strategic evaluativ* solicită evaluatorului să-și precizeze cu rigoare intențiile și opțiunile și să ia deciziile cele mai potrivite în raport cu situația educațională concretă. Demersul anticipativ vizează: justificarea evaluării (de ce este necesară?), stabilirea obiectivelor/intențiilor evaluării, compatibilizarea manierei instrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile, stabilirea beneficiarilor evaluării, stabilirea agenților evaluării (*cine va face evaluarea?*), identificarea constrângerilor, stabilirea obiectului evaluării și a informațiilor ce se doresc a se obține, estimarea realistă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați, asigurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar și a celor construite (manufacturate de cei ce evaluează), plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia, exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intențiile de clarificare, conformare, comparare etc. și stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor evaluării; în funcție de opțiune, acestea trebuie materializate în decizii postevaluative de recuperare/progres/schimbare etc. [98, p. 52]

În diferențierea **strategiilor evaluative** identificăm perspectiva criterială ce estimează că strategiile educaționale evaluative au fost, clasificate pe baza următoarelor criterii [128, p. 16], [22, p. 6], [146]: (a) **criteriul Actorii evaluării**, după felul în care elevii sau profesorii se impun ca actori în evaluare, distingem: *evaluare centrată pe profesor* (corectitudinea evaluării) și *evaluare centrată pe elev* (instrumentele evaluării); (b) **criteriul Instrumentele folosite**: evaluare obiectivă, bazată pe teste, probe standardizate și alte instrumente care pot măsura fidel prestația/permanța elevului și evaluarea impresivă, centrată mai ales pe calitatea rezultatelor; (c) **criteriul Obiectul evaluării**: evaluare sumativă, axată pe produsul final al învățării elevilor și evaluare formativă, axată pe procesul de învățare ce conduce spre produs; (d) **criteriul Gradul**

*de extensie a evaluării*: evaluare frontală (totală), evaluare de grup (de elevi) și evaluare individual; (e) **criteriul Referențialul la care se recurge**; (f) **criteriul „Conținut”** sau norma programei, norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau standarde locale, naționale sau internaționale, norma individuală (raportarea la sine însuși), evaluarea criterială (raportarea la obiective); (g) **criteriul Parametrul „timp” în evaluare**; **criteriul Momentul plasării evaluării** (evaluarea inițială, curentă, formativă sau continuă, evaluarea finală, recapitulativă sau de bilanț; (k) **criteriul Natura deciziilor consecutive**; (l) **criteriul Natura deciziilor luate**: evaluare de selecție și ierarhizare, evaluare de reechilibrare, recuperare și dezvoltare și **Criterii combinate** alcătuit pe baza următorilor parametri: gradul de cuprindere a elevilor în evaluare, gradul de cuprindere a conținuturilor de evaluat; **criteriul Timp** (la începutul, pe parcursul și la finalul programului de instruire) [162]. Funcțiile și strategiile evaluative sunt într-o strânsă interdependență: funcțiile oricărui demers evaluativ determină strategiile, la rândul lor opțiunile strategice evaluative dau consistență și valoare funcțiilor preconizate, intențiilor atribuite procesului de verificare, apreciere, remediere etc.

**Axa a 4-a Evaluarea rezultatelor școlare pe bază de performanță și competență** a culturii evaluării școlare arată asupra tendințelor didacticii moderne care subliniază trecerea de la evaluarea atitudinilor, cunoștințelor și capacităților la aprecierea prestației elevilor, a performanței și a competenței cu efect pe termen lung în cheia competențelor transversale. Evaluarea prin competențe este o problemă centrală a ultimului deceniu, ce semnifică faptul că atenția în procesul evaluativ trebuie focalizată pe activitățile mentale ale elevului care susțin obținerea performanțelor. Competența școlară minimală corespunde nivelului inferior al cunoștințelor și capacităților de ordin școlar al elevului, nivel apreciat în funcție de criteriile anterior stabilite la nivel local sau național [172]. Performanța școlară se referă la gradul de eficiență al comportamentului școlar situațional, eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv-motivaționale ale elevului în situația confruntării cu o anumită sarcină școlară. Relația competență-performanță școlară nu este însă una liniară, în sensul că nu există o corelație directă și imediată între competența școlară și nivelul unei anumite performanțe școlare situaționale. Astfel, performanța școlară depinde de capacitatea elevului de a-și mobiliza optimal resursele cognitive și afectiv-motivaționale în raport cu o anumită sarcină [129]. Se constată însă, că competența școlară nu poate fi tradusă întotdeauna clar și complet în performanță, datorită acțiunii unor factori perturbatori externi (*circumstanțe defavorabile exprimării competenței*), interni (*capacitate de mobilizare energetică momentan redusă*) etc. Orice demers autoevaluativ presupune *raportarea performanțelor școlare la standarde sau sisteme de referință* cu valoare de etalon [139].

**Axa a 5-a Evaluarea reflexivă evocă o altă componentă a culturii evaluării pedagogice - valorile CEP.** Pe plan metodologic, teoria și practica evaluării școlare încearcă să ofere răspunsuri mai pertinente și cu aplicabilitate directă valorilor culturii evaluării atât din perspectiva profesorilor, cât și din perspectiva elevilor. Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei „culturi evaluative” care trebuie formată și promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Pentru aceasta sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea teoreticienilor și practicienilor din domeniul evaluării. Evaluarea școlară este concepută în baza valorilor culturii evaluative” [152]. Această consecință derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „știință a valorii” [127, p. 287], întrucât a evalua înseamnă a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a face trimitere la un sistem de valori ale culturii evaluării școlare. Cu alte cuvinte „învățămintul își declară în mod clar prioritățile pentru un anumit sistem de valori, își justifică opțiunile în raport cu valorile culturii evaluării, care trebuie integrate în conduita profesorilor [99].

În concluzia argumentării științifice Modelul conceptual al culturii evaluării pedagogice din perspectiva profesorului prezintă competențe de evaluare eficientă, iar din perspectiva elevilor exprimă dovezi ce prezintă calitatea procesul de învățământ, exprimată în rezultatele școlare, reflectate prin competențe școlare în context socioeducațional concret prezentat în Fig. 2.4.

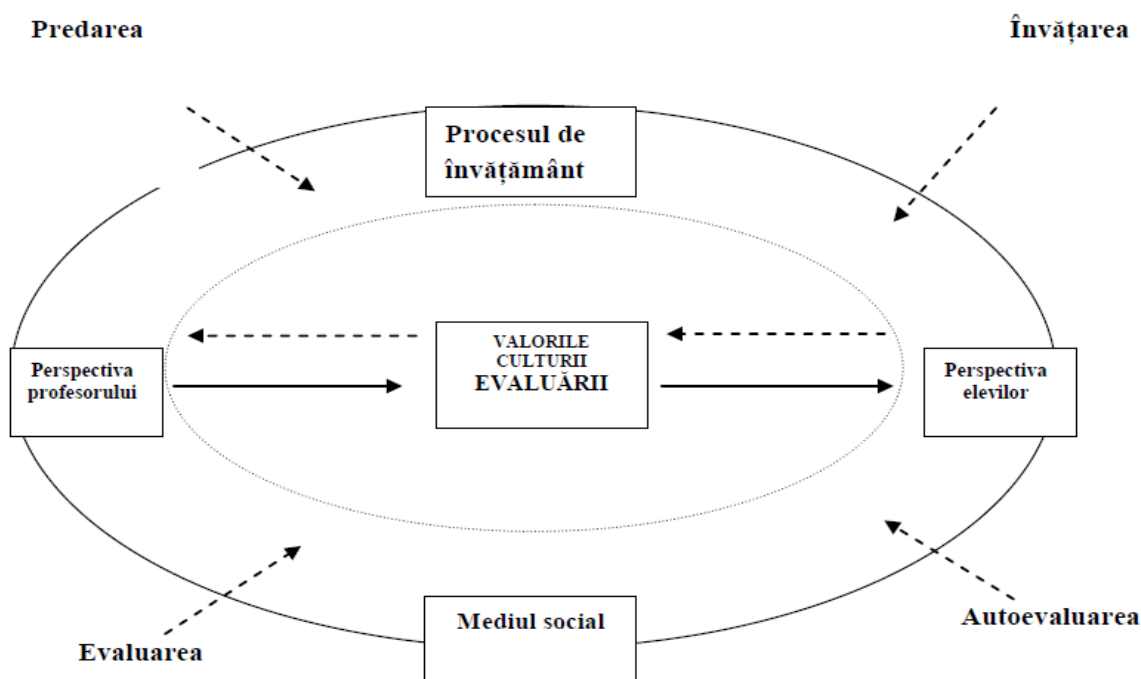


Fig. 2.4. Valorile culturii evaluării pedagogice din perspectiva profesorului și a elevilor

În procesul de învățământ, evaluarea dobândește o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională în ansamblul ei este orientată și raportată la un sistem de valori ale culturii, ale calității umane și sociale [100], [107], [114], [66], [39], [40], [16], [21], [65].

Tabelul 2.6

Descrierea semnificației științifice a valorilor culturii docimologice/evaluării pedagogice

<b>Valori ale culturii evaluării pedagogice</b>	
<b>Perspectiva profesorului</b>	<b>Perspectiva elevilor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• proiectarea/valorificarea criteriilor evaluării</li> <li>• exactitatea opțiunii metodologice</li> <li>• centrarea pe elev</li> <li>• extensia evaluării și managementul deciziei</li> <li>• precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie)</li> <li>• obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective</li> <li>• managementul deciziei</li> <li>• construcția argumentelor</li> <li>• compatibilizarea evaluare-autoevaluare</li> <li>• autenticitatea evaluării</li> <li>• asigurarea feed-backului pozitiv</li> <li>• comunicarea deciziei</li> <li>• formularea direcțiilor individuale de recuperare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamente afective, cognitive psihomotrice observabile,</li> <li>- cooperarea elevilor cu profesorul,</li> <li>- mulțumirea din tranzacția școlară în vederea obținerii notei,</li> <li>- acord în raport cu decizia despre nota acordată de profesor,</li> <li>- cunoașterea criteriilor de evaluare</li> <li>- percepția progresului individual,</li> <li>- sentimentul realizării de sine în grupul școlar,</li> <li>- imaginea de sine satisfăcătoare,</li> <li>- interes pentru recuperarea dificultăților,</li> <li>- răspunsuri adecvate prin acțiuni concrete de autoevaluare continuă.</li> </ul>

**Axa a 6-a Autoevaluarea elevilor** este invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu predarea-învățarea, autoevaluarea și evaluarea fiind într-o reciprocă și perpetuă interacțiune. Demersul autoevaluativ al elevului se derulează în contextul permanentei sale confruntări cu sarcinile școlare, dar și al evaluării externe realizată de cadrul didactic. Atât evaluarea cât și autoevaluarea se derulează în spațiul educațional fiind supuse unor influențe exterioare identice [8, p.56]. Conform opiniei lui Gilbert de Landsheere (2002) autoevaluarea presupune „acțiunea de a se evalua el însuși (evaluatul însuși) sau rezultatul acestei acțiuni”[163], cerință specifică a autoevaluării, ce poate fi onorată dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute, pentru a facilita realizarea autoevaluării. Autoevaluarea ocupă un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. După cum afirmă profesorul Emil Păun, implicarea elevului „pare a fi mesajul esențial al orientărilor postmoderne în educație [118].

## 2.4. Concluzii la capitolul 2

Evaluarea modernă promovează tranziția de la noțiunea de control al însușirii cunoștințelor la conceptul de evaluare atât a rezultatelor învățării dar mai ales a proceselor pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor. Integrarea organică a evaluării în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea funcției educative a acesteia, situând-o într-o poziție-cheie în procesul de învățământ. Calitatea evaluării depinde atât de calitatea strategiilor de apreciere și măsurare, cât și de *factori care țin de interacțiunea profesor-elev, de contextul social, de rolul și semnificațiile pe care evaluarea le are pentru cei implicați (elevi, profesori, părinți, administratori și manageri școlari ș.a.)*. Studiarea itinerarului evaluării rezultatelor școlare permite compararea strategiilor de evaluare examinate (inițială, formativă – dinamică și sumativă -finală) care deși au anumite **note comune**: au ca obiect rezultate școlare obținute într-un interval de timp definit, se realizează prin aceleași metode de verificare, chiar dacă alcătuirea probelor poate prezenta note distinctive de la o strategie la alta, îndeplinesc aceleași funcții: constatativă, diagnostică, prognostică, ameliorativă, cu accente pe unele din acestea; au și **note distinctive**: din punct de vedere al scopurilor urmărite: în timp ce evaluarea inițială urmărește să sugereze profesorului condițiile adecvate ale programului de instruire, în consonanță cu posibilitățile de învățare ale elevilor, plasându-i pe aceștia pe itinerarul învățării rodnice, iar evaluarea dinamică să evidențieze traseul învățării și să-i ajute pe elevi să parcurgă programul în condiții de eficiență, evaluarea finală vizează să determine dacă obiectivele programului au fost realizate; privite din unghiul relației actului evaluativ cu procesele de instruire, *efectele de reglare* a celor din urmă de către acțiunile de evaluare sunt de intensitate sensibil diferită. În perspectiva îndeplinirii funcțiilor ce revin actului evaluativ în procesul de învățământ, strategiile evaluative se află în raport de interdependență și complementaritate și cu funcțiile evaluării. Funcțiile demersului evaluativ determină strategiile, opțiunile strategice evaluative dau consistență și valoare funcțiilor preconizate, intențiilor atribuite procesului de verificare, apreciere, remediere etc. Evoluțiile și dezvoltările actuale din cercetarea teoriei și practicilor exemplare ale evaluării impugn, de asemenea, reexaminarea tipurilor și conținuturilor specifice **competențelor de evaluare** ale educatorilor care indică asupra obligativității respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, în termeni de *cultură a evaluării* la nivelul unor valori specifice evaluării obiective care pot constitui un cadru de referință valabil pentru definirea, formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare - autoreglare a învățării, autoevaluarea apare ca element central al metacogniției cu scop de autocorectare ce corespunde unui demers dominant pedagogic care favorizează participarea activă și autonomia elevului.

### 3. CADRUL EXPERIMENTAL AL FORMĂRII CULTURII EVALUĂRII PEDAGOGICE

Capitolul prezintă rezultatele experimentului pedagogic privind diagnosticarea și demersul de prevenire a erorilor în procesul de formare a culturii evaluării pedagogice. Metodologia cercetării experimentale a inclus metode de investigație prin care au fost apreciate caracteristicile conduitei docimologice a cadrelor didactice în procesul evaluării. Intervenția experimentală la etapa de constatare a permis stabilirea condițiilor psihopedagogice de prevenire a erorilor evaluării prin intermediul *Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective* (DSFCEP).

#### 3.1. Diagnosticarea pedagogică a obiectivității evaluării școlare

Termenul „*diagnostică*” provine de la grecescul „*dia*” – *între, după, peste*, „*gnosis*” – *cunoștințe*. În științele educației, diagnostica provine de la grecescul - „*diagnostikos*” – capabil să discerne/separe, să conceapă o învățătură despre strategiile de recunoaștere a caracteristicilor fenomenului cercetat. Noțiunea „*diagnosticare pedagogică*” semnifică forma de cunoaștere a unui eveniment pedagogic, rezultatul căreia este diagnoza [122, p. 84].

Cunoașterea situației de moment într-un domeniul evaluării sau integral la nivel de sistem este extrem de importantă, deoarece după cum afirmă Valentina Cojocaru (2013) „diagnoza ne poate furniza informații pentru a lua decizii corecte, a ne concentra eforturile pentru a corecta sau reorienta activitatea respectivă. Diagnosticarea pedagogică este o condiție inevitabilă a funcționalității educației la parametrii prestabiliți fiind condiționată social pe parcursul dezvoltării istorico-sociale. În general, conceptul de *diagnosticare* vizează extinderea posibilităților de efectuare cu exactitate a cunoașterii cauzelor devierii de la normele stabilite a obiectului supus cercetării. Diagnosticarea pedagogică este un ansamblu de mijloace de control și evaluare a stării obiectului examinat, orientate spre optimizarea activității acestuia prin elaborarea/perfecționarea unor programe și intervenții pedagogice. Diagnosticarea pedagogică îndeplinește anumite funcții ce asigură caracterul său obiectiv și independent. *Prima funcție se referă la aceea de feed-back* prin care se poate interveni în corectarea, redirecționarea activității obiectului studiat în raport cu normele, cerințele prestabilite întru obținerea rezultatelor scontate. *A doua funcție vizează controlul și aprecierea rezultatelor activității pedagogice*, care se realizează prin măsurarea/compararea rezultatelor pedagogice în raport cu criteriile și indicatorii prestabiliți, etalon, standard. *A treia funcție a diagnosticării pedagogice vizează corecția*, care se impune a fi realizată de către actorii educaționali spre soluționarea problemelor desprinse. *A patra funcție vizează comunicarea* sub toate aspectele (clară, deschisă, corectă, ș.a.). *A cincea funcție se referă la caracterul constructiv al*

*diagnosticării pedagogice* și are o semnificație aparte în acest sens. *A șasea funcție vizează motivarea/stimularea participanților* procesului pedagogic, actorilor educaționali. *A șaptea funcție ține de aspectul de prognosticare*, perspectiva dezvoltării obiectului diagnosticat.

În contextul acestor funcții, se relevă ***direcțiile prioritare ale diagnosticării pedagogice***: diagnosticarea scopurilor și conținutului procesului instructiv-educativ; diagnosticarea modalităților de realizare a scopului și conținuturilor; diagnosticarea interacțiunii pedagogice; diagnosticarea rezultatelor procesului pedagogic. Diagnosticarea include ***etapele***: *organizațională* (scopul, obiectul, direcțiile, calitatea ..), *practică/tehnologică* (alegerea instrumentelor, procedeele, descrierea structural-funcțională a obiectului supus diagnosticării/analizei), *analitică* - prelucrarea și sistematizarea informației, analiza legăturilor cauzale și a fenomenelor din structura logică: *fenomene – cauze – condiții – consecințe*, formularea de concluzii [36, p. 20].

În cercetarea experimentală a evaluării pedagogice am urmărit scopul determinării gradului de obiectivitate în evaluare a profesorilor școlari și a scoate în evidență reprezentările elevilor despre conduita docimologică a profesorului și semnificația culturii evaluării pedagogice, pentru a elabora și valida experimental Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP).

**Ipotezele cercetării:** care sunt enunțurile despre relația dintre două sau mai multe variabile fiind o explicație plauzibilă ce urmează a fi verificată. În studiul nostru experimental plauzibilitatea ipotezelor rezultă din acordul cu anumite cunoștințe științifice privind cultura evaluării pedagogice verificate în capitolele precedente. Deși ipoteza are formă declarativă și încorporează teoria într-o formă testabilă, în structura ipotezei se regăsesc: *o unitate* (grup școlar, comunitate școlară, instituție de învățământ, profesori școlari, elevi etc), *o variabilă* (obiectivitate, decizie, ierarhie etc.) și *un set de valori ale variabilelor* (valori ale culturii evaluării pedagogice etc).

**Ipotezele** pe baza cărora ne-am construit ***design-ul cercetării*** au fost:

**Ipoteza 1.** Cu cât realizăm echilibrul stabil între principalele componente ale evaluării pedagogice, pe de o parte, corectitudinea și obiectivitatea evaluării, pe de alta, ne putem aștepta la atingerea unor performanțe profesionale mai înalte în evaluarea școlară în perspectiva sporirii culturii evaluării pedagogice în perspectiva construcției carierei didactice de succes.

**Ipoteza 2.** Cu cât asigurăm o mai bună corelare între componentele culturii evaluării pedagogice, cu atât excludem subiectivismul evaluării, iar relațiile profesorului cu elevii/grupul școlar vor fi semnificativ invocate ca factori de influențare a performanțelor în învățare/studiu și a reușitei școlare.

**Ipoteza 3.** Dacă introducem în programele de formare inițială a studenților care vor să devină cadre didactice elemente curriculare complementare de formare a culturii evaluării

pedagogice, inclusiv la practica pedagogică, constând în teme și exerciții de evaluare, atunci ne putem aștepta ca performanțele academice și reușitele/succesele socioprofesionale ale acestora să fie mai relevante în matricea competențelor profesional - didactice.

**Ipozeza 4.** Dacă actualele practici de pregătire pedagogică (în R. Moldova prin modulul Psihopedagogie) vor asigura optimizarea complementarităților cognitive și practic-acționale privind dezvoltarea competențelor evaluativă și decizională, atunci motivația (intrinsecă) pentru profesia didactică va crește, devenind operantă în câmpul definit de spectrul complex al formării competențelor specifice evaluării pedagogice și al așteptărilor privind urmarea carierei didactice.

**Ipozeza 5.** Relevanța științifică a unității culturii evaluării pedagogice și a performanței academice crește puterea explicativă a succesului profesional, ca eficiență și eficacitate în structura factorială a calității procesului de învățământ școlar, pe măsura unor practici profesionale îmbogățite, în condiții optime de proiectare modernă a pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice pe dimensiunea formării competențelor profesionale necesare pentru prevenirea/excluderea erorilor în evaluarea pedagogică.

#### **Obiectivele investigației experimentale:**

- determinarea problematicii evaluării pedagogice la nivel de proces;
- construcția instrumentarului de diagnosticare pedagogică a eficacității procesului de evaluare pedagogică;
- descrierea gradului de obiectivitate în evaluare a cadrelor didactice;
- aprecierea reprezentărilor elevilor și a părinților despre eficiența evaluării școlare.

**Etapele cercetării evaluării pedagogice** s-au concretizat în acțiuni de investigare teoretică și practică. La **Etapa 1**, desfășurată în 2009 - 2010, ne-am orientat eforturile spre cercetarea teoretică a problematicii evaluării, examinarea păradigmei docimologice în baza teoriilor, principiilor, a metodologiei de evaluare specifice învățământului preuniversitar. **Etapa 2** (2010-2011) s-a remarcat prin proiectarea/elaborarea Modelului conceptual al culturii evaluării pedagogice și elaborarea/aplicarea metodologiei cercetării pentru diagnosticarea gradului de obiectivitate a cadrelor didactice. **Etapa 3:** (2011-2014) a fost consumată pentru experimentarea Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP).

În proiectarea investigației **eșantionarea subiecților cercetării** a constituit o preocupare specială deoarece aceasta determină reușita demersului experimental condiționată de corectitudinea, rigurozitatea și acuratețea acțiunilor experimentale. Eșantionarea populației investigate a fost realizată prin stratificare, considerând ca fiind optimă desfășurarea experimentului pedagogic în contextul natural al organizării procesului de învățământ. Selectarea grupelor experimentale și de control a fost realizată în baza convorbirilor cu profesorii și pe baza



observației directe la ore. Cercetarea experimentală s-a desfășurat în perioada 2011-2014. Eșantionul cercetării a fost constituit din profesori școlari, studenți pedagogi, elevi și părinți, subiecți ai GE din România (Colegiul național „Zinca Golescu” din Pitești) și DPPD și subiecții GC din Chișinău, R. Moldova (Liceul Teoretic „G. Ghimpu”).

**Etapa de constatare a cercetării** (2011) a presupus organizarea experimentului pedagogic asupra eșantionului de subiecți pentru examinarea practicilor evaluării pedagogice, ce a condus la delimitarea erorilor evaluării școlare; diagnosticarea pedagogică a eficacității evaluării prin metode cantitative și calitative în raport cu dimensiunile culturii evaluării pedagogice; determinarea reprezentărilor cadrelor didactice școlare privind calitatea evaluării; stabilirea percepțiilor elevilor și a părinților despre evaluarea pedagogică și elaborarea DSFCEP.

### Metodologia cercetării experimentale

Instrumentele de cercetare a eșantionului general (240 subiecți) sunt reprezentate în fig. 3.1:

<b><u>I. Profesorii școlari</u></b>	<b><u>II. Studenții DPPD</u></b>	<b><u>III. Elevii</u></b>	<b><u>IV. Părinții RO</u></b>
<p><b>I. 1. Grup experimental</b> PGE-RO – 30 subiecți</p> <p><b>I. 2. Grup de control</b> PGC- MD - 30 subiecți</p> <p><b>Etapa constatare și etapa validare:</b></p> <p>1. <b>A.</b> Test de autoevaluare a gradului de obiectivitate în evaluarea școlară.</p> <p>2. <b>B.</b> Fișa de evaluare a conduitei docimologice a profesorilor școlari</p>	<p><b>II.1. Grup experimental</b> SGE-RO -30 subiecți SGC- MD - 30 subiecți</p> <p><b>Etapa constatare și etapa validare:</b></p> <p><b>A.</b> Test de autoevaluare a gradului de obiectivitate în evaluarea școlară.</p> <p><b>B.</b> Fișa de evaluare a conduitei docimologice a profesorilor școlari</p>	<p><b>III.1. Grup experimental</b> EGE - RO 15 subiecți EGC - RO 15 subiecți</p> <p><b>Etapa constatare:</b></p> <p>Anchetă pentru aprecierea reprezentărilor elevilor despre evaluarea școlară</p>	<p>15 subiecți</p> <p><b>Etapa constatare</b></p> <p>Interviu/focus grup cu părinții privind percepțiile despre evaluarea școlară</p>

Fig. 3.1. Metodologia cercetării procesului de evaluare pedagogică

Abordând importanța metodelor în cercetarea educațională, subliniem că examinarea câmpului metodologic pe care-l propunem în Figura 3.1 ne orientează în demersul nostru experimental. Pentru o bună cunoaștere a fenomenelor evaluării în mediul școlar, am realizat: a) o *cercetare calitativă*, care a presupus articularea prin concentrare a mai multor metode, implicând o abordare descriptivă și naturalistă a subiectului studiat, studierea fenomenelor în mediul lor natural, folosirea și colectarea unei varietăți de materiale-studii de caz, observații și b) o *cercetare*

*cantitativă*, care a presupus centrarea pe variabile explicite, cu luarea în considerație a mai multor cazuri/subiecți, a datelor și analizelor statistice, precum și a construcției unor reprezentări grafice însoțitoare. Pentru aceasta, am optat complementar pentru utilizarea următoarelor metode de cercetare concretă: (a) analiza documentelor școlare, între care analiza portofoliului realizat de către profesorii școlari în cadrul evaluărilor și de către studenții pedagogi în cadrul practicii pedagogice; (b) metoda observației prin fișe de observație în clasă, pentru profesori și studenți (model elaborate de I. Neacșu și alți autori experți în teoria și practica evaluării). Conținutul Tab. 3.1 demonstrează logica corelației variabilelor cercetării cu itemii testului de evaluare obiectivă.

Tabelul 3.1.

Coerența variabilelor cercetării cu itemii testului de evaluare obiectivă  
și indicatorii culturii evaluării pedagogice

Itemii testului	Variabilele cercetării experimentale
1. Când stabiliți obiectivele operaționale în proiectarea didactică, vă gândiți la metoda și conținutul probelor de evaluare?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>exactitatea opțiunii metodologice</b></li> <li>➤ Conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale</li> </ul>
2. Revedeți notele (însemnările) ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute în anul trecut înainte de a realiza conținutul unei noi verificări?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>consecutivitatea deciziei</b></li> <li>➤ Descrierea rezultatelor școlare inițiale pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor</li> </ul>
3. Dacă fiul fratelui dvs. ar fi într-una din clasele în care sunteți cadru didactic, iar la o verificare curentă scrisă acesta ar întocmi o lucrare de nota 4, ce ați face ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>fidelitatea evaluării</b></li> <li>➤ Abordarea elevilor în evaluare bazându-se pe rezultate</li> </ul>
4. Stabiliți la lucrările scrise grila de corectare?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>precizia evaluării (măsurare-apreciere-decizie)</b></li> <li>➤ Enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare</li> </ul>
5. La o lucrare a cărui conținut poate fi apreciat cu nota 7, lucrare în care obiectivele didactice vizează modul de utilizare a cunoștințelor dobândite, tind să acorde în plus pentru originalitate și de creativitate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>extensia evaluării</b></li> <li>➤ Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operațional</li> </ul>

6. În cazul unui elev cu rezultate constant bune sau chiar foarte bune, care, incidental, nu și-a pregătit deloc tema curentă:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>compatibilizarea deciziei evaluare- autoevaluare</b></li> <li>• Compararea notei atribuite de profesor și a notei rezultate din autoevaluarea elevului</li> </ul>
7. Există cadre didactice care dau note mici la începutul trimestrului ca apoi, spre sfârșitul aceluiași trimestru, să dea cu larghețe note mari pentru ca mediile obținute de elevi să reflecte corect, per global, nivelul de pregătire al acestora. Cum apreciați acest stil de lucru?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>centrarea pe elev</b></li> <li>Prezicerea privind evoluția individuală</li> </ul>
8. La o lucrare de control curentă, cum credeți că este optim să anunțați rezultatele obținute de elevi?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>accesibilitatea conținutului evaluat</b></li> <li>➤ Informare despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol)</li> </ul>
9. La o verificare curentă orală, vă stabiliți din timp anumite criterii de apreciere a răspunsurilor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>proiectarea criteriilor evaluării</b></li> </ul>
10. La o verificare orală, îl informați pe elevul evaluat asupra elementelor lipsă în răspunsul său, făcându-l să sesizeze justetea notei primite?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>comunicarea deciziei</b></li> <li>➤ asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar</li> </ul>
11. Dacă notele la o lucrare scrisă sunt aproape toate sub nota 7, cum acționați?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>managementul deciziei</b></li> <li>➤ reevaluarea argumentelor pentru formularea deciziei</li> </ul>
12. Nota unui elev la o lucrare scrisă o acordați în funcție de:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>autenticitatea evaluării</b></li> </ul>

În scopul realizării obiectivelor cercetării experimentale, au fost formulate **principiile evaluării obiective** (*principiul atitudinii profesioniste față de evaluat, principiul abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor, principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare, principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individual, principiul monitorizării progresului individual al elevilor*), în baza cărora au fost formulați **indicatorii culturii evaluării pedagogice** (conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor

școlare conform cerințelor actuale, descrierea rezultatelor școlare inițiale pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor, abordarea elevilor în actul de evaluare bazându-se pe rezultate, asigurarea corespondenței dintre nota atribuită de profesor prin evaluare și autoevaluarea elevului, asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative, elaborate de noi și descrise în capitolul precedent, dar și valorile culturii docimologice elucidate în tabelul 3.1.

Prin cercetarea experimentală a problemei vizate, am urmărit scopul integrării dimensiunilor culturii evaluării pedagogice în diagnosticarea calității procesului de evaluare, pentru determinarea/implementarea/validarea experimentală a condițiilor psihopedagogice de prevenire a erorilor în procesul de evaluare, descrierea căroră urmează în cadrul Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP).

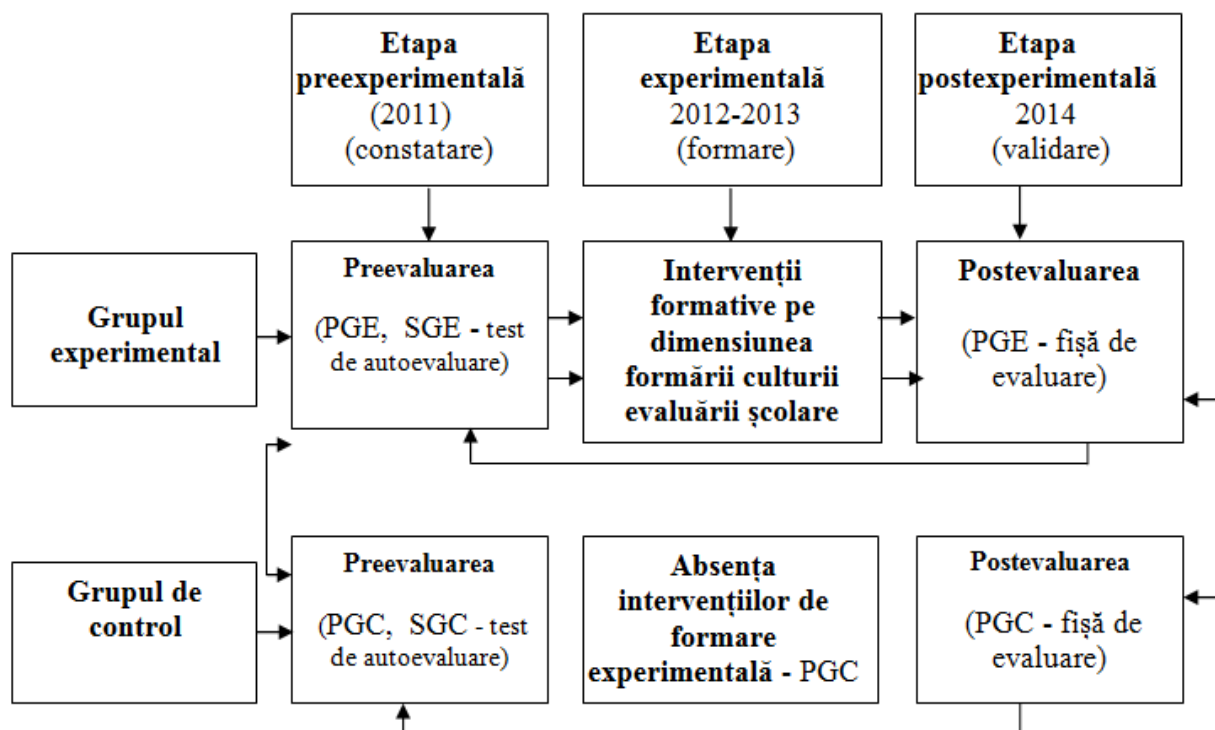


Fig. 3.2. Demersul experimental al cercetării culturii evaluării pedagogice

### Descrierea instrumentelor de cercetare

În cadrul experimentului pedagogic a fost aplicat **Testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate a cadrelor didactice în evaluarea pedagogică** (Anexa 2) care este utilizat ca un instrument standardizat ce constă într-o serie de itemi-probe elaborat în vederea înregistrării manifestărilor comportamentale la stimuli administrați privind evaluarea pedagogică. Testul este un instrument proiectat pentru determinarea dificultăților în evaluarea rezultatelor școlare, proces integrat predării și învățării. Standardizarea vizează reglementarea detaliată a normelor de aplicare a preceptelor teoretice aplicate (principiile, criteriile și indicatorii evaluării obiective). Testul oferă, prin

specificul său, informații cantitative asupra fenomenului *obiectivitate în evaluarea școlară*. Condițiile pe care le îndeplinește testul sunt: *validitate, fidelitate, standardizare, etalonarea*. Am considerat funcțional pentru scopul cercetării noastre *Testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate a cadrelor didactice în evaluarea școlară*, adaptat după I. Jinga „*Sunteți obiectiv în evaluarea didactică?*”.

Cei 12 itemi ai testului se corelează cu valorile teoretice determinate în teoria cercetării, fiind reflectate în partea experimentală a lucrării la nivel de criterii privind evaluarea gradului de obiectivism al profesorului. Descriptorii de evaluare a testului variază de la un item la altul, fiind propuse variante de răspuns, dar și întrebări prin care fiecare își poate determina nivelul de obiectivitate în raport cu diverse situații de evaluare școlară. Punctajul acordat se înscrie în limita 0-5 puncte, acest interval fiind operaționalizat în nivelurile insuficient (0 -1 puncte), mediu – 3 puncte și înalt - 5 puncte.

### **Interpretarea rezultatelor la Testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate a cadrelor didactice în evaluarea pedagogică**

Evaluarea rezultatelor chestionarului a permis constatarea nivelului general de obiectivitate al cadrelor didactice și a studenților din România și R. Moldova, subiecții fiind distribuiți în grupuri experimentale și de control. Eșantionul experimental de subiecți este reprezentat în cercetare de cadrele didactice și studenții din România, în grupul de control fiind incluse cadrele didactice și studenții din R. Moldova.

**Etapei de constatare a experimentului** este caracteristică o nivelare a rezultatelor pentru toate grupurile de subiecți, aceștea fiind diagnosticați în baza aceluiași instrument și interval de timp. Diferențele de rezultate pot fi analizate în baza experienței didactice, studenții fiind antrenați în activitatea didactică doar în cadrul practicii pedagogice.

Valorile de bază ale cercetării sunt formulate în termeni de comportamente ale CEP dezirabile, prezentate în figurile și tabelele ce urmează conform numărului corespunzător, grupul experimental fiind notat cu abrevierea GE și de control – GC:

1. exactitatea opțiunii metodologice
2. consecutivitatea deciziei
3. obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective
4. precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie)
5. extensia evaluării
6. compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare
7. centrarea pe elev

8. accesibilitatea conținutului evaluat
9. proiectarea criteriilor evaluării
10. comunicarea deciziei
11. managementul deciziei
12. autenticitatea evaluării

Conceptul de CEP capătă noi semnificații praxiologice atât la nivel macrostructural, cât și microstructural. La nivelul procesului de învățământ interesează nu numai perspective cadrelor didactice, ci și perspective elevilor în complexul traseu de autoformare a competenței de autoevaluare, spre deosebire de atribuțiile tradiționale.

Figura 3.3. prezintă valorile CEP ale cadrelor didactice obținute la etapa de constatare a experimentului în condiții naturale de desfășurare a activității pedagogice în cadrul instituțiilor vizate din România și Republica Moldova.

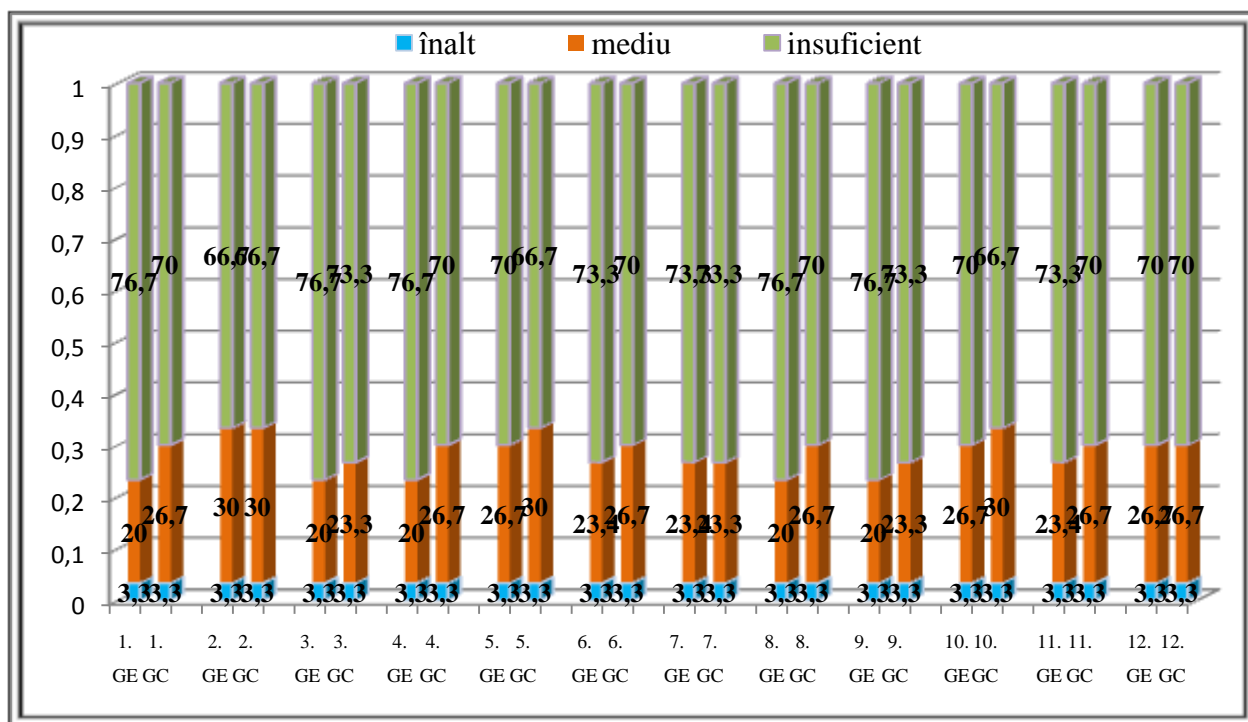


Fig. 3.3. Nivelul de formare la profesori a valorilor culturii evaluării pedagogice  
(GE – grup experimental, GC – grup de control, constatare)

Aceleași valori ale culturii evaluării pedagogice au fost măsurate la 60 de studenți incluși în cercetare, dintre care 30 reprezintă grupul experimental din România și 30 din R. Moldova – grupul de control. Rezultatele evaluării fiecărei valori în parte sunt prezentate în Figura 3.4.

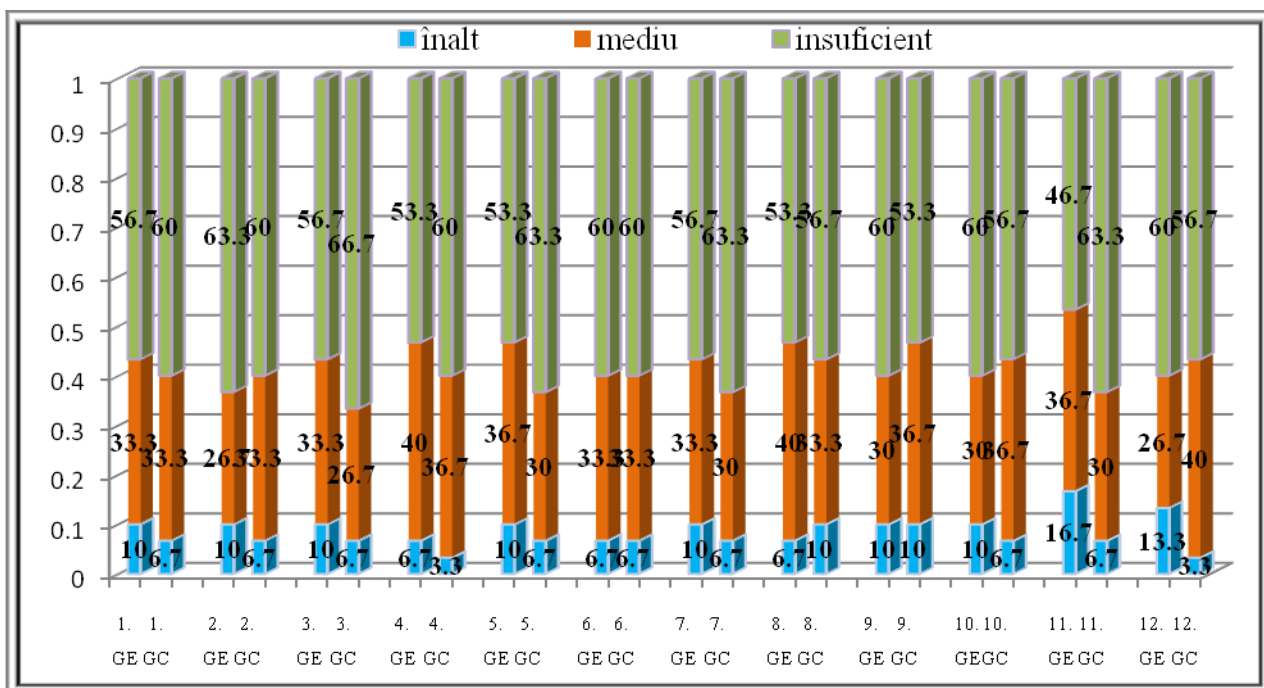


Fig. 3.4 Nivelul de formare la studenți a valorilor culturii evaluării pedagogice  
(GE – grup experimental, GC – grup de control, constatare)

Itemul cu nr. 1 exprimă nivelul de formare la profesori a valorilor culturii evaluării pedagogice prin **exactitatea opțiunii metodologice**, fiind constatat faptul că doar câte 3,3 % din profesorii grupului experimental (România) și din grupul de control (R. Moldova) corelează la nivel înalt procesul de stabilire a obiectivelor operaționale în proiectarea didactică cu metoda și conținutul probelor de evaluare, respectiv 70 % din subiecții grupului de control și 76,7 % a celui experimental realizează această activitate la nivel insuficient.

Studenții, la fel, corelează la nivel înalt obiectivele operaționale în proiectarea didactică cu metoda și conținutul probelor de evaluare, numărul acestora fiind în proporția de 10 % în grupul experimental și 6,7 % în grupul de control, respectiv, procentul studenților ce corelează la nivel mediu și insuficient fiind mai mic decât la profesori.

Întrebarea ce a relevat date despre monitorizarea progresului elevilor a condus la aprecierea gradului **consecutivității deciziei**. Din grupurile de subiecți ai cercetării 66,7 % au menționat că nu revăd niciodată notele (însemnările) ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute în anul trecut înainte de a realiza conținutul unei noi verificări, deoarece concluziile le știu pe dinafară. Nu mai puțin convingător este nici răspunsul a 30% cadre didactice din România (subiecți ai grupului experimental) și din R. Moldova – grupul de control, care fac aceasta întâmplător, numai dacă nu au omis să scrie unele concluzii cu privire la evaluările anterioare și doar câte 3,3 % dintre cadre didactice revăd însemnările ce cuprind concluziile din evaluările anterioare. Studenții consideră important *a revede însemnările* ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute în anul trecut

înainte de a realiza conținutul unei noi verificări, demonstrând acest fapt 10 % din subiecții grupului experimental și 6,7 % din cel de control.

Prin întrebarea nr. 4 a testului a fost evaluat gradul de **precizie** (măsurare - apreciere – decizie) a profesorilor școlari în evaluarea rezultatelor elevilor. La fel, câte 3,3 % profesori din R. Moldova și România folosesc o grilă de corectare amănunțită cu punctajele parțiale acordate pentru fiecare element în parte al răspunsului; 26,7% subiecți ai grupului de control stabilesc unele criterii pe care le țin minte și de care țin cont pe timpul corectării lucrărilor elevilor; iar 76,7 % din respondenții grupurilor experimental consideră că nu este cazul, deoarece se bazează pe discernământ și experiență încât pot aprecia corect lucrările elevilor. 6,7 % din studenții din grupul experimental (România) folosesc o grilă de corectare amănunțită cu punctajele parțiale acordate pentru fiecare element în parte al răspunsului.

La o lucrare de control curentă, la fel doar 3,3% din profesorii din România și profesorii școlari din R. Moldova anunță rezultatele obținute de elevi cât mai curând posibil, începând chiar cu ziua în care a avut loc verificarea lucrărilor, oferindu-le elevilor grila de corectare și, respectiv, posibilitatea de a primi răspunsuri la întrebările generate de anumite neclarități, îndoieli, suspiciuni, demonstrând prin aceasta **accesibilitatea conținutului evaluat**. Un procent de subiecți (20% și 26,7%) anunță rezultatele a doua zi, cu evidențierea succintă a greșelilor tipice comise; și doar 3,3 % dintre profesorii chestionați în cele două eșantioane stabilite consideră că rezultatele obținute de elevi pot fi anunțate nu neapărat într-o zi anumită, ci în funcție de timpul avut la dispoziție de cadrul didactic (care, la momentul respectiv, va avea grijă să intervină cu aprecieri detaliate asupra rezultatelor).

Un item al testului a evaluat măsura prin care cadrele didactice **proiectează criterii de apreciere a răspunsurilor orale**. S-a constatat că 76,7 % din profesorii grupului experimental și 73,3 % din cel de control nu stabilesc niciodată aceste criterii și doar 3,3 % din profesori atât din R. Moldova, cât și din România le stabilesc, ceea ce corespund nivelului înalt de cultură a evaluării pedagogice. Se observă din rezultatele testului că 30 % din studenții din grupul experimental și 36,7 % dintre studenții grupului de control stabilesc unele criterii pe care iau în considerație în timpul corectării lucrărilor elevilor.

Un aspect constatat prin întrebarea unsprezece a testului a vizat anumite situații abordate drept corecte din perspectiva profesorilor, de fapt acestea fiind mai puțin ajustate concret la situație, înregistrând rezultate privind **managementul deciziei**. În testul de autoevaluare a cadrelor didactice li s-a propus să aleagă unul din răspunsurile menționate privind decizia despre nota finală, dacă rezultatele la o lucrare scrisă sunt aproape toate sub nota „7”. Colectarea datelor a demonstrat că 73,3 % dintre profesorii din România măresc toate notele cu unul sau două puncte, în Republica Moldova



acest fenomen ajungând la 70 % din profesorii chestionați. Destul de mulți profesori (23,4 % din eșantionul experimental și 26,7 % din eșantionul de control anulează lucrarea și planifică o altă lucrare de verificare, eventual după o consultație.

Studentii pun notele fără rezerve în strictă conformitate cu criteriile de apreciere stabilite din timp valoarea procentuală cu nivel înalt ajungând la 16,7 % subiecți ai grupului experimental și doar 46,7 % din studenții acestui grup anulează lucrarea și planifică o altă lucrare de verificare, eventual după o consultație pe care o face la tema respectivă.

Gradul de obiectivitate a profesorilor școlari în aprecierea rezultatelor școlare a fost evaluat prin raportare la caracteristicile unor fenomene ale evaluării subiective „halo”, „oedipian”, „de ordine” și a „erorii logice”. Ioan Jinga, autorul testului, a inclus întrebarea nr.3 pentru evaluarea vulnerabilității profesorilor școlari în raport cu **fenomenul „halo”**, pentru a urmări subiectivismul manifestat în relațiile de rudenie (*dacă fiul fratelui dvs. ar fi într-una din clasele în care sunteți cadru didactic, iar la o verificare curentă scrisă acesta ar întocmi o lucrare de nota 4, ce ați face ?*, rezultatele demonstrând măsură **obiectivității evaluării pentru anticiparea evaluării subiective**. 10 % dintre studenții grupului experimental ar acorda nota „4”, tratându-l ca pe ceilalți elevi în aceeași situație și ar informa părinții elevului despre rezultatele școlare ale copilului lor, în același timp 33,6 % dintre aceștia le-ar da nota „4”, încercând să mărească media, dacă merită, cu celelalte note curente pe care i le-ar acorda ulterior.

Rezultatele obținute din testarea grupurilor de subiecți demonstrează cum doar 3,3% dintre cadrele didactice din eșantionul experimental și din eșantionul de control tratează în această situație toți elevii la fel, aducând la cunoștință părinții, iar 20 %, respectiv, 23,3 % din respondenți încearcă „să-i învețe minte” pe acești elevi prin notarea cu „2”, aceste rezultate asemănătoare fiind înregistrate acordându-le acestor elevi nota „5”, eventual „6” cu minus, considerând importantă „o discuție între patru ochi”, care i-ar ajuta să înțeleagă și să-și însușească conținutul temei sau le-ar pune nota „4”, încercând să mărească media, dacă merită, cu celelalte note curente acordate ulterior.

Un alt item ce a scos în evidență gradul de obiectivitate a profesorilor școlari în evaluarea rezultatelor școlare a fost demonstrat de principiile și metodologia susținută în activitatea didactică care a permis constatarea prezenței *fenomenului „erorii logice”* (itemul nr.5), prin care profesorii în cadrul evaluării se raportează la variabile adiacente în locul aprecierii prin raportare la obiective, demonstrând astfel valori ale CEP privind **extensia evaluării**.

„La o lucrare scrisă a cărui conținut poate fi apreciat cu nota „7”, în care obiectivele didactice vizează modul de utilizare a cunoștințelor dobândite, tind să acord în plus pentru elementele de originalitate și de creativitate cuprinse în răspuns” - doar 3,3 % din subiecții

grupului experimental, la fel și din cel de control acordă cel mult un punct, bazându-se atît pe experiența didactică, dar pe și rezultatele cercetărilor pedagogice, care au stabilit că, de regulă, se acordă cel mult un punct pentru creativitatea conținută în răspunsul unui elev, autorul chestionarului înscriindu-i acestui răspuns cel mai înalt punctaj.

Constatăm, 70 % și 66,7 % din respondenții grupurilor chestionate au menționat că acordă zero puncte pentru că interesează strict conținutul cunoștințelor, și nu aspectele de creativitate sau de cealaltă extremă, acordă în plus trei puncte pentru a stimula creativitatea în procesul de învățămînt (maximum de puncte indicate în test) și 30 % (GC) și 26,7 % (GE) au menționat că acordă fără să depășească un punct, de la caz la caz, funcție de modul în care concep grila de apreciere a răspunsurilor. La această situație de evaluare 53,3% din respondenți acordă trei puncte pentru a stimula creativitatea în procesul de învățămînt sau zero puncte pentru că îi interesează strict conținutul cunoștințelor și nu aspectele de creativitate.

Prezența *fenomenului „oedipian”* a fost evaluat prin valoarea demonstrată de *aprecierea empatică-aprecierea obiectivă* pe baza întrebării nr. 6 din test privind decizia de evaluare a cadrului didactic în *cazul unui elev cu rezultate constant bune sau chiar foarte bune, care, incidental, nu și-a pregătit deloc tema curentă*. În această situație, cele mai multe cadre didactice (70 % din R. Moldova și 73, 3 % din România) ajută elevul cu întrebări și-i acordă nota „5” sau un „6”, drept urmare, avertizându-l asupra inadmisibilității repetării unor asemenea situații.

Metodologia și principiile de evaluare competentă menționează notarea acestor elevi cu o notă sub „5”, iar 26,7 % din respondenții grupului de control alegând, totuși, să nu-i acorde notă, dar îi atrag atenția, în fața clasei, că îl vor asculta data viitoare și din tema pe care nu a pregătit-o elevul sau omit, fără explicații, să-i dea notă, iar în timpul recreației, recurgând la o conversație sinceră, încearcă să afle adevăratele cauze ale eșecului. Cei mai mulți dintre studenți (60 %) în procesul de evaluare îi ajută cu întrebări pentru ca să le dea până la urmă nota „5” sau un „6”, avertizându-i asupra inadmisibilității repetării unor asemenea situații sau nu le pune notă, dar îi atenționează în fața clasei, că îi va asculta data viitoare și din tema pe care nu au pregătit-o.

Constatarea *fenomenului „de ordine”* a fost posibil de evaluat prin răspunsurile cadrelor didactice la situația prin care *„se dau note mici la începutul trimestrului ca apoi, spre sfârșitul aceluiași trimestru, să dea cu larghețe note mari pentru ca mediile obținute de elevi să reflecte corect, per global, nivelul de pregătire al acestora ”*(întrebarea 7), caracterizând nivelul de realizare a principiului centrării pe elev. Rezultatele testului au scos în evidență poziția profesorilor prin care doar 3,3 % dintre respondenții grupului experimental și din cel de control nu apreciază acest stil de lucru, pentru că introduce o doză puternică de subiectivism în notarea elevilor. 73, 7% din respondenți se încadrează în această

situație, considerând că această metodă și-a demonstrat eficacitatea de nenumărate ori, motivând și faptul că rareori se dovedește a fi stimulat. Acest stil de lucru este aprobat de 23 % din respondenți, considerând că este dificil a da elevilor note la începutul și, la sfârșitul trimestrului în intenția de a obține, în final, o medie care ar reflectă corect nivelul de însușire a materialului de studiu, oricum procentul înregistrat fiind mediu (câte 3,3%).

**Fenomenul „Pigmalion”** a putut fi observat prin răspunsurile înregistrate de profesori la modul cum acordă *nota unui elev la o lucrare scrisă* (întrebarea 12 în test), măsurând astfel nivelul de autenticitate a evaluării. Din rezultatele înregistrate în Figura 3.4. se observă o pondere destul de mare în acordarea notei după principiul progresului înregistrat de către elev în ultimul timp, acest fapt fiind confirmat de 26,7 % din respondenții grupului experimental.

Deși respondenții consideră pozitiv scopul de a-l stimula pentru rezultate mai bune, principiul evaluării obiective trebuie să fie aplicat în dependență de îndeplinirea sau neîndeplinirea de către profesor a obiectivelor didactice, subliniază acest principiu, doar 3,3 % din subiecții grupurilor experimental și de control. Cei mai mulți studenți (60 %) acordă notă unui elev la o lucrare scrisă în funcție de nivelul general de pregătire al acestuia, dar au în vedere și îndeplinirea sau neîndeplinirea obiectivelor didactice (13,3% din studenți- subiecți ai grupului experimental).

Realizarea testului de autoevaluare a scos în evidență rezultate foarte apropiate privind nivelul culturii evaluării grupurilor de profesori implicați în cercetare din România și R. Moldova. Calculul statistic al mediei aritmetice demonstrează acest fapt prin figura 3.5. Răspunsurile cadrelor didactice la testul de autoevaluare au indicat la etapa de constatare a experimentului nivelul predominant insuficient pentru ambele grupuri (70 % și 73,3%), nivelul mediu fiind constatat pentru 26,7 % din profesorii grupului de control și 23,3% al celor din grupul experimental. Cu un nivel înalt de obiectivitate s-au impus câte 3,3 % dintre profesorii chestionați în ambele grupuri ale cercetării.

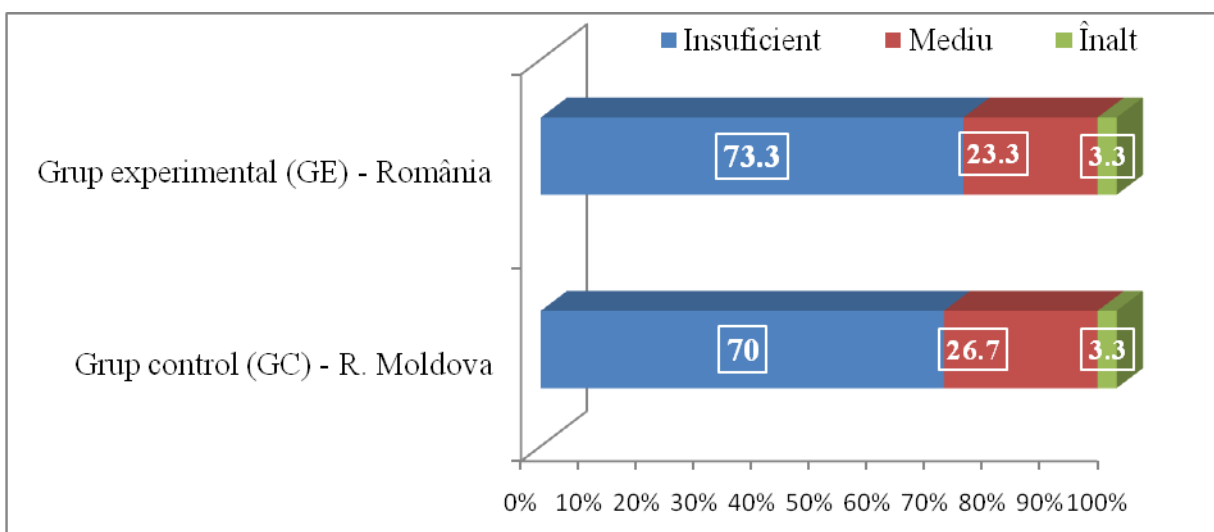


Fig. 3.5 Nivelul de formare la profesori a culturii evaluării pedagogice (constatare)

Nivel înalt al culturii evaluării pedagogice au demonstrat doar de 6,7,% din studenții grupului experimental și 10% din studenții grupului de control. Cu probleme de ordin docimologic și o revedere a stilului de evaluare și notare ce se impune în mod imperios au fost constatate rezultatele a 60% din subiecții grupului experimental și 56,7% - a celui de control.

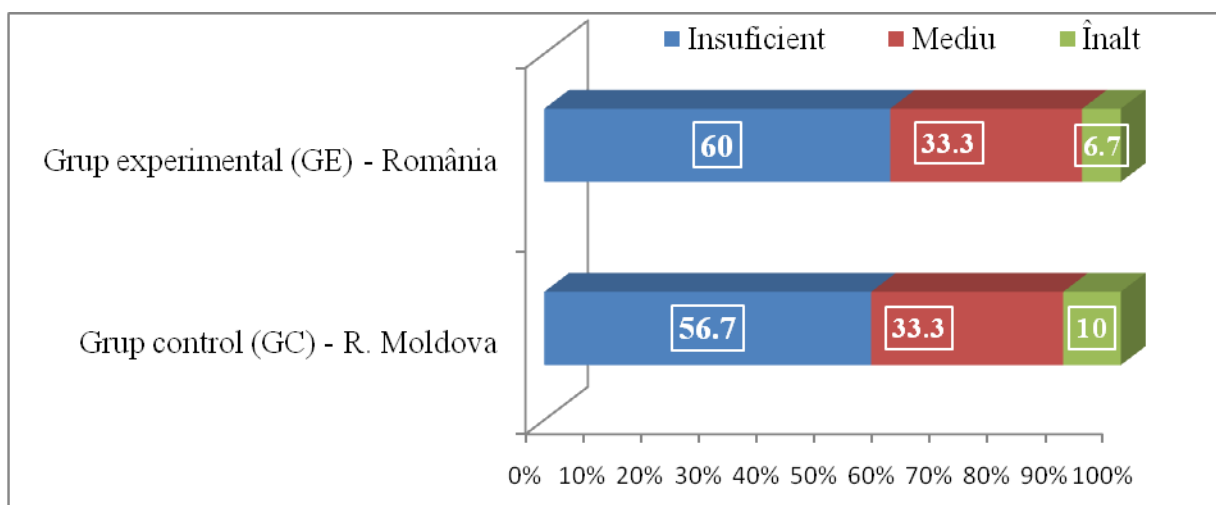


Fig. 3.6 Nivelul de formare la studenți a culturii evaluării pedagogice (constatare)

Compararea grupurilor de subiecți ai eșantionului experimental și de control a scos în evidență rezultate procentuale apropiate la toate nivelurile de măsurare și mici diferențe constatate între grupurile de profesori și studenți, unde cei din urmă prezintă la momentul realizării testului de evaluare exigențe comparativ sporite față de rezultatele școlare ale elevilor.

Afirmația prin care un cadru didactic este caracterizat de o pregătire docimologică temeinică este valabilă doar pentru 3,3% din profesorii testați, care au înregistrat **nivel înalt de obiectivitate în evaluarea didactică**. La acest nivel 6,7 % din studenții grupului experimental și 10% din cel de control tind să evalueze orice situație cu exigență și obiectivitate. Aceștea sunt profesorii care conștientizează în deplină măsură valoarea educativă a procesului de notare, asigurând maximum de transparență în tot ce ține de evaluarea didactică, formând la elevi competența de autoapreciere/autoevaluare.

**Nivelul mediu** este constatat la 33,3% din profesorii școlari, ceea ce demonstrează că optează cu insistență pentru o evaluare obiectivă și reușesc în bună măsură să se afirme pe această direcție. Totuși, în anumite cazuri, se lasă influențați prea mult de empatia ce îi caracterizează. Deși cunosc cum funcționează factorii de variabilitate în aprecierea rezultatelor școlare, uneori nu țin seama de influența lor nocivă. I. Jinga consideră, că o mai multă consecvență în respectarea principiului de corelare a rezultatelor școlare cu cerințele obiectivelor didactice le-ar întări pozițiile în cadrul activităților școlare, al celor cu caracter docimologic, în mod special.

*Se constată că cea mai mare parte din respondenți au, totuși, probleme de ordin docimologic, înregistrând un nivel insuficient de obiectivitate în evaluarea didactică. Autorul testului de autoevaluare recomandă o revedere a propriului stil de evaluare și notare și mai ales, studiul literaturii de specialitate, consultația specialiștilor din domeniu evaluării.*

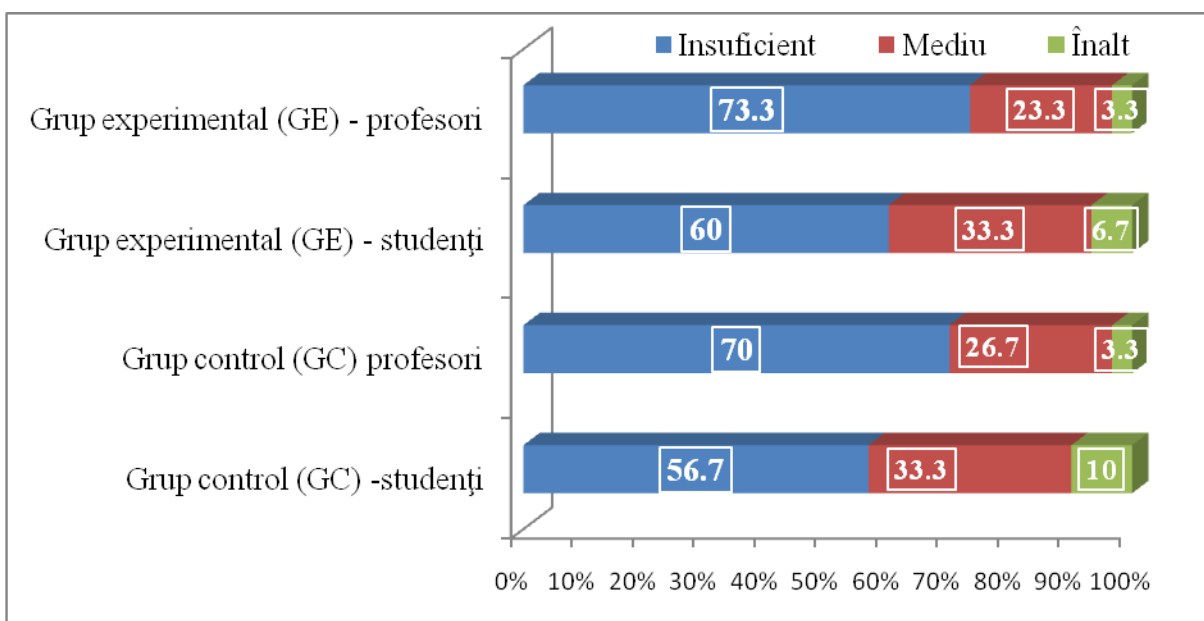


Fig. 3.7 Niveluri comparate de formare la profesori și studenți a CEP (constatare)

Rezultatele prin care a fost apreciată *obiectivitatea în evaluarea didactică* la nivel mediu 23,3% din profesorii grupului experimental și 26,7% din cel de control, la fel și 33,3% din rezultatele studenților înregistrate la acest nivel, sugerează necesitatea de implementare a unui program specific formării cadrelor didactice școlare în vederea sporirii culturii evaluării pedagogice.

**Ancheta pentru aprecierea reprezentărilor elevilor despre evaluarea școlară** conține un grup de întrebări orientate spre a descoperi reprezentările elevilor. Întrebarea 1 *În ce măsură este pentru tine important evaluarea școlară?* prin care am intenționat să aflăm gradul de importanță a evaluării. Elevilor li s-au propus 3 variante de răspuns: „A. interesat în foarte mare măsură”, „B. interesat mediu”, „C. interesat foarte puțin”. Prin întrebarea 2 *„Ce trebuie să întreprindă profesorii pentru a asigura evaluarea obiectivă?”* Elevii aveau de ales din cele 3 variante de răspuns: „A. să adreseze întrebări clare pentru a aprecia cunoștințele”, „B. să aplice strategii de evaluare dinainte pregătite pentru a aprecia toți elevii”, „C. să învețe elevii să se autoevalueze ca să fie mulțumiți de nota acordată de către profesor”. Întrebarea 3 *„La sfârșitul fiecărei lecții apreciați dacă”:* „A. ați participat la lecție ca și toți elevii sau mai bine decât toți”, „B. ați răspuns așteptărilor profesorului”, „C. ați acumulat noi și trainice cunoștințe necesare pentru viață”. Elevii erau determinați să aleagă din 3 variante de răspuns expuse mai sus.

Tabelul 3.2.

Frecvența comparată a reprezentărilor elevilor din România despre evaluarea școlară (GE și GC)

Întrebările	Variante de răspuns											
	A. interesat în foarte mare măsură				B. interesat mediu				C. interesat foarte puțin			
1. În ce măsură este pentru tine important evaluarea școlară?	subiecți		%		subiecți		%		subiecți		%	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	13	14	86,6	93,3	1	1	6,7	6,7	1	-	6,7	-
	2. Ce trebuie să întreprindă profesorii pentru a asigura evaluarea obiectivă?	A. să adreseze întrebări clare pentru a aprecia cunoștințele				B. să aplice strategii de evaluare dinainte pregătite pentru a aprecia toți elevii				C. să învețe elevii să se autoevalueze ca să fie mulțumiți de nota acordată de către profesor		
3. La sfârșitul fiecărei lecții apreciați dacă:	subiecți		%		subiecți		%		subiecți		%	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	9	8	60,0	53,3	4	6	26,7	40	2	1	13,3	6,7
	8	7	53,3	46,7	3	3	20,0	20,0	4	5	26,7	33,4

Constatăm că elevii sunt interesați de acțiunile evaluative *în foarte mare măsură* (GE-86,6%), marea majoritate a profesorilor demonstrând preocupare pentru calitatea activităților de evaluare ale profesorilor prin „*adresare de întrebări*” (GE-60,0%). Pentru a asigura evaluarea obiectivă profesorii trebuie: să aplice strategii de evaluare dinainte pregătite pentru a aprecia toți elevii (GE-26,7%), (GC-40%). La sfârșitul fiecărei lecții elevii apreciază dacă *au participat la lecție ca și toți elevii sau mai bine decât toți* (GE-53,3%), (GC-46,7%), *ați răspuns așteptărilor profesorului* (GE, GC - 20,0%). La sfârșitul lecției elevii apreciază preponderent *dacă au acumulat noi și trainice cunoștințe necesare pentru viață* (GE-26,7%), (GC-33,4), o altă parte din elevi sunt interesați dacă *au răspuns așteptărilor profesorului* (GE, GC – 20,0%).

Instrumentul de cercetare calitativă **Interviu/focus grup cu părinții privind percepțiile despre evaluarea școlară** include cinci întrebări: „**1. Apreciați calitatea/obiectivitatea evaluării școlare prin scurte afirmații**”, „**2. Ce este autoevaluarea rezultatelor școlare?**”, „**3. Descrieți sumar cazurile de evaluare subiectivă desprinse din comunicarea cu proprii copii**”, „**4. Care sunt așteptările dvs privind notarea elevilor?**”, „**5. Ce trebuie să întreprindă corpul didactic al instituției pentru a asigura cultura evaluării școlare?**”

Tabelul 3.3.

Reprezentările părinților despre calitatea/obiectivitatea evaluării școlare (itemul 1)

<b>Reprezentările părinților despre calitatea/obiectivitatea evaluării școlare</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadrele didactice trebuie să fie obiective în evaluare prin aplicarea aceluiași cerințe față de toți elevii,</li> <li>• Profesorii să comunice elevilor cerințele și să le respecte,</li> <li>• A fi obiectiv înseamnă a fi corect în aprecierea răspunsurilor,</li> <li>• Obiectivitatea este un deziderat al părinților și mai ales al elevilor,</li> <li>• A fi obiectiv - să ai cerințe în fiecare zi și să fii coerent și egal cu toți elevii în evaluare etc.</li> </ul>

Examinarea opiniei părinților permite **concluzia**, că aceștia nu sunt convinși de faptul, că profesorii evaluează obiectiv rezultatele școlare ale elevilor, fiind de cele mai multe ori subiectivi în aprecierea și notarea elevilor, foarte rar explicând calitatea competențelor elevilor. Părinții subliniază că elevii sunt chiar discriminați în evaluare după criteriul *statutul social al părinților*.

Tabelul 3.4.

Reprezentările părinților despre autoevaluarea școlară (itemul 2)

<b>Convingerile părinților despre autoevaluarea școlară</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluarea desinestătătoare a propriilor răspunsuri,</li> <li>• Elevii nu pot să-și autoevalueze răspunsurile deoarece nu li se comunică dinainte clar parametrii evaluării,</li> <li>• Autoevaluarea elevilor este posibilitatea de a-și aprecia calitatea propriilor cunoștințe,</li> <li>• Profesorii nu se interesează de nota pe care cred că o merită elevii etc</li> </ul>

Din afirmațiile părinților rezultă că elevii foarte puțin se autoevaluează pentru că sunt rareori antrenați în acest exercițiu de către profesorii lor. Părinții sunt convinși că cadrele didactice trebuie să se intereseze de opinia elevilor, să confrunte nota obținută din ambele perspective.

## Reprezentările părinților despre evaluarea subiectivă (itemul 3)

<b>Atitudinile părinților față de evaluare subiectivă</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorii încearcă, însă nu reușesc să fie obiectivi în evaluare,</li> <li>• Unii profesori preferă să dea doar note înalte ca să nu intre în conflict cu elevii și părinții lor,</li> <li>• Regretabil, dar profesorii nu sunt obiectivi,</li> <li>• Părinții elevilor evaluați subiectiv se simt ofențați dacă aceștia cunosc materia,</li> <li>• Notele mari se dau elevilor cu părinți ce au un statut social mai înalt etc.</li> </ul>

Cele mai frecvente cazuri de evaluare subiectivă se întâmplă la evaluările scrise, deoarece elevii nu pot controla și compara calitatea lucrărilor, din această cauză elevii privilegiați nu sunt interogați oral, fapt care permite a ascunde calitatea competențelor acestora.

## Expectanțele părinților privind notarea elevilor (itemul 4)

<b>Așteptările părinților despre notarea elevilor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a lua în considerație punctul de vedere despre notă al fiecărui elev,</li> <li>• a promova între elevi strategii de evaluare reciprocă;</li> <li>• a explica elevilor pentru ce au primit nota,</li> <li>• a evalua dacă elevii sunt mulțumiți de notă,</li> <li>• a le recomanda elevilor ce să facă dacă doresc o notă mai înaltă etc.</li> </ul>

Se constată nemulțumiri ale părinților cauzate de frecvența cazurilor de evaluare subiectivă. Aceștia recomandă ca administrația instituției școlare să ducă evidența strictă a imaginii profesorilor purtată de elevi din cauza calității evaluării. Profesorilor li se recomandă să dea elevilor notele pe care le merită ca părinții să cunoască gradul de progres obiectiv al propriilor copii.

## Reprezentările părinților despre acțiunile ce trebuie întreprinse de către corpul didactic al instituției pentru a asigura cultura evaluării școlare (itemul 5)

<b>Acțiunile ce vor asigura cultura evaluării școlare</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• să respecte cerințele programei școlare în luarea deciziilor despre notele elevilor,</li> <li>• să demonstreze cultură profesională în evaluare,</li> <li>• să accepte că și elevii pot să recunoască greșelile admise în evaluare,</li> <li>• cadrul didactic este obligat să fie obiectiv și corect în aprecierea elevilor,</li> <li>• să explice, corecteze delicat, fără a atinge demnitatea elevilor, ajutând elevii să înțeleagă</li> </ul>

Comunicarea cu părinții și elevii a condus la formularea valorilor culturii evaluării școlare atât din perspectiva profesorului: precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie), exactitatea opțiunii metodologice, autenticitatea evaluării, extensia evaluării și managementul deciziei, compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare, obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective,



proiectarea/valorificarea criteriilor evaluării, comunicarea deciziei, managementul deciziei, centrarea pe elev. Puse față în față valorile culturii evaluării școlare deduse din reprezentările părinților evidențiază anumite tendințe de îmbunătățire a actului evaluativ prezentate în figura 3.8.

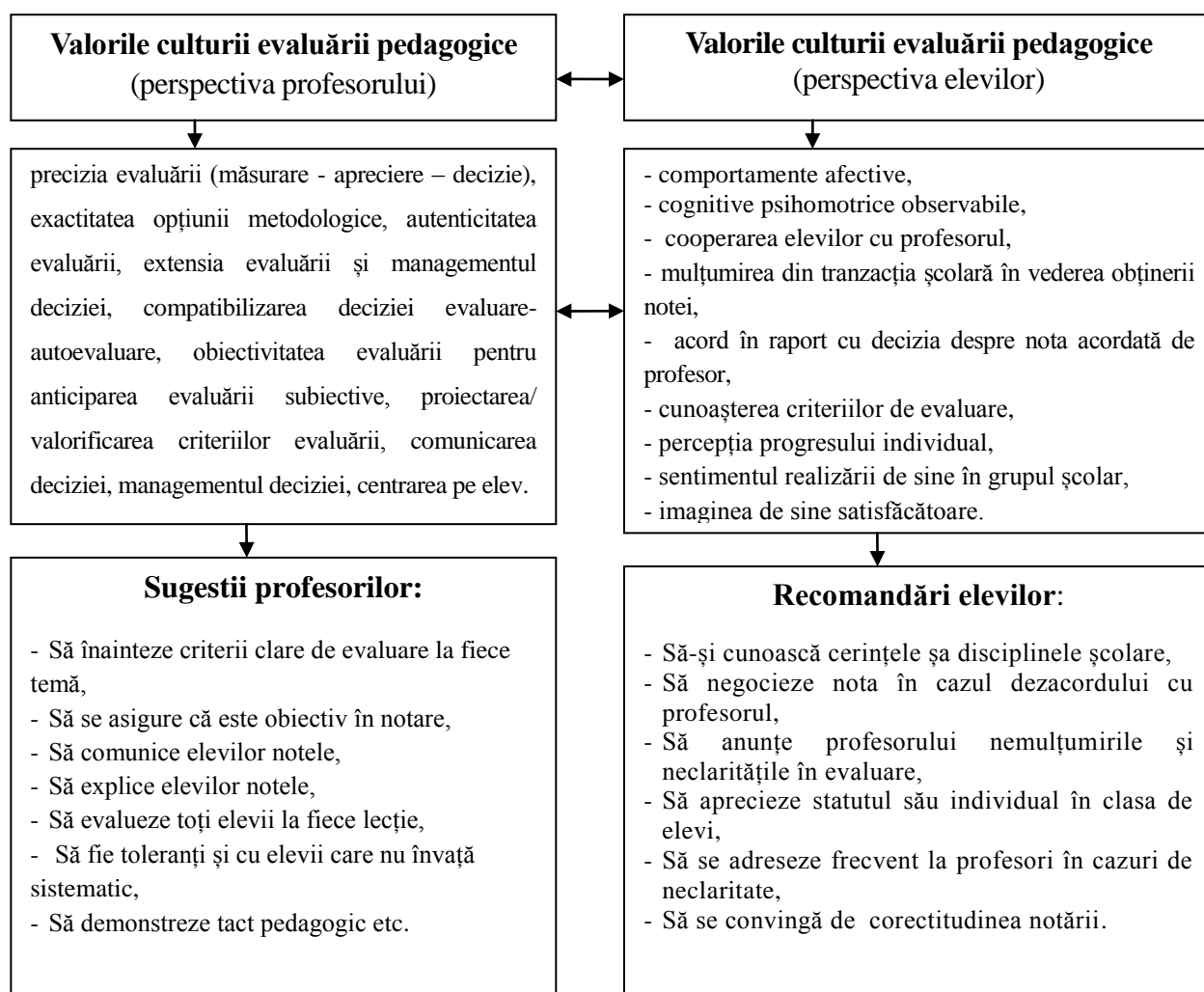


Fig.3.8. Valorile culturii evaluării pedagogice derivate din reprezentările părinților

În concluzie, la etapa de constatare a experimentului pedagogic din aplicarea instrumentelor cercetării rezultă evidențierea unui sistem de probleme identificate din cercetarea reprezentărilor profesorilor școlari, a studenților, a elevilor și a părinților despre evaluarea pedagogică. În învățământul preuniversitar problemele evaluării rezultatelor școlare se atestă frecvent din cauza evaluării subiective. Deși există criterii psihopedagogice și docimologice stabilite de profesori în conformitate cu cerințele curricula școlară, se constată greșeli în evaluare, efectele evaluării subiective creând disconfort în plan individual și social.

### **3.2. Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea erorilor evaluării subiective și valori medii comparate rezultate din implementarea experimentală**

Studiul teoriei și practicii evaluării educaționale în planul aprecierii calității rezultatelor școlare demonstrează necesitatea optimizării evaluării pedagogice prin proiectarea/aplicarea unor strategii eficiente ce conduc spre formarea la elevi a competenței de autoevaluare. Învățământul modern promovează termenul *cultura evaluării pedagogice*, ce integrează un sistem de valori docimologice integrate culturii profesionale a cadrelor didactice, care exclude mecanismele perpetuării fenomenelor evaluării subiective, creând astfel premisele evaluării obiective. În construcția Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective (DSFCEP) au fost luate în considerație principalele coordonate definite D. Potolea (2005) [125] și M. Manolescu (2010) [99]: stabilirea beneficiarilor evaluării, stabilirea agenților evaluării (*cine va face evaluarea?*), justificarea evaluării respective (*de ce este necesară?*), stabilirea obiectivelor evaluării, identificarea constrângerilor, stabilirea obiectului evaluării, estimarea realistă prealabilă a rezistenței a celor ce vor fi evaluați, asigurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia, exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării în funcție de intenții: (a) *clarificare*, (b) *conformare*, (c) *comparare* etc., stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/ progres/ schimbare etc. [125, p. 29].

Opțiunea științifică pentru conceptul pedagogic de *cultură a evaluării pedagogice*, care în viziunea noastră este un termen larg ce vizează anumite rigori privind caracteristicile evaluării obiective, competența evaluativă și competența decizională a cadrelor didactice, a facilitat sintetizarea informațiilor necesare pentru a descrie valorile culturii evaluării pedagogice și deducerea/formularea prin raționamente teoretice a indicatorilor și a valorilor culturii evaluării pedagogice. Corelația stabilită între calitatea/eficiența evaluării pedagogice și gradul de pregătire profesională a cadrelor didactice pentru acțiuni de apreciere și notare demonstrează necesitatea valorizării principiilor evaluării obiective care ar putea exclude erorile evaluării, apariția și perpetuarea fenomenelor evaluării subiective. Realitățile educaționale implică decodificarea semnificației culturii evaluării școlare în sistemul acțiunilor de evaluare a sistemului de educație, evaluare a instituției de învățământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc., atenția noastră fiind totuși canalizată pe evaluarea rezultatelor școlare care permite și descifrarea/interpretarea comportamentului examinatorilor și a examinaților în procesul de învățământ la nivelul sinergiei principalelor acțiuni: evaluarea integrată predării și învățării. Competența de

evaluare vizează eforturile de reflecție pedagogică a profesorilor prin acțiuni de căutare și valorizare a celor mai eficiente strategii de evaluare ce asigură luarea unor adecvate decizii în practica școlară.

**Obiectivele cercetării la această etapă** au vizat elaborarea *Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective* (DSFCEP). Concepția programului de formare care include condițiile psihopedagogice de prevenire/excludere a erorilor evaluării rezultatelor școlare se constituie pe ideea cu valoare axiomatică despre necesitatea proiectării acțiunilor de evaluare în corelație funcțională cu acțiunile de predare și învățare. Din aceste rațiuni *Modelul teoretic al culturii evaluării pedagogice* (MTCEP), elaborat la nivelul principiilor, a indicatorilor, descriptorilor și a valorilor specifice în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice în contextul educațional, a servit pentru fundamentarea conceptuală a DSFCEP, având ca și **repere metodologice cercetările** dezvoltate în studiile savanților din România: M. Manolescu [98], I.T. Radu [128, p. 35], C. Cucuș [46, p. 8], M. Bocoș [17, p. 56], C. Ciocănel [27] etc., promovate și în cercetările autorilor din R. Moldova: V. Cojocaru, C. Platon [123, p. 10], Vl. Guțu [74, p. 7], Vl. Pâslaru [120], A. Ghicov [69, p. 57], V. Cojocaru [36], Sv. Nastas [108] etc. În evoluția teoriei evaluării s-au desprins teze științifice care pot fi apreciate pentru valoarea sa programatică/de prognoză docimologică: (a) extinderea acțiunii evaluative de la măsurarea și aprecierea rezultatelor (obiectiv tradițional al acestora) la evaluarea procesului care a condus la aceste rezultate; (b) conceperea unor modalități mai eficiente de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică [26, p.19].

*Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea evaluării subiective* vizează condițiile psihopedagogice de prevenire/diminuare/excludere a erorilor în procesul de evaluare, elaborate pentru necesitatea abordării inovative a evaluării rezultatelor școlare în perspectiva promovării valorilor CEP percepută ca acțiunii de valorizare a personalității elevilor. În contextul școlar demersul strategic, proiectat pentru a reflecta condițiile psihopedagogice care ar anticipa apariția erorilor în evaluarea școlară, presupune renovarea procesului de evaluare care, în temei, se produce din două perspective: urmare logică a dezvoltării fundamentelor teoretice ale evaluării în repertoriul predării și învățării și a reperelor conceptuale, dar și a preocupărilor mai vechi de reconsiderare a strategiile de evaluare/autoevaluare în perspectivă formării culturii evaluării școlare în cheia pedagogiei competențelor, actualizând teze de valoare științifică privind teoria performanței orientată spre sporirea randamentului școlar. În termeni generici demersul strategic va asigura formarea cadrelor didactice pentru a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la performanțele școlare, ce vizează conduită școlară dezirabilă din punctul de vedere al standardelor acceptate la nivelul sistemului de învățământ în produsele curriculare.

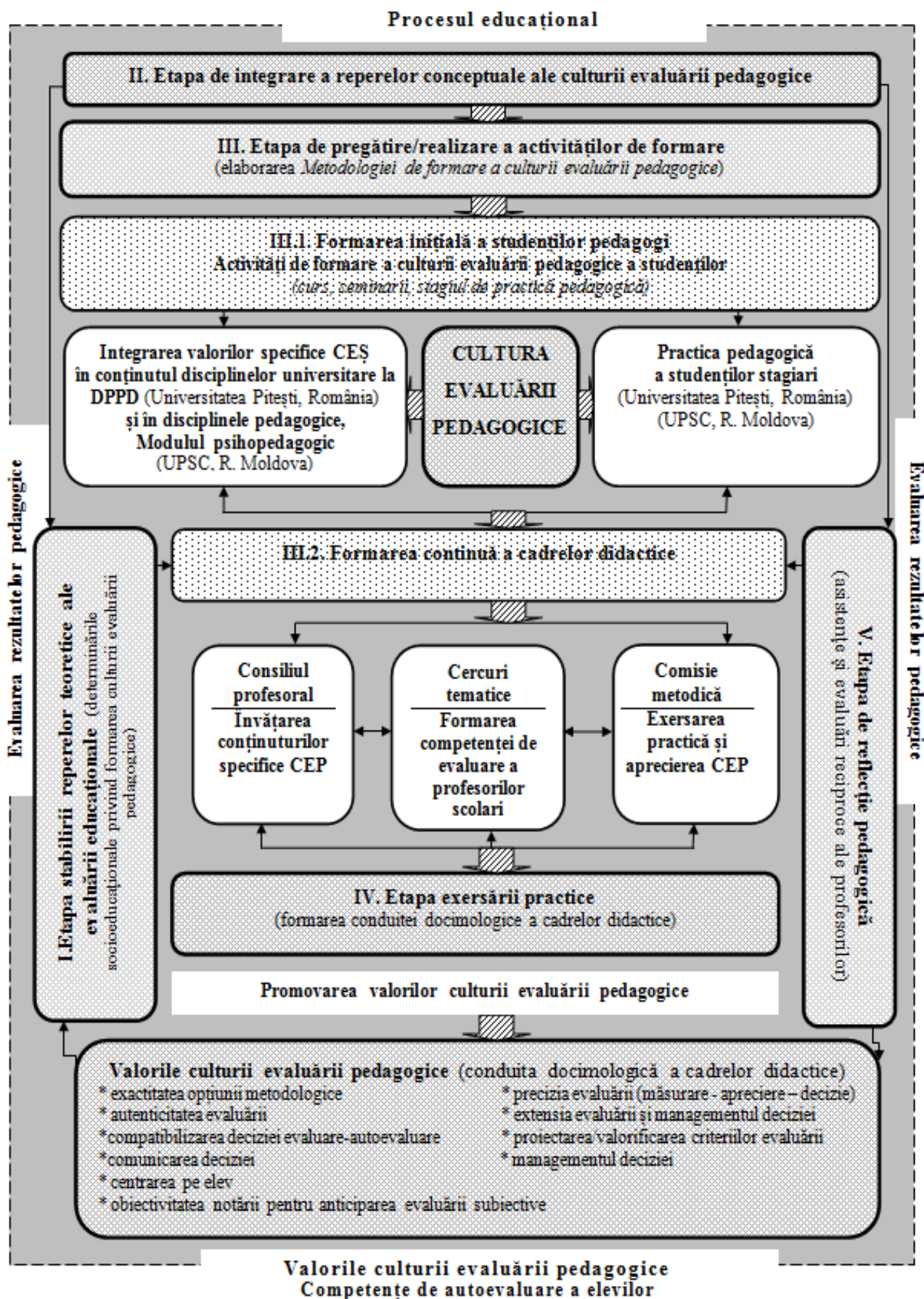


Fig. 3. 9. Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice

În continuare vom descrie etapele demersului strategic și acțiunile coerent planificate spre realizare în cadrul acestor etape de promovare a valorilor culturii evaluării pedagogice pentru anticiparea evaluării subiective în mediul educațional.

**I. Etapa determinării reperelor teoretice ale evaluării educaționale** a presupus proiectarea acțiunilor experimentale centrate pe clarificarea termenilor operaționali ai cercetării din domeniul *Teoria și practica evaluării pedagogice* care pun în valoare un limbaj pedagogic valabil în știința docimologică pe termen lung, descriși în capitolul 1 și capitolul 2 al tezei.

**II. Etapa de integrare a reperelor conceptuale ale culturii evaluării pedagogice.** Tendințele actuale în teoria evaluării promovează pertinent conceptul de *cultură a evaluării pedagogice* în raport cu determinările socioeducaționale privind formarea cadrelor didactice pe această dimensiune a pregătirii profesionale. Dezideratul privind cultura evaluării pedagogice abordat în cercetările actuale (C. Platon [123, p. 22], Sv. Nastas [108, p. 38], Cr. Ciocănel [26, p. 112] ș.a.) ne-a mobilizat pentru conceptualizarea teoretică a acestui termen (CEP) și integrarea acestora în activitatea de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Punctul nostru de vedere asupra structurii și a conținutului culturii evaluării pedagogice este descris în capitolul 2 al tezei. Valorile culturii evaluării pedagogice devenite și variabile ale cercetării sunt formulate în termeni de comportamente dezirabile, prezentate în figurile ce urmează: *exactitatea opțiunii metodologice, consecutivitatea deciziei, obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective, precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie), extensia evaluării, compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare, centrarea pe elev, accesibilitatea conținutului evaluat, proiectarea criteriilor evaluării, comunicarea deciziei, managementul deciziei și autenticitatea evaluării.*

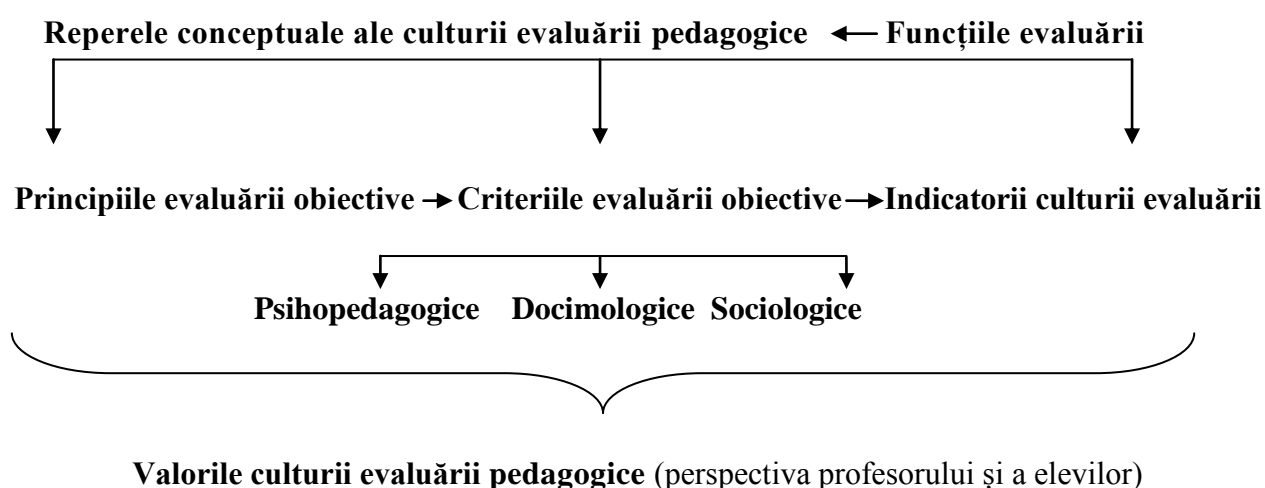


Fig. 3.10. Reperete conceptuale ale culturii evaluării pedagogice

Intenția de a integra valorile culturii evaluării pedagogice a presupus introducerea în conținuturile disciplinelor la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD) și în conținutul disciplinelor pedagogice la Modulul Psihopedagogie a reperelor conceptuale ale culturii evaluării pedagogice, rezultate din analiza funcțiilor actuale ale evaluării educaționale, reprezentate de **criteriile evaluării obiective**: (a) **psihopedagogice** (asigură corelația obiective-probe de evaluare în conceperea procesului evaluative), (b) **docimologice** (excluse factorii provocatori de subiectivism în evaluare, apreciază nivelul performanței în învățare a elevilor prin formularea calificativelor de evaluare, formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare), (c) **sociologice** (ierarhizează elevii în grupul școlar în funcție de rezultatele școlare) și de **indicatorii culturii evaluării pedagogice**: conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale, descrierea rezultatelor școlare inițiale pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor, abordarea elevilor în actul de evaluare bazându-se pe rezultate, asigurarea corespondenței dintre nota atribuită de profesor prin evaluare și autoevaluarea elevului, asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative, aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale, enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare, informare despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol), compararea notei atribuite de profesor și a notei rezultate din autoevaluarea elevului, prezicerea privind evoluția individuală, asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar.

Elaborate nemijlocit pentru activitățile de formare a cadrelor didactice și a studenților, **principiile evaluării pedagogice**: principiul atitudinii profesioniste față de evaluat, principiul abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor, principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare, principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individuală, principiul monitorizării progresului individual al elevilor, implică respectarea de către aceștia a unor reguli care au fost valorificate în cadrul demersului strategic.

Prin opțiunile noastre metodologice de formare a cadrelor didactice pe dimensiunea *cultura evaluării pedagogice* am urmărit orientarea profesorilor școlari spre obținerea schimbărilor și în conduita școlară a elevilor în planul unor comportamente observabile, înregistrate în cercetare ca și valori ale culturii evaluării școlare (perspectiva elevilor): cooperarea elevilor cu profesorul, comportamente afective, cognitive psihomotrice măsurabile, mulțumirea din tranzacția școlară în vederea obținerii notei, acord în raport cu decizia despre

nota acordată de profesor, cunoașterea criteriilor de evaluare, percepția progresului individual, sentimentul realizării de sine în grupul școlar, imaginea de sine satisfăcătoare.

**III. Etapa de pregătire pentru activitățile de formare** s-a concretizat în elaborarea *Metodologiei de formare a culturii evaluării pedagogice* care a inclus un sistem de activități de învățare a teoriei și practicii evaluării în perspectiva dezvoltării CEP pentru formarea cadrelor didactice (inițială și continuă).

**III.1. Formarea inițială a studenților pedagogi de la DPPD** a fost planificată și realizată prin intermediul unui bloc de conținut privind *Cultura evaluării pedagogice* (care va fi descris în continuare), integrat prin activități de formare a culturii evaluării pedagogice a studenților (*curs, seminarii, stagiul de practică pedagogică*) la disciplinele pedagogice, dar și prin acțiuni de dezvoltare curriculară în cadrul programelor de studii la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD), Pitești, România. Formarea profesională inițială este profund marcată și impulsionată de tendințele prioritare în evoluția teoriei și practicii evaluării în raport de rolurile profesionale ale cadrelor didactice, ce presupune sporirea culturii profesionale prin dezvoltarea competențelor specifice acțiunii de evaluare în conformitate cu expectanțele sociale, determinate de multiplele probleme ale procesului de predare-învățare-evaluare.

Renovarea de conținut la **disciplina Pedagogia 1** (*Fundamentele pedagogiei și Teoria și metodologia curriculum-ului*) a debutat cu examinarea profilului absolventului programului de studii psihopedagogice (nivelul I) de certificare pentru profesia didactică, elaborat de Ministerul Educației Naționale din România, care include **sistemul competențelor profesionale**: C.1. Proiectarea unor programe de instruire sau educaționale adaptate pentru diverse niveluri de vârstă/pregătire și diverse grupuri țintă, C.2. Realizarea activităților specifice procesului didactic, C.3. Aprecierea proceselor de predare-învățare-evaluare, a rezultatelor și a progresului înregistrat de elevi, C.4. Abordarea managerială a grupului de elevi, a procesului de învățământ și a activităților de învățare/integrare socială specifice vârstei grupului țintă, C.6. Autoevaluarea și ameliorarea continuă a practicilor profesionale și a evoluției în carieră și anumite **competențe transversale**: CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației, CT2. Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul științelor educației, CT3. Utilizarea metodelor și tehnicilor eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vedere formării și dezvoltării profesionale continue. **Concluzionăm** deci, că disciplina Pedagogie 1 (*Fundamentele pedagogiei și Teoria și metodologia curriculum-ului*) vizează

formarea la studenți a competențelor profesionale, prin obiective și aplicații practice specifice evaluării în cadrul procesului educațional.

*În demersul nostru de formare în cadrul parcursului experimental am reușit să integrăm conținuturi pedagogice specifice culturii evaluării pedagogice* (ce vor fi dezvăluite în continuare) la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD), Pitești, România, unde activez ca și asistent universitar și în UPS „I. Creangă” din Chișinău, R. Moldova prin intermediul acelorași discipline pedagogice la catedra *Științe ale educației* cu ajutorul colegilor de la catedră care au predat aceste cursuri universitare în perioada vizată a experimentului pedagogic.

**Obiectivele specifice CEP** incluse în fișa disciplinei/curriculum disciplinar: să definească conceptele *cultura evaluării școlare, docimologia, competența evaluativă* etc.; să descrie structura și componentele CEP; să demonstreze interdependența dintre componentele CEP în cadrul procesului de învățământ; să analizeze aplicarea principiilor evaluării obiective în contextul educațional; să explice necesitatea aplicării criteriilor și a indicatorilor în descrierea conduitei docimologice a cadrelor didactice; să-și autodezvolte competența de evaluare; să elaboreze strategii de evaluare în cadrul demersurilor didactice; să proiecteze diverse tipuri de forme de evaluare în activități didactice; să aprecieze calitatea pregătirii pentru evaluarea rezultatelor școlare.

**Competențele specifice CEP** au vizat: explicația științifică a corelației între conceptele-cheie ale culturii evaluării școlare; proiectarea diverselor forme și strategiilor evaluative corespunzătoare orientate spre dezvoltarea culturii evaluării școlare; integrarea în conduita docimologică a valorilor CEP; evaluarea conduitei docimologice a cadrelor didactice în baza criteriilor și a indicatorilor CEP.

**Teme specifice CEP** care au fost incluse în curriculumul disciplinar: Evoluția paradigmei docimologice; Funcțiile evaluării școlare; Principiile evaluării obiective; fenomene ale evaluării obiective; Forme și strategii tradiționale și alternative de evaluare; Criteriile evaluării obiective; Indicatorii culturii evaluării școlare; Valorile culturii evaluării școlare (perspectiva profesorului și a elevilor); Autoevaluarea elevilor în planul valorilor CEP; Aprecierea nivelului de cultură profesională în planul evaluării. Conținuturile vizate au fost integrate și în disciplinele ce vor fi descrise ulterior.

Proiectarea curriculară în funcție de profilul absolventului programului de studii psihopedagogice (nivelul I) de certificare pentru profesia didactică/profesor pentru învățământul gimnazial de către Ministerul Educației Naționale din România presupune și **Disciplina Pedagogie 2** care integrează disciplinele *Teoria și metodologia instruirii* și *Teoria și metodologia evaluării*, orientate spre formarea următoarelor **competențe profesionale**: C.1. Proiectarea unor programe de instruire sau educaționale adaptate pentru diverse niveluri de vârstă/pregătire și diverse grupuri țintă, C.2. Realizarea activităților specifice procesului instructiv-educativ, C.3. Evaluarea proceselor de învățare, a rezultatelor și a progresului



înregistrat de elevi care connduc spre dezvoltarea **competențelor transversale**: CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației, CT2. Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul științelor educației, CT3. Utilizarea metodelor și tehnicilor eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vedere formării și dezvoltării profesionale continue.

**Disciplina Didactica specialității** aplicată pe discipline de studiu *este proiectată pentru consolidarea* prin aceleași finalități de studiu și conținuturi specifice CEP a unor **competențe profesionale specifice evaluării pedagogice**: C.1. Consilierea, orientarea și asistarea psihopedagogică a diverselor categorii de persoane, C.2. Promovarea corectitudinii evaluării; C.3. Elaborarea de proiecte educaționale în vederea optimizării procesului de adaptare școlară și socială a elevilor, *în perspectiva formării competențelor transversale*: CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației, CT2. Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul științelor educației.

Finalitățile disciplinei include anumite obiective atitudinale: respectarea normelor de deontologie profesională (*a codului deontologic al profesorului*), fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației, cooperarea în echipe de lucru pentru rezolvarea diferitelor sarcini de învățare, utilizarea unor metode specifice de elaborare a unui plan de dezvoltare personală și profesională, dezvoltarea unui comportament empatic și a orientării *helping*. **Conținuturile cursului** pe lângă altele generale *includ următoarele teme specifice culturii evaluării pedagogice*: tipologia lecțiilor în predare-învățare-evaluare, instrumentele de evaluare, metodele alternative de evaluare.

**Disciplina Instruirea asistată de calculator** include teme specifice CEȘ „Evaluarea cu ajutorul calculatorului”, „Proiectarea testului și transpunerea lui pe suport electronic”, „Metodologia de proiectare și realizare a programelor de I.A.C”.

**III.2. Formarea continuă a cadrelor didactice** a fost realizată prin participarea profesorilor școlari din eșantionul experimental al cercetării la ședințele tematice și seminariile metodologice cu genericul *Formarea la profesori a culturii evaluării pedagogice*, în cadrul cărora au fost discutate teme specifice CEP privind (1) *esența și conținutul CEP*; (2) *proiectarea strategiilor evaluative* și (3) *aprecierea CEP a cadrelor didactice*; (4) *descrierea CEP a elevilor în planul valorilor specifice*.

Recomandările pentru implementarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior conțin afirmația: „calitatea învățământului superior este deseori pusă sub semnul

întrebării atunci, când este discutată prin prisma libertății garantate procesului de predare-învățare-evaluare” [142, p. 119]. Libertățile garantate profesorilor în vederea realizării funcțiilor evaluării școlare, în general, și a *funcției de control*, în special, vizează aprecierea rezultatelor obținute în procesul de învățământ (diagnosticare), prin care se stabilește unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând „depistrea” factorilor ce influențează pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcții, evaluarea are rol de feed-back.

În acest context al cercetării precizăm faptul, că prin cultura evaluării pedagogice a profesorilor școlari, putem obține un feed-back optim în acțiunile de predare-învățare-evaluare. În anul de studii 2011-2012 au fost organizate ședințe periodice cu profesorii incluși în grupul experimental al cercetării, scopul fiind promovarea valorilor culturii evaluării pedagogice și asigurarea calității procesului de învățământ. **Specifice organizării ședințelor cadrelor didactice școlare** în România sunt *Cercurile tematice*, în Republica Moldova se practică *Consiliile profesionale*. Aceste ședințe regulate au constituit foruri de apreciere/critică/validare constructivă a conținuturilor specifice CEP, în cadrul procesului educațional. În cadrul cercurilor tematice, a consiliilor profesionale sunt prezentate comunicări tematice privind CEP, prin care sunt promovate valorile CEP. În acest mod au fost proiectate/realizate acțiunile de dezvoltare profesională și personală a cadrelor didactice școlare.

**O altă strategie de formare profesională continuă** în învățământul preuniversitar este *cercul pedagogic*, care implică schimbul de practici pozitive și actualizarea strategiilor evaluative. Calitatea este principiul fundamental în realizarea cercurilor pedagogice, având o tematică și conținut specific CEP, demersurile didactice fiind orientate spre optimizarea actului de predare-învățare-evaluare. *Consiliile metodice* s-au realizat printr-un schimb de practici de evaluare prin variate forme, cum ar fi activități demonstrative la subiecte concrete; prezentări (Resurse Multimedia, Power Point ș.a.) etc. la nivel inter- și transdisciplinar. Participarea la consiliile metodice sau la seminariile metodologice constituie forme eficiente de formare profesională pentru actorii educaționali (personalul didactic, elevii).

Tabelul 3.8.

Activități de formare continuă a cadrelor didactice în planul culturii evaluării pedagogice

Forma de organizare a activității de formare continuă	Tematica activităților de formare continuă a cadrelor didactice
<b>Consiliu profesoral</b>	Probleme generale și specifice ale evaluării rezultatelor școlare Funcțiile evaluării pedagogice Fenomene ale evaluării subiective
<b>Cerc tematic</b>	Principii și criterii de evaluare a culturii evaluării pedagogice Indicatori și valorile culturii evaluării pedagogice

<b>Cerc tematic</b>	Conduita docimologică bazate pe valorile culturii evaluării pedagogice Competența evaluativă a cadrelor didactice
<b>Comisii metodice</b>	Repere pentru elaborarea/aplicarea probelor de autoevaluare Strategii evaluative. Operațiile evaluării: măsurare - apreciere-decizie Instrumente de evaluare; repere conceptuale; tipuri Construirea instrumentelor de evaluare Corectarea, notarea/ aprecierea și valorificarea probelor de evaluare Dezvoltarea competențelor de evaluare a profesorilor școlari

Schimbul de experiență demonstrat în cadrul cercurilor tematice motivează pentru asigurarea calității educației: se îmbunătățesc strategiile didactice, se nasc idei cu grad optim de aplicabilitate etc. În final, sunt lansate idei de acțiune ce corespund conținuturilor curriculei școlare, sugestii metodologice referitoare la aplicarea strategiilor evaluative experimentate.

Tabelul 3.9.

Proiectarea/realizarea ședințelor consiliului profesoral al cadrelor didactice școlare

<b>Competențe docimologice:</b>	Formarea culturii evaluării pedagogice (perspectiva profesorului) Proiectarea diverselor forme și strategii evaluative orientate spre dezvoltarea culturii evaluării școlare
<b>Obiective specifice CEP:</b>	- să descrie structura și componentele culturii evaluării pedagogice; - să demonstreze interdependența dintre componentele culturii evaluării pedagogice în cadrul procesului de învățământ; - să analizeze aplicarea principiilor evaluării obiective în contextul educațional; - să explice necesitatea aplicării criteriilor și a indicatorilor în descrierea conduitei docimologice a cadrelor didactice
<b>Conținuturi specifice CEP:</b>	- Funcțiile evaluării școlare; - Principiile evaluării obiective; fenomene ale evaluării subiective; - Forme și strategii tradiționale și alternative de evaluare; - Criteriile evaluării obiective
<b>Strategii:</b>	discuție-dezbateri cu oponenți
<b>Valori ale CEP formate profesorilor școlari</b>	- precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie) - exactitatea opțiunii metodologice - autenticitatea evaluării - extensia evaluării și managementul deciziei - compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare - obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective - proiectarea/valorificarea criteriilor evaluării - comunicarea deciziei - managementul deciziei - centrarea pe elev

Activitățile de formare continuă a cadrelor didactice în planul formării culturii evaluării pedagogice au fost orientate spre realizarea *funcției de reglare a sistemului*, de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor școlare, ce constă în demersurile comune ale evaluatorilor și evaluărilor pentru a face „corecțiile” necesare - pe baza controlului și aprecierilor în stilul de conducere, respectiv în activitatea de execuție. În cazul evaluării rezultatelor obținute de elevi, profesorii școlari au fost ghidați să pună accentul preponderent pe optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare și pe stimularea factorilor motivaționali ai dezvoltării profesionale.

Cercurile tematice și comisiile metodice cu profesorii școlari au fost organizate pentru realizarea *funcției educative*, menite să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiul continuu, pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte și a *funcției sociale* prin care se realizează informarea colectivității locale, a familiei etc. asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți (Tab. 3.10).

Tabelul 3.10.

Proiectarea/realizarea cercurilor tematice și a comisiilor metodice cu profesorii școlari

<b>Competențe docimologice:</b>	integrarea în conduita docimologică a valorilor culturii evaluării pedagogice evaluarea conduitei docimologice a cadrelor didactice în baza criteriilor și a indicatorilor culturii evaluării pedagogice
<b>Obiective specifice CEP:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- să-și autodezvolte competența de evaluare; să elaboreze strategii de evaluare în cadrul demersurilor didactice</li> <li>- să proiecteze diverse tipuri de forme de evaluare în activități didactice</li> <li>- să aprecieze calitatea pregătirii pentru evaluarea rezultatelor școlare</li> </ul>
<b>Conținuturi specifice CEP:</b>	Indicatorii culturii evaluării școlare Valorile culturii evaluării școlare ( <i>perspectiva profesorului și a elevilor</i> ) Autoevaluarea elevilor în planul valorilor culturii evaluării pedagogice Aprecierea nivelului de cultură profesională în planul evaluării rezultatelor școlare
<b>Strategia:</b>	euristică
<b>Valori ale CEP formate elevilor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamente afective, cognitive psihomotrice observabile</li> <li>- cooperarea elevilor cu profesorul</li> <li>- mulțumirea din tranzacția școlară în vederea obținerii notei</li> <li>- acord în raport cu decizia despre nota acordată de profesor</li> <li>- cunoașterea criteriilor de evaluare</li> <li>- percepția progresului individual</li> <li>- sentimentul realizării de sine în grupul școlar</li> <li>- imaginea de sine satisfăcătoare</li> </ul>

În figurile ce urmează sunt ilustrate *rezultatele statistice comparate*, înregistrate la etapele de constatare și de control ale experimentului pentru itemii privind valorile culturii evaluării pedagogice înregistrate de profesorii școlari.

Interpretarea rezultatelor fișei de evaluare a conduitei docimologice a profesorilor școlari și a studenților la etapa de validare a experimentului s-a realizat prin metoda comparării datelor subiecților din grupurile cercetării în vederea evaluării nivelului de formare a culturii evaluării pedagogice în cadrul celor două etape experimentale. Valorile culturii evaluării pedagogice, înregistrate de profesori și studenți la etapa de validare a datelor experimentale vor fi prezentate în figurile și tabelele ce urmează conform numărului corespunzător al itemului (1 - *exactitatea opțiunii metodologice*; 2 - *consecutivitatea deciziei*; 3 - *obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective*; 4 - *precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie)*; 5 - *extensia evaluării*; 6. *compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare*; 7 - *centrarea pe elev*; 8 - *accesibilitatea conținutului evaluat*; 9 - *proiectarea criteriilor evaluării*, 10 - *comunicarea deciziei*; 11 - *managementul deciziei*; 12 - *autenticitatea evaluării*).

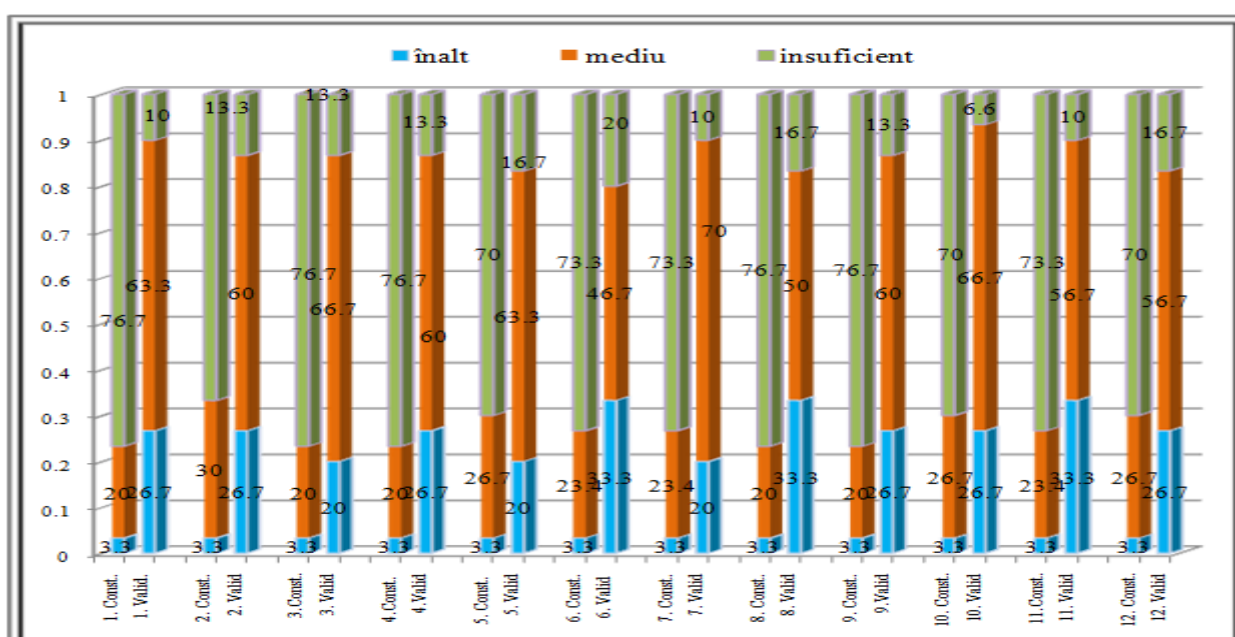


Fig. 3.11. Niveluri comparate de formare **la profesori** a valorilor culturii evaluării pedagogice (constatare-validare)

Din figura prezentată se observă o evoluție semnificativă a nivelului valorilor culturii evaluării pedagogice a cadrelor didactice din grupul experimental (GE), subiecții acestui grup fiind profesorii implicați în programul de formare prin demersul strategic. Sporirea considerabilă a nivelului înalt a fost înregistrat la etapa de validare a experimentului câte 33,3 % dintre profesori în procesul de *compatibilizare a deciziei evaluare-autoevaluare* (item 6), *accesibilizare a conținutului evaluat* (item 8) și de *management al deciziei* (item 11), fapt care se explică prin sensibilizarea acestora la materia de studiu, dar și bunele practici privind docimologia pedagogică.

Cu valori procentuale crescute ale nivelului mediului pot fi menționați 70 % din profesorii care au demonstrat în procesul de evaluare a rezultatelor școlare aplicarea principiului

*centrării pe elev* (item 7), fără a se baza pe acordarea notelor mici la începutul trimestrului ca apoi, spre sfârșitul aceluiași trimestru, să dea note mari pentru ca mediile obținute de elevi să reflecte corect, *per global*, nivelul de pregătire al acestora, considerând că aceasta poate introduce o doză puternică de subiectivism în notarea elevilor, la etapa de constatare a experimentului această valoare fiind înregistrată doar la 23,3% din profesori.

**Comunicarea deciziei** asupra elementelor lipsă în răspunsul elevului, făcându-l să sesizeze justetea notei primite, a înregistrat o diferență de valori procentuale în compararea rezultatelor cu etapa de constatare, la etapa de validare nivelul insuficient, fiind demonstrat doar de 6,6% din profesori, în comparație cu 70 %, înregistrate la etapa de constatare a experimentului.

O situație similară este înregistrată și la compararea rezultatelor eșantionului de studenți în cadrul celor două etape experimentale, acest grup al cercetării beneficiind de programul de formare a culturii evaluării pedagogice în cadrul disciplinelor la DPPD.

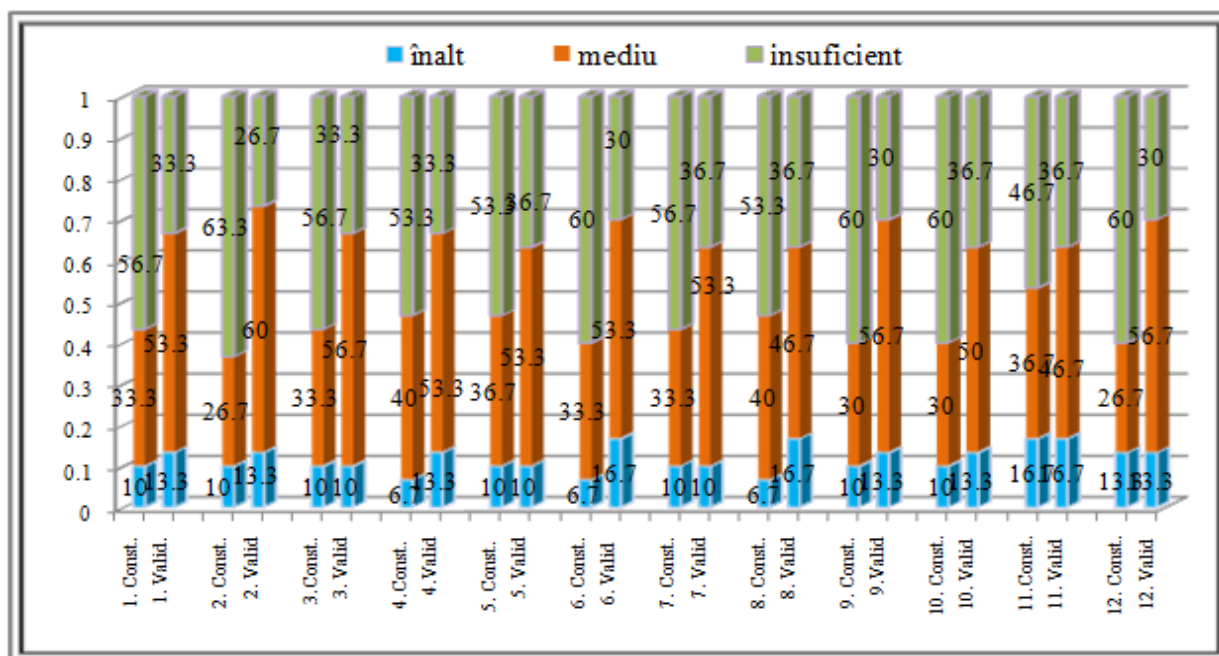


Fig. 3.12. Nivelul comparat de formare la studenți a valorilor culturii evaluării pedagogice (constatare-validare)

Rezultatele prezentate în figura 3.12 indică diferențe semnificative dintre nivelurile mediu și insuficient la compararea valorilor înregistrate de studenți în etapa de validare a rezultatelor, cea mai mare diferență fiind constată pentru valoarea *consecutivitatea deciziei* (item 2). La etapa de constatare a experimentului 63,3 % din studenți s-au autoevaluat cu nivelul insuficient, menționând că : revăd notele (însemnările) ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute anterior înainte de a realiza conținutul unei noi verificări. Numărul studenților a crescut evident la etapa de validare a rezultatelor experimentului, cu nivel insuficient fiind constatate rezultatele a 26,7 % din studenți.

Cele mai mici diferențe constatate la compararea rezultatelor studenților în cadrul celor două etape sunt evidente pentru nivelul înalt al evaluării didactice. Același procent de studenți -16,7 % - se menține cu nivel înalt și la etapa de validare a rezultatelor experimentale pentru *managementul deciziei*, dacă notele la o lucrare scrisă sunt aproape toate sub nota 7, elevii fiind evaluați în strictă conformitate cu criteriile de apreciere stabilite din timp. Diferențe constatate la nivel înalt sunt demonstrate de *precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie)* – valoarea cu numărul 4 în figura rezultatelor studenților la etapa de validare a rezultatelor. Dacă la etapa de constatare 6,7% din studenți foloseau o grilă de corectare amănunțită cu punctajele parțiale acordate pentru fiecare element în parte al răspunsului, la etapa de validare a rezultatelor experimentului, această grilă este folosită de 13,3 % dintre studenți.

Prezentate în comparație, rezultatele profesorilor din grupul experimental și cel de control, indică la o creștere importantă a valorilor procentuale sporite pentru nivelurile înalt și mediu, înregistrate de subiecții grupului experimental și reducerea acestora la nivelul insuficient. Aceste date sînt prezentate în figura ce urmează, interpretarea fiind realizată în baza valorilor medii constatate la compararea acestor grupuri.

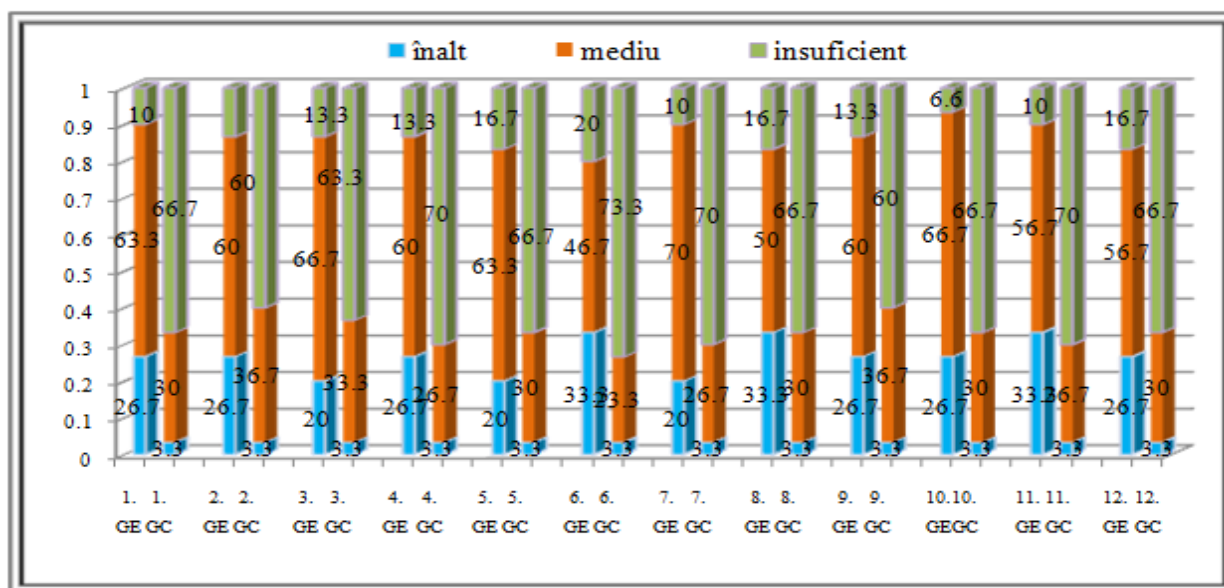


Fig. 3.13. Niveluri comparate de formare **la profesori** a valorilor culturii evaluării pedagogice (GE – grup experimental, GC – grup de control, validare)

Compararea rezultatelor studenților cu datele celor două grupuri de profesori, la fel, indică diferențe importante cercetării culturii evaluării pedagogice. Se observă o creștere a valorilor procentuale pentru nivelul mediu, reducând prin aceasta numărul studenților cu nivel insuficient al culturii evaluării pedagogice, nivelul înalt fiind caracterizat de un spor mic pentru valorile *exactitatea opțiunii metodologice* (item 1) și *proiectarea criteriilor evaluării* (item 9).

**IV. Etapa exersării practice** a fost proiectată pentru formarea conduitei docimologice a studenților în procesul de pregătire profesională inițială. Fișa disciplinei *Practica*

*pedagogică*, valorificată în cercetare la Universitatea din Pitești, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, include următoarele **competențe specifice CEP**: formarea și dezvoltarea capacităților de proiectare curriculară, capacitatea de a construi, selecta și utiliza corect metodologia specifică evaluării în raport de predare și învățare, dezvoltarea capacităților performative și manageriale necesare desfășurării activităților concrete de predare-învățare- evaluare folosind metodologie clasică, activă și interactivă, folosirea adecvată a elementelor componente ale procesului de învățământ, utilizabile în cadrul lecțiilor și activităților la care asistă și pe care le susțin efectiv, interpretarea corectă a situațiilor educaționale reale de evaluare subiectivă, identificarea elementelor componente ale procesului de învățământ, cunoașterea structurii demersului metodic și a strategiilor evaluative, cultivarea atitudinii pozitive față de valorile profesiei de cadru didactic, valorificarea optimă și creativă a competențelor pedagogice, respectul pentru colegi, elevi ca parteneri ai predării-învățării-evaluării.

**Obiectivul general al practicii pedagogice** este formarea competențelor de proiectare și predare-învățare-evaluare a disciplinelor la nivelul învățământului obligatoriu; **obiectivele specifice** vizează consolidarea capacităților de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților didactice; susținerea unor activități școlare în mod independent. **Conținuturile specifice CEP** sunt centrate pe proiectarea activității de practică pedagogică din perspectiva principalelor aspecte pe care le implică: obiectivele disciplinei, atribuțiile studenților practicanți, documentele necesare derulării activității de predare-învățare-evaluare; componența portofoliului de practică pedagogică, constituirea grupelor de studenți pentru demararea activității de practică pedagogică etc., familiarizarea cu particularitățile și exigențele activității didactice concrete desfășurate, participarea studenților la alte tipuri de activități pe care le implică profesia didactică, incluzând proiectarea și coordonarea în parteneriat cu alți studenți și cu tutorele unor activități educative non-formale organizate de către școală (proiecte de studiu sau de învățare prin activități în folosul comunității, vizite de studiu a elevilor, expoziții, excursii tematice, serbări școlare, ședințe, consilii profesoriale, cercurii pedagogice etc.), cultivarea spiritului autoreflexiv asupra prestației didactice proprii și a colegilor pe dimensiunea CEP.

**Ghidul studentului stagiar Metodologia formării culturii evaluării pedagogice**, elaborat de noi a inclus un sistem de activități de învățare a teoriei și practicii evaluării în perspectiva formării CEP pentru formarea cadrelor didactice pe dimensiunea vizată. Cea mai mare valoare procentuală obținută de studenți poate fi menționată pentru **compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare**. 33,3% din subiecții grupului experimental la etapa de validare a



rezultatelor cercetării în comparație cu 3,3 % din grupul de control, identificați la etapa care demonstrează exigență în cazul unui elev cu rezultate *constant bune* sau chiar *foarte bune*, care, incidental, nu și-a pregătit deloc tema curentă, evaluându-l cu o notă sub „5”.

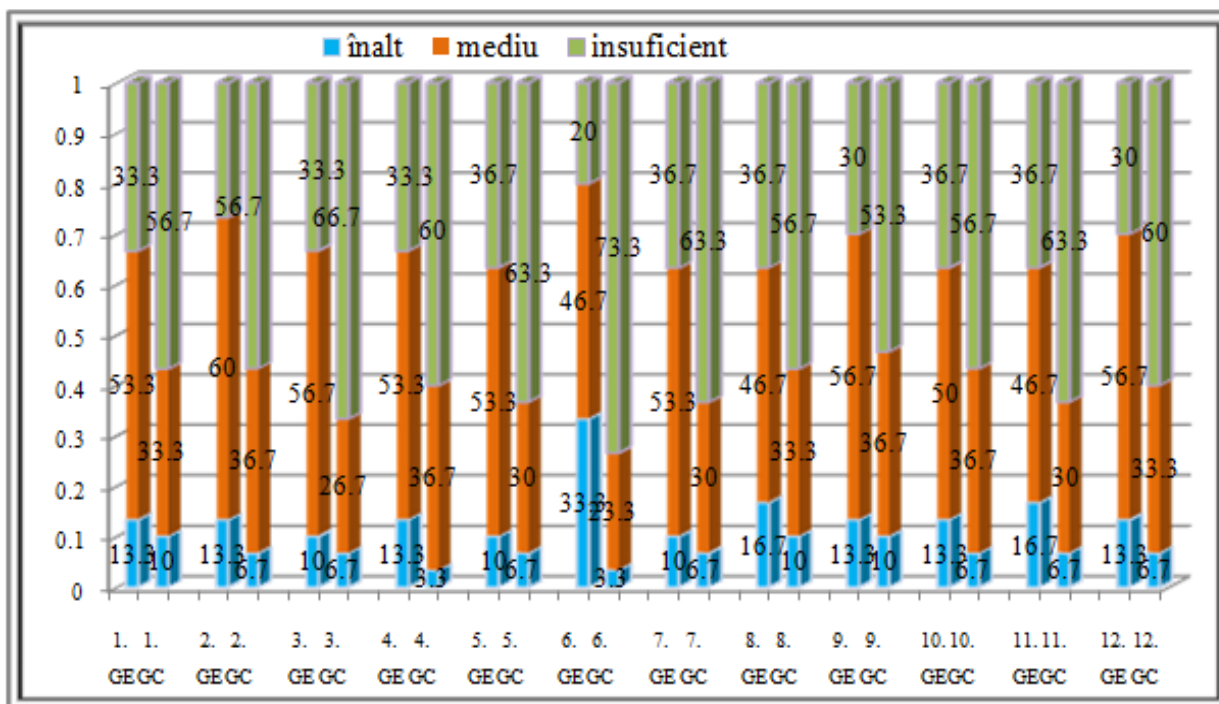


Fig. 3.14. Nivelurile de formare la studenți a valorilor culturii evaluării pedagogice (GE – grup experimental, GC – grup de control, validare)

La fel, poate fi menționată importantă valoarea prin care a fost măsurată *consecutivitatea deciziei* și diferențele înregistrate între cele două grupuri de studenți: 26,7 % din studenții grupului experimental se bazează pe cunoașterea concluziilor fără a revedea notele anterioare, aceasta indicând nivelul insuficient al culturii evaluării pedagogice în comparație cu aceeași condiție înregistrată de 56,7% respondenți ai grupului de control.

Tabelul 3. 11

Dinamica reprezentărilor profesorilor școlari privind obiectivitatea evaluării pedagogice

Comentați calitatea/ obiectivitate a evaluării pedagogice	Răspunsurile profesorilor școlari
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ depinde de factori perturbatori generați de personalitatea examinatorului,</li> <li>➤ aprecierea subiectivă e influențată de cunoașterea notelor date de alți profesori,</li> <li>➤ există profesori care utilizează nota ca mijloc de stimulare, încurajare a elevilor, în timp ce alții o folosesc ca mijloc de constrângere.</li> <li>➤ creșterea calității/obiectivității evaluării școlare rămâne a fi o preocupare constantă a instituțiilor de învățământ,</li> <li>➤ obiectivitatea evaluării școlare este o temă sensibilă pentru toate instituțiile,</li> </ul>

<b>Comentați calitatea/ obiectivitate a evaluării pedagogice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ are rolul de a măsura și aprecia, în funcție de obiective,</li> <li>➤ a determina măsura în care obiectivele programului au fost atinse,</li> </ul>
	<b>Răspunsurile profesorilor școlari</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ măsurarea și aprecierea cantitativă a efectelor învățării școlare.</li> <li>➤ Apreciez calitatea și obiectivitatea evaluării școlare cu bine, ținând cont de particularitățile de vârstă a elevilor, evitând copiatul.</li> <li>➤ Calitatea evaluării depinde de mulți factori trebuie să avem în atenție copilul,</li> <li>➤ Evaluarea este obligatorie pentru măsurarea competențelor elevilor,</li> <li>➤ Tind să fiu cât mai obiectivă în evaluare, dar se mai întâmplă și subiectivitate.</li> </ul>

**V. Etapa de reflecție pedagogică** s-a dezvoltat prin asistențe și evaluări reciproce ale profesorilor școlari la activitățile didactice. Ședințele de apreciere a conduitei didactice a profesorilor în cadrul activităților s-au rezumat la aplicarea indicatorilor și a criteriilor de apreciere a gradului de formare a valorilor culturii evaluării pedagogice. Deoarece grupurile sunt independente, pentru testarea diferenței dintre cele două eșantioane s-a utilizat testul t independent cu următoarea formulă:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad (3.1)$$

unde  $M_1$  și  $M_2$  reprezintă mediile celor două eșantioane, iar  $s_1^2$  reprezintă dispersia primului grup (abaterea standard la pătrat),  $s_2^2$  - dispersia celui de-al doilea grup,  $n_1$  - numărul de subiecți din primul grup;  $n_2$  - numărul de subiecți din al doilea grup.

Tabelul 3.12.

Date statistice comparate ale valorilor culturii evaluării pedagogice a profesorilor școlari

<b>Itemii</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>Constatare</b>	t	0,8	0,8	0,7	0,3	0,7	0,7	0,7	0,3	0,3	0,1	0,3	1,4
	Probabilitatea	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>	<b>0,9</b>	<b>0,9</b>	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>	<b>0,1</b>
<b>Validare</b>	t	3,6	4,6	2,8	5,7	3,7	3,4	3,3	2,7	4,0	3,0	2,7	2,3
	Probabilitatea	<b>0,1</b>	<b>0</b>	<b>0,1</b>	<b>0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>0</b>	<b>0,1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>

Diferențele de medii constatate la compararea grupurilor eșantionului de profesori în cadrul etapelor de constatare și validare a experimentului pedagogic a scos în evidență rezultate validate statistic indicate în figurile ce urmează care sunt susținute și de dinamica pozitivă a reprezentărilor profesorilor despre erorile evaluării și cultura evaluării pedagogice (Tab. 3.12, Tab. 3. 13). Indiferent de acțiunile de promovare a valorilor CEP se atestă anumite opinii care subliniază faptul, că fenomenele evaluării subiective mai rămân totuși un flagel al procesului de învățământ care necesită o abordare aparte, profesorii referindu-se și la *fenomenul copiatului* în examene.

## Evoluția reprezentărilor profesorilor școlari despre erorile în evaluarea pedagogică

<b>Descrieți greșelile/erorile profesorilor în evaluarea rezultatelor școlare</b>	<p style="text-align: center;"><b>Răspunsurile profesorilor școlari</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Supraaprecierea rezultatelor elevilor sub influența impresiei altor profesori,</li> <li>➤ Accentuarea subiectivă a diferențelor dintre performanțele unor elevi,</li> <li>➤ Decalajul de note, lipsa matricei de specificație,</li> <li>➤ Lipsa strategiilor pe termen lung privind susținerea elevilor capabili,</li> <li>➤ Nepromovarea elevilor cu aptitudini vocaționale</li> <li>➤ Greșeli în conținutul testului,</li> <li>➤ Nu se notează corect evaluarea, sunt greșeli în textul problemei.</li> <li>➤ Evaluarea elevilor de efectuat diferențiat, de apreciat ceea ce a realizat elevul în comparație cu sine, nu greșelile,</li> <li>➤ Consider că cel mai bine ar fi evaluări diferențiate, după capacitățile fiecăruia,</li> <li>➤ Uneori profesorii comit erori la formularea sarcinilor sau ele sunt mai grele,</li> <li>➤ Propun elevilor sarcini formulate incorect.</li> </ul>
---	---

*Accesibilitatea conținutului* ca valoare în cultura evaluării pedagogice definește atitudinea cadrului didactic față de metodologia evaluării și față de elev, aceasta înregistrând cea mai înaltă valoare medie în șirul valorilor componente ale culturii evaluării pedagogice.

## Reprezentările profesorilor școlari despre cultura evaluării pedagogice

<b>Cum înțelegeți cultura evaluării pedagogică</b>	<p style="text-align: center;"><b>Răspunsurile profesorilor școlari</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respectarea cerințelor și criteriilor de evaluare obiectivă,</li> <li>➤ Strategii eficiente care măsoară nivelul performanțelor școlare,</li> <li>➤ Domeniu de responsabilizare esențială a cadrului didactic</li> <li>➤ Evidențierea calității cunoștințelor dobândite,</li> <li>➤ Evaluarea trebuie să-i motiveze pe elevi prin încurajări și ajutor acordat la timp,</li> <li>➤ Aprecierea punctelor forte a elevilor și a punctelor slabe,</li> <li>➤ Evaluarea obiectivelor pe bază de criteria, indicatori și discriptori ai CEP</li> <li>➤ Scoatem în evidență ceea ce a fost mai bine realizat și înfăptuit,</li> <li>➤ Succesele și nereușitele școlare, progresul elevului.</li> </ul>
--	---

În mediu, din cei 30 de profesori ai grupului experimental, 4,1% consideră optim să anunțe rezultatele obținute de elevi la o lucrare de control curentă cât mai curând posibil, începând chiar cu ziua în care a avut loc verificarea lucrărilor, oferindu-le elevilor grila de corectare și, respectiv, posibilitatea de a primi răspunsuri la întrebările generate de anumite neclarități, îndoieli, suspiciuni. În același context, valoarea medie de 3,5 % din subiecți a demonstrat

statistic *exactitatea opțiunii metodologice* prin care profesorii școlari stabilesc întotdeauna obiectivele operaționale în proiectarea didactică, corelând conținutul probelor de evaluare.

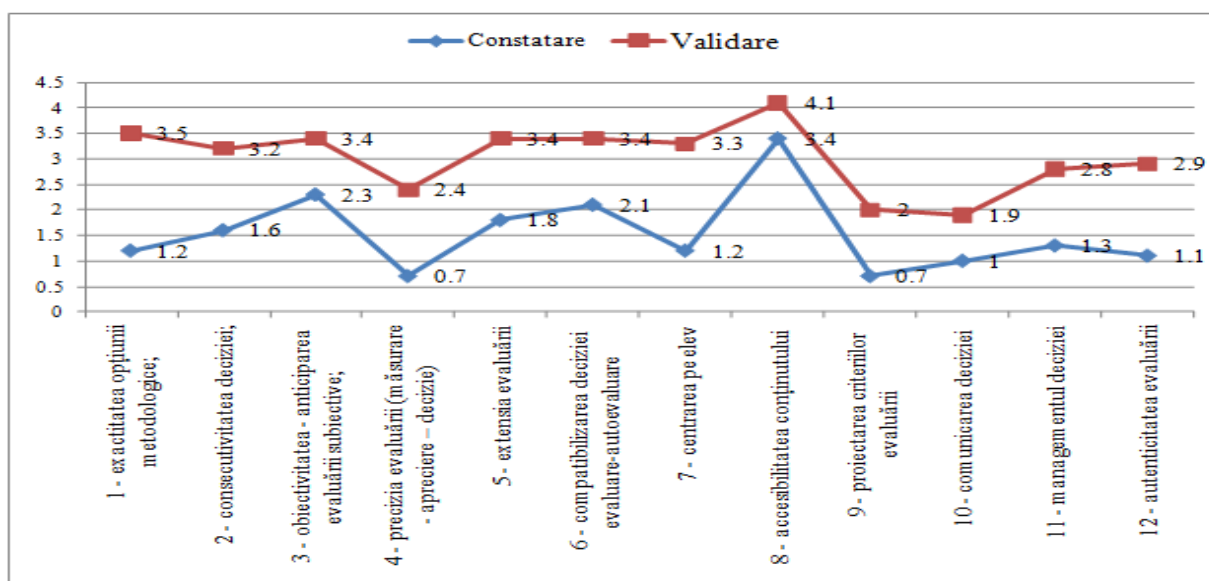


Fig. 3.14. Valori comparate ale culturii evaluării pedagogice a profesorilor școlari (grup experimental, constatare-validare)

Aproximativ aceleași doleanțe le exprimă și părinții elevilor care au recunoscut importanța și impactul ședințelor părintești la tematica culturii evaluării pedagogice, deoarece evoluând de la concepția tradițională asupra evaluării ce o situa la finalul învățării, astăzi, evaluarea este mai mult decât un proces sinergic cu învățarea, creând relații interactive și circulare în perspectiva formării elevilor pentru autoevaluare.

Se descoperă însă anumite reprezentări greșite sau imprecise ale părinților care dovedesc insuficiența participării la adunările tematice organizate de către profesorii - diriginți ce pot fi urmărite în Tab. 3. 14.

Tabelul 3. 14

#### Reprezentările părinților despre autoevaluarea școlară a elevilor

Convingerile/reprezentările părinților despre autoevaluarea școlară	Răspunsurile părinților
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autoevaluarea școlară oferă elevilor încredere,</li> <li>- îi motivează pentru îmbunătățirea performanțelor școlare,</li> <li>- dezvoltă capacitățile autoevaluative,</li> <li>- rol important în viața socială a elevului,</li> <li>- evaluarea are o valoare motivațională, teamă de eșec,</li> <li>- intrând în esență își dau seama că trebuie un control sistematic acasă.</li> <li>- autoevaluarea școlară este un instrument centrat pe elev,</li> <li>- oferă posibilitatea participării la aprecierea propriilor performanțe,</li> <li>- autoevaluarea școlară e o pârgie binevenită,</li> <li>- stimulează însușirea cunoștințelor necesare.</li> </ul>

Atitudinile părinților cu referire la evaluarea subiectivă rămân pe alocuri neschimbate, aceștia învinuind profesorii de incompetență în evidența rezultatelor școlare.

Tabelul 3. 15

Reprezentările părinților despre evaluarea subiectivă și notarea rezultatelor școlare a elevilor

<p><b>Atitudinile /reprezentările părinților despre evaluarea subiectivă</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Răspunsurile părinților</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluările rămân totuși incorecte, determinate de dorința profesorului de a masca unele situații nefavorabile lui sau de a menține superioritatea sa prin notele acordate elevilor,</li> <li>- evaluarea subiectivă se caracterizează prin valorizarea de profesori a intuiției sale,</li> <li>- părinții iau cunoștință cu progresele elevilor, ca să-i ajute</li> </ul>
<p><b>Așteptările părinților privind notarea elevilor</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Răspunsurile părinților</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reducerea efectelor stresante ale evaluării,</li> <li>- respectarea de către profesori a corectitudinii în relațiile cu elevii,</li> <li>- aplicarea acelorași criterii de evaluare obiectivă,</li> <li>- folosirea unor bareme unice de notare,</li> <li>- verificarea și notarea lucrărilor efectuate de mai mulți evaluatori,</li> <li>- rezultate veridice care să reflecte situația reală a fiecărui elev,</li> <li>- condiții ce permite copilului integrarea în programul de instruire.</li> <li>- părinții muncesc cu copiii lor pentru a obține rezultate mai bune,</li> <li>- lucru individual ca așteptările de la elevi să fie pe măsură.</li> <li>- notele să fie cât mai corecte, transparente, bine argumentate,</li> <li>- aprecierea concomitentă cu autoevaluarea sistematică,</li> <li>- creșterea randamentului școlar,</li> <li>- obținerea performanțelor așteptate.</li> </ul>

Complexitatea procesului de evaluare și influența factorilor perturbatori în desfășurarea sa obligă profesorul la o perfecționare docimologică continuă. Calitatea de bun examinator se dezvoltă, se educă prin informare, exercițiu și autocontrol.

Tabelul 3. 16

Opiniile părinților despre cultura evaluării pedagogice

<p><b>Opinia părinților despre acțiunile ce vor asigura cultura evaluării pedagogice</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Răspunsurile părinților</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acordarea echilibrată a notelor prin raportarea la obiective, la progresul înregistrat de elevi și la posibilitățile lor de dezvoltare în diverse planuri (intelectual, moral, estetic, profesional, etc.),</li> <li>- Accentuarea funcției de reglare a evaluării, fapt ce implică sprijinirea elevilor pentru a conștientiza și interioriza cerințele și criteriile notării și pe această bază pentru a forma competența de autoevaluare.</li> <li>- Dezvoltarea culturii evaluării pedagogice depinde în mare măsură de: calitatea cadrului didactic, gradul de implicare în diferite activități la nivel de instituție și la nivel municipal.</li> </ul>
--	---

<p><b>Opinia părinților despre acțiunile ce vor asigura cultura evaluării pedagogice</b></p>	<p><b>Răspunsurile părinților</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A observa sistematic activitatea elevului în timpul activității didactice și a produselor realizate de elevi.</li> <li>- Autoperfecționarea cadrelor didactice, colaborarea cu părinții, schimbul de experiență.</li> <li>- O bună colaborare cu părinții, ajutor dat copiilor la timp, o perfecționare continuă a învățătorilor, schimb de experiență.</li> <li>- Autoinstruirea, perfecționarea continuă a pedagogilor, lucrul cu elevii dotați, dar și cu cei cu un ritm lent de dezvoltare.</li> <li>- Să se evalueze competențele conform standardelor.</li> </ul>
--	--

**Strategiile de corectare a intervenției factorilor perturbatori în evaluarea pedagogică** descriși și în literatură, dar și identificați în experimental pedagogic sunt: cunoașterea de către profesori a factorilor perturbatori, a modalităților concrete de manifestare a erorilor în evaluarea didactică și evitarea acestora; realizarea evaluării în acord cu obiective generale și operaționale bine delimitate; realizarea unor instrumente riguroase de verificare curentă și periodică; combinarea metodelor de evaluare pentru asigurarea unor judecăți de valoare corecte; diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare; informarea elevilor asupra obiectivelor evaluării și asupra modalităților de evaluare; practicarea unei evaluări transparente (prezentarea criteriilor de evaluare, utilizarea baremelor de corectare, etc.); verificarea ritmică a elevilor și informarea lor asupra progreselor realizate; asigurarea anonimatului probelor scrise; dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor. La compararea valorilor medii ale culturii evaluării profesorilor din grupul de control (R. Moldova), se observă că aceiași medie de 3, 4 % din subiecți, rămâne și la a doua etapă de măsurare a experimentului, demonstrând neimplicarea grupului în raport cu cercetarea efectuată.

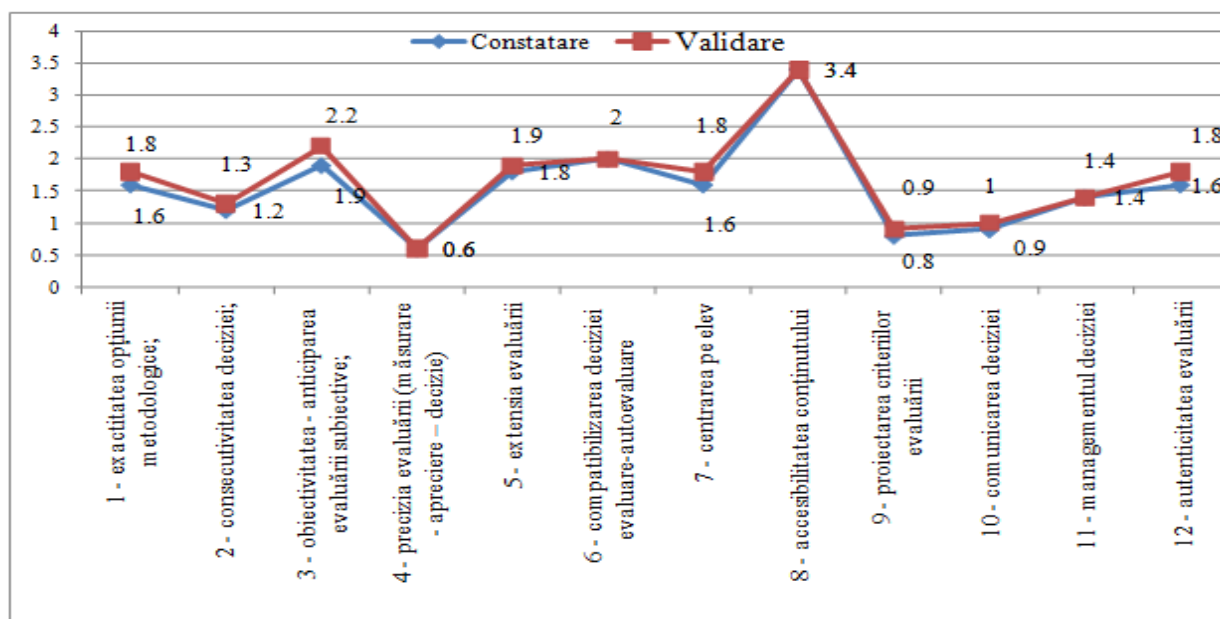


Fig. 3.15. Valori comparate ale culturii evaluării pedagogice a profesorilor școlari (grup de control, constatare-validare)

Compararea rezultatelor celor două grupuri de cercetare a profesorilor scoate în evidență eficiența Programului de formare a conduitei docimologice a cadrelor didactice în baza valorilor CEP.

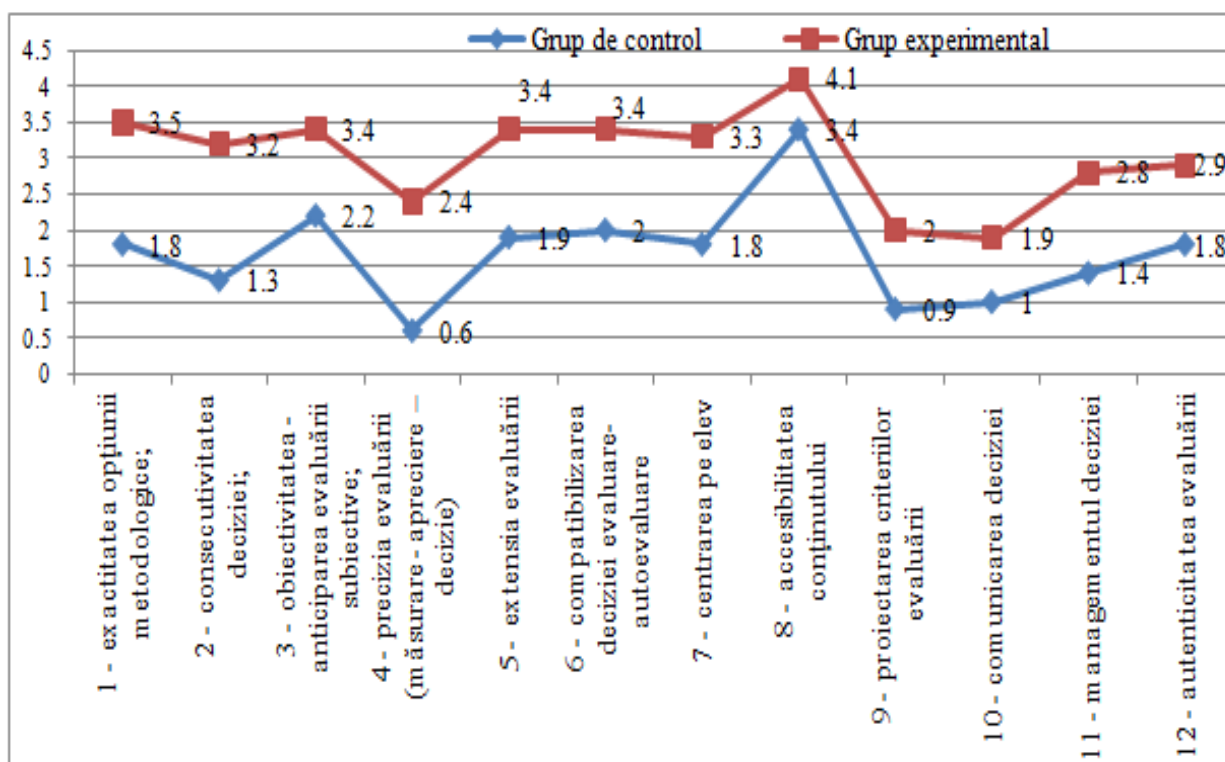


Fig. 3.16. Valori comparate ale culturii evaluării pedagogice a profesorilor școlari (grup de control- grup experimental, constatare-validare)

Valorile medii înscrise în figura 3.16 demonstrează diferențe evidente sporite pentru subiecții grupului experimental pentru toate valorile culturii evaluării pedagogice.

Realizarea repetată a fișei de evaluare a conduitei docimologice scoate în evidență rezultate ce confirmă **ipoteza cercetării**: formarea culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea erorilor în evaluarea școlară poate fi asigurată dacă: vor fi determinate fundamentele teoretice ale evaluării educaționale; va fi precizată esența științifică a termenului cultură a evaluării pedagogice; vor fi formulați indicatorii culturii evaluării pedagogice; vor fi elaborate principiile și valorile culturii evaluării pedagogice; vor fi studiate implicațiile erorilor evaluării pedagogice asupra calității procesului de învățământ și a calității cadrelor didactice; va fi stabilit specificul evaluării pedagogice în învățământul preuniversitar din România și R.Moldova; va fi descris DSFCEP și vor fi interpretate valorile statistice obținute experimental.

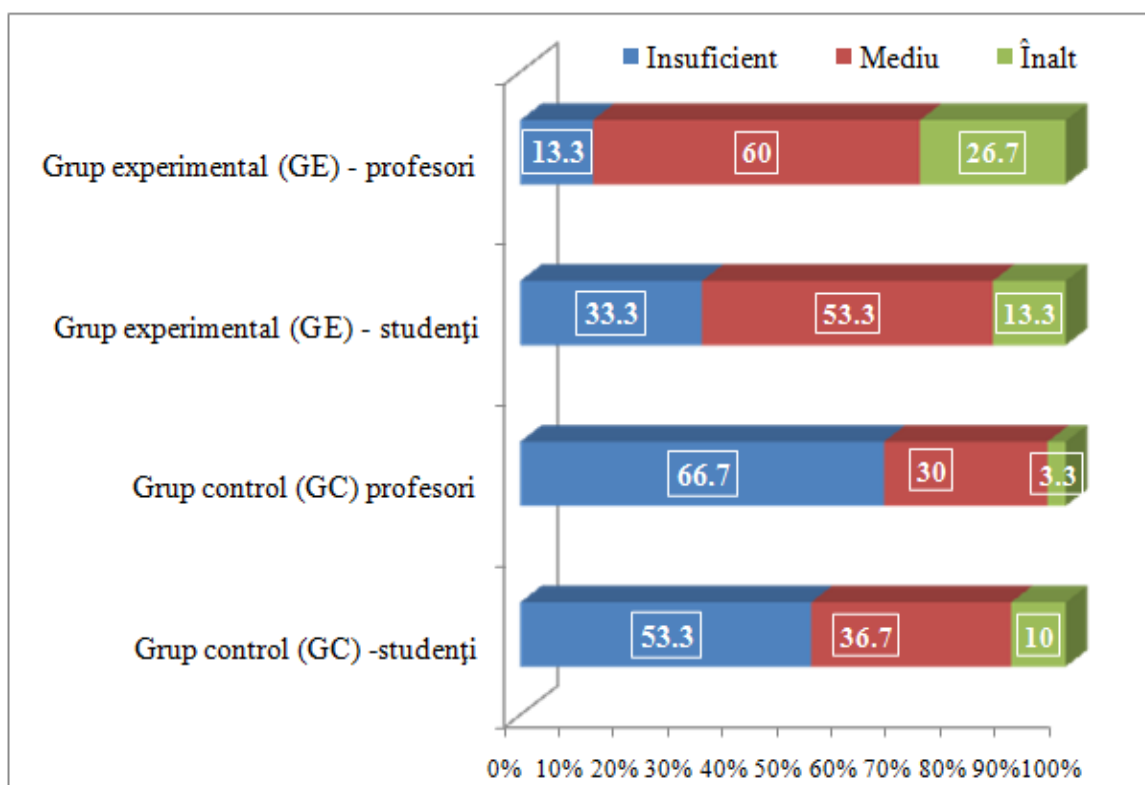


Fig. 3.17. Niveluri comparate de formare a CEP a profesorilor și a studenților pedagogi (validare)

Comparând rezultatele grupurilor experimentale și de control ale subiecților cercetării la etapa de validare a rezultatelor obținute se observă **nivelul înalt** al culturii evaluării pedagogice, înregistrat de 26,7% de profesorii grupului experimental și 13,3% din studenții aceluiași grup de cercetare. Cultura evaluării pedagogice a respondenților cu acest nivel demonstrează că dețin o pregătire docimologică temeinică. În orice situație ei tind să evalueze cu exigență și obiectivitate, îi caracterizează meticulozitatea la care recurge în proiectarea criteriilor de apreciere a rezultatelor școlare. Cadrele didactice cu nivelul înalt de cultură a evaluării pedagogice conștientizează în deplină măsură valoarea educativă a procesului de notare, asigurând maximum de transparență în tot ce ține de evaluarea didactică și formând la elevi competența de autoevaluare. Acești profesori și studenți sunt foarte buni cunoscători al factorilor de variabilitate în evaluarea pedagogică și știu să evite evaluarea subiectivă.

**Nivelul mediu** de cultură a evaluării pedagogice este înregistrat de 60% de profesori și 53,3 % de studenți, subiecți ai grupurilor experimentale ale cercetării, în comparație cu 30 % (profesori) și 36,6 % (studenți) din grupul de control, demonstrând că optează cu insistență pentru o evaluare obiectivă și reușesc în mare măsură să se afirme pe această importantă direcție. Totuși, în anumite cazuri, fiind empatici, se lasă influențați prea mult, în acest sens, deși cunosc cum funcționează factorii de variabilitate în aprecierea rezultatelor școlare,



uneori nu țin seama de influența lor nocivă. Recomandăm cadrelor didactice cu nivelul mediu al culturii evaluării pedagogice mai multă consecvență în respectarea principiului de corelare a rezultatelor școlare cu cerințele obiectivelor didactice, ceea ce ar întări pozițiile de caracter docimologic în cadrul activităților școlare.

Doar 13,3% și 33,3 % din profesorii implicați în programul formativ au probleme de ordin docimologic, înregistrând un **nivel insuficient** al culturii evaluării în cadrul activităților școlare, ceea ce presupune o revedere a propriului stil de evaluare și notare, analizată și formată pe baza literaturii de specialitate și consultațiilor cu specialiștii din domeniu practicii inovative în evaluare.

***Dintre valorile culturii evaluării pedagogice:*** 1 - exactitatea opțiunii metodologice; 2 - consecutivitatea deciziei; 3 - obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective; 4 - precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie); 5 - extensia evaluării; 6. compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare; 7 - centrarea pe elev; 8 - accesibilitatea conținutului evaluat; 9 - proiectarea criteriilor evaluării, 10 - comunicarea deciziei; 11 - managementul deciziei; 12 - ***autenticitatea evaluării în cadrul programului de formare cel mai dificil de format au fost următoarele valori ale culturii evaluării pedagogice: consecutivitatea deciziei, precizia evaluării, compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare.***

### 3.3. Concluzii la capitolul 3

Experimentul pedagogic a permis diagnosticarea gradului de obiectivitate în evaluarea școlară și aprecierea nivelurilor de cultură a evaluării pedagogice a cadrelor didactice, care au facilitat determinarea celor mai frecvente erori în evaluarea școlară și proiectarea etapelor de formare a CEP la studenți și profesorii școlari, reprezentate în *Demersul strategic de formare a CEP*. Praxiologia evaluării rezultatelor școlare a determinat *valorificarea adecvată a strategiilor evaluative* necesare pentru anticiparea evaluării subiective prin intermediul unor acțiuni procedurale dimensionate eficient în rezonanță cu funcțiile evaluării și situațiile didactice concrete, ce prefigurează o realitate educațională în condiții optime de realizare a obiectivelor și presupune activarea resurselor profesionale ale cadrelor didactice și a resurselor de învățământ prin asamblarea metodelor, mijloacelor, a principiilor și a formelor consonante și compatibile reciproc, orientate spre menținerea motivației elevilor pentru producerea de valori comportamentale. Cultura evaluării pedagogice presupune restructurarea permanentă a strategiilor evaluative și solicită cadrelor didactice flexibilitate, creativitatea, spontaneitatea și adaptabilitate la situațiile și condițiile apărute și depinde în mare parte de capacitatea acestora de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile evaluării.

Eficiența intervenției experimentale în cadrul cercetării este demonstrată prin datele experimentale obținute la etapa de validare, care au pus în evidență diferențe statistice semnificative privind sporirea nivelurilor de CEP a profesorilor școlari (grup experimental principal), dar și a studenților ca și grup experimental complementar.

Instrumentele de cercetare preluate din literatura de domeniu, dar și create pentru necesitățile experimentului pedagogic în conformitatea cu variabilele cercetării ce reprezintă, în același timp, și valori ale CEP s-au dovedit a fi fertile în sensul elucidării realităților educaționale privind frecvența erorilor evaluării. Acțiunile educaționale de formare în cadrul demersului de formare sunt funcționale pentru formarea culturii evaluării pedagogice.

Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute din aplicarea metodelor de calcul statistic au dovedit prin diferențele semnificative înregistrate eficiența *Demersul strategic de formare a culturii evaluării pedagogice* în învățământul preuniversitar la nivelul îmbunătățirii **competențelor de evaluare ale profesorilor** în sensul obligativității respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, în termeni de *cultură a evaluării pedagogice* la nivelul unor valori specifice evaluării obiective ce constituie un cadru de referință valabil pentru formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în perimetrul școlar.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI:

Cercetarea pedagogică consacrată studierii evaluării pedagogice a contribuit la dezvoltarea teoriei și practicii educaționale prin poziționarea conceptuală asupra culturii evaluării pedagogice și prin validarea experimentală a Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice pentru prevenirea erorilor aferente procesului de învățământ fiind sintetizate în următoarele *concluzii*:

Un scop orientativ în traseul investigațional a constituit studierea multiplelor abordări ale evaluării pedagogice în literatura de specialitate, ce a condus la focalizarea pe conceptul de *cultură a evaluării pedagogice* ca soluție a problemei prevenirii evaluării subiective. Au fost identificate fundamentele teoretice ale evaluării educaționale care au fost integrate într-un sistem coerent axat pe teorii, modele și principii ale evaluării: *continuității, ireversibilității, optimizării, ordinii, echi-finalităților* pentru realizarea funcțiilor evaluării: *de control, de transmitere, de reglare/autoreglare (adaptare/ameliorare), de transformare, de codificare/decodificare socioafectivă*. În acest context a fost reflectată tendința docimologiei contemporane de asigurare a dispozitivului evaluativ necesar evaluării.

**S-a demonstrat științific** că fenomenele pedagogice de evaluare subiectivă înregistrate în procesul de învățământ contemporan pot fi prevenite prin promovarea și formarea culturii evaluării pedagogice. Prin urmare, rezumând asupra cercetării paradigmei docimologice actuale, **a fost definit termenul pedagogic cultura evaluării pedagogice (CEP)** cu largi valențe formative prin care înțelegem un construct teoretic, congruent intern și coextensiv regulilor științifice privind conduita docimologică în mediul educațional ce asigură realizarea funcțiilor evaluării pedagogice prin: **(a) calitatea procesului de evaluare a rezultatelor școlare**, interpretată la nivelul aplicării principiilor evaluării școlare obiective, a utilizării indicatorilor CEP și a criteriilor evaluării obiective de natură *psihopedagogică, docimologică și sociologică*, aplicarea cărora permite proiectarea strategiilor moderne de evaluare și anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective și **(b) calitatea produselor evaluării școlare** în termeni de valori intelectuale și valori ale culturii evaluării pedagogice definite din perspectiva profesorului și a elevilor în scopul autoevaluării autonome.

În contextul discursului științific despre cultura evaluării pedagogice **au fost elaborate și întemeiate științific principiile evaluării pedagogice**: *principiul atitudinii profesioniste față de evaluat, a abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor, principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare, principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individuală, principiul monitorizării progresului individual al elevilor*, ce crează

premise cadrelor didactice pentru planificarea procesului evaluării și elaborarea regulilor de conduită docimologică.

În scopul întemeierii științifice a termenului pedagogic *cultura evaluării pedagogice* din perspectivă epistemologică, pragmatică, operațională și metodologică **au fost elaborați și valorificați practic indicatorii culturii evaluării pedagogice** ce vizează caracteristici cu valoare de descriptori care pot fi utilizați pentru interpretarea actului evaluativ: *conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale, descrierea rezultatelor școlare inițiale pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor, abordarea elevilor în actul de evaluare în raport de rezultate, orientarea elevilor spre autoevaluare, evidența corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative, aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale, enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare, informare despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol, compararea notei atribuite de profesor și a notei rezultate din autoevaluarea elevului, prezicerea privind evoluția individuală, utilizați pentru a descrie comportamentul deontologic al profesorilor în cheia valorilor specifice culturii evaluării pedagogice.*

Examinarea practicilor educaționale de asigurare a calității evaluării pedagogice pe a contribuit la **formularea criteriilor evaluării obiective** grupate pe categorii de natură **psihopedagogică**: *asigură corelația obiective-probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ, gradul de cuprindere, motivare și stimulare a elevilor în evaluare, gradul de cuprindere a conținuturilor de evaluat, consumă rațional timpul rezervat evaluării*; de natură **docimologică**: *exclue factorii provocatori de subiectivism în evaluare, apreciază nivelul performanței în învățare a elevilor prin formularea calificativelor de evaluare, formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare* și de natură **sociologică**: *ierarhizează elevii în grupul școlar în raport de rezultatele școlare, care permit profesorilor aprecierea calității evaluării în sensul exploatării maxime a resurselor posibile în vederea obținerii efectelor proiectate – performanța școlară.*

Pentru a releva anumite caracteristici ale comportamentului profesional al cadrelor didactice în situații pedagogice de evaluare a rezultatelor școlare **au fost elaborate și descrise valorile culturii evaluării pedagogice, definite din perspectiva profesorului** (*precizia evaluării prin măsurare-apreciere-decizie, exactitatea opțiunii metodologice, autenticitatea evaluării, extensia evaluării și managementul deciziei, compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare, obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective, proiectarea/valorificarea criteriilor evaluării, comunicarea deciziei, managementul deciziei, centrarea pe elev*) **și din perspectiva elevilor**

(comportamente afective, cognitive psihomotrice observabile, cooperarea cu profesorul, mulțumirea din tranzacția școlară în vederea obținerii notei, acord în raport cu decizia despre nota acordată de profesor, cunoașterea criteriilor de evaluare, percepția progresului individual, sentimentul realizării de sine în grupul școlar, imaginea de sine satisfăcătoare). Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului, cultivând motivația pentru învățare și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate, întrucât „evaluarea școlară stă sub semnul valorii și valorizării și nimic din ceea ce se întâmplă în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori, menționând faptul că evaluarea este actul de valorizare ca semn al semnificării pedagogice” [45, p. 417-424].

**Implementarea Demersului strategic de formare a culturii evaluării pedagogice** (DSFCEP) pentru prevenirea evaluării subiective, organizat pe etape de dezvoltare a acțiunilor experimentale în procesul de pregătire profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, **a produs valori medii comparativ sporite descrise în termeni de valori ale culturii evaluării pedagogice**, rezultate din acest proces, furnizând suficiente dovezi de validare a preceptelor teoretice privind Modelul conceptual al culturii evaluării pedagogice. Conștientizarea de către cadrele didactice a necesității de formare continuă a culturii evaluării pedagogice la nivelul sistemului de valori docimologice, recunoscute în teoria și practica școlară, constituie miza promovării culturii evaluării pedagogice în mediul școlar prin intermediul strategiilor alternative și complementare de evaluare, ce conduc indubitabil la dezvoltarea competenței de autoevaluare a elevilor. Urmare logică a coerenței acțiunilor de evaluare corelate cu autoevaluarea asigură realizarea funcției de reglare a procesului educațional, cunoașterea progreselor elevilor și predicția rezultatelor probabile în secvențele următoare ale activității, deoarece cunoașterea, diagnosticarea și prognosticarea reprezintă sensul deplin al culturii evaluării pedagogice care orientează și stimulează activitatea de învățare autonomă a elevilor în cadrul procesului educațional.

**Problema științifică soluționată în cercetare** constituie: stabilirea reperelor teoretice ale evaluării educaționale în evoluția paradigmei docimologice; poziționarea conceptuală asupra evaluării obiective în cadrul MTCEP; elaborarea principiilor și criteriilor și evaluării obiective, a indicatorilor culturii evaluării pedagogice și a valorilor specifice culturii evaluării pedagogice; prevenirea/excluderea erorilor în evaluarea pedagogică prin DSFCEP pentru prevenirea evaluării subiective în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice.

### **Recomandări:**

Rezultatele cercetării teoretico-experimentale demonstrează valoarea teoretică a Modelului teoretic al culturii evaluării pedagogice și necesitatea includerii finalităților de studiu, a competențelor și a conținuturilor specifice culturii evaluării pedagogice în curriculumul de pregătire profesională a studenților pentru profesia didactică și în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice.

**Conceptorilor de curriculum:** asigurarea unui proces calitativ de învățământ în cadrul căruia să se regăsească conținuturi educaționale însoțite de activități aferente culturii evaluării pedagogice, care să anticipeze fenomene de evaluare subiectivă; proiectarea din perspectiva formării competențelor profesionale specifice (competența evaluativă, tehnologică și decizională).

**Studenților pedagogi:** experimentarea valorilor culturii evaluării pedagogice în cadrul practicii profesionale, valorizarea principiilor, a criteriilor și a indicatorilor evaluării obiective în autoevaluarea culturii evaluării pedagogice în termeni de valori specifice.

**Cadrelor didactice școlare:** valorificarea oportunităților de aplicare adecvată a strategiilor evaluative pentru realizarea funcțiilor educației, în general, și a evaluării, în particular; promovarea valorilor culturii evaluării pedagogice prin activitățile instructive și educative; adoptarea strategiilor evaluative adecvate situațiilor de învățare, implementarea principiilor evaluării obiective, valorificând criteriile și indicatorii culturii evaluării pedagogice, utilizarea oportunităților parteneriatului educațional în vederea cooperării cu părinții și elevii pentru prevenirea erorilor evaluării, a promovării valorilor culturii evaluării pedagogice. În cadrul instruirii continue a cadrelor didactice școlare propunem integrarea în programul de formare a modulului culturii evaluării pedagogice.

**Cercetătorilor în domeniu:** rezultatele cercetării privind culturii evaluării pedagogice pot fi utilizate în perspectiva proiectării investigațiilor pe noi dimensiuni ale culturii evaluării pedagogice și ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

## Bibliografie

1. Albu G. Mecanisme psihopedagogice ale evaluării. Ed. Universității din Ploiești, 2011. 230 p.
2. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr.hab. în pedagogie, Chișinău, 2012. 333 p.
3. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Metodologia de formare a culturii evaluării pedagogice. Tipografia UPSC, 2015. 150 p.**
4. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Considerații actuale privind evaluarea școlară. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, Chișinău. 2013. p. 535 - 539**
5. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Diversificarea metodelor utilizate în evaluare. În: Revista de informație și cultură: Catedra. Argeș: Casa Corpului Didactic, 2013, nr.82, p. 8-10**
6. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Factori generatori de erori în procesul de evaluare. În: Scientifique Buletin, Education Sciences Series Buletin Scientifique, University of Pitesti Publishing House, România: Pitesti, 2014. p. 123-133**
7. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Modelul conceptual al culturii evaluării școlare. În: Revista de Științe Socioumane nr. 1 (32), 2016. p. 120-128**
8. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Noua relație profesor-elev în evaluarea școlară. Materialele Conf. Șt. Internaț. Pitești, 2006, p. 54 – 60**
9. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Obiectiv și subiectiv în actul evaluării. În: Revista de informație și cultură: Catedra. Argeș: Casa Corpului Didactic, 2015, nr.92, p. 5-9.**
10. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Practici educaționale de asigurare a calității evaluării școlare pe plan global și național. În: Revista de profil Bălți, 2015. p. 12-16.**
11. **Apetroaiei (Oproiescu) A. Tradițional și modern în evaluarea pedagogică. În: Analele doctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Volumul XIII. Partea I. Tipografia UPSC. Chișinău. 2014. p. 266-272**
12. Baci S. Managementul calității în învățământul superior. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010. 188 p.
13. Bălan I. Fundamente pedagogice de aplicare a metodelor real – active în formarea inițială a cadrelor didactice. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: 2012. 180 p.
14. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești, 2008. 428 p.
15. Bocoș M. Instruirea interactivă. Editura Polirom. 2013. 470 p.
16. Bocoș M., Albulescu I. (coord.) Studii de pedagogie universitară. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2008. 318 p.

17. Bocoș M., Jucan D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2010. 237 p.
18. Calitatea în educație. Mecanisme de asigurare a calității la nivelul școlii. [http://pshihopedagogie.blogspot.com/2008/08/tema-2\\_01.html](http://pshihopedagogie.blogspot.com/2008/08/tema-2_01.html)
19. Callo T. (coord.) et.al. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, SRL, 2010. 171 p.
20. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. 320 p
21. Cara A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
22. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 400 p.
23. Chiș V. Pedagogia contemporană - pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 270 p.
24. Chiș V. Pedagogia curriculum-ului bazat pe competențe. Pedagogia învățării în profunzime. Cluj-Napoca, 2004. [http://www.psiedu.ubbcluj.ro/doc/Educatia\\_21](http://www.psiedu.ubbcluj.ro/doc/Educatia_21) (vizitat în 2.05.2009)
25. Chiș V. Profesorul între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2001. 255 p.
26. Ciocănel C. Autoevaluarea din perspectiva calității educației. București: Agora, 2013. 263 p.
27. Ciocănel C. Valorificarea autoevaluării în procesul educațional. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2014. 213 p.
28. Clipa O., Guiu G., Ignat A. Considerații asupra evaluării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, Chișinău. 2013. p. 248 - 254
29. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 216 p.
30. Codul Educației al Republicii Moldova (2014) [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_1319\\_3.-Proiectul-Codului-educatiei.pdf](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1319_3.-Proiectul-Codului-educatiei.pdf) (vizitat 4.01.15 )
31. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: UPSC, 2007. 268 p.
32. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Instruire interactivă prin e-learning. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 204 p.
33. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p.
34. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.



35. Cojocaru-Borozan M., Papuc L., Sadovei L., Ovcerenco N. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014, 446 p.
36. Cojocaru V. Diagnosticarea pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 140 p.
37. Concepția evaluării rezultatelor școlare, aprobată de Colegiul Ministerului Educației nr.12.2 din 26 octombrie 2006. (Coord: Vl. Pâslaru, I. Achiri, V. Cabac et al). Raportul de țară cu privire la Procesul Bologna, 2005, <http://www.edu.ro/index.php/articles/text/8411>
38. Consiliul Europei cu privire la revizuirea rezultatelor de parcurs ale Strategiei Lisabona, 2006, <http://cor.europa.eu/en/activities/opinions/Documents/248da5a7-c271-4aeb-8100-722fd8e2cfa6.pdf>
39. Costa F.A., Bierweiler J. (și alții). E-learning pentru profesorii de științe umaniste. Ghid de bune practici pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare. Bruxelles: GoOnderwijens van de Vlaamse Gemeenschap, 2014. 48 p.
40. Cozma T., Diac G. (coord). Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern. București: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2008. 244 p.
41. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice, București: EDP. 2016. 398 p.
42. Crețu R.Z. Evaluarea personalității. Modele alternative. Iași, Polirom, 2005. 240 p.
43. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol.1. Didactica Publish House, 2015. 830 p.
44. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
45. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 272 p.
46. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a III-a revazută și adăugită. Iași, Polirom, 2014. 452 p.
47. Curriculum Național. Cadru de referință, M.E.N.- C.N.C, Corint, București, 1998. 156 p
48. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-com SRL. 2010.159 p.
49. De Lansheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. București, EDP, 1975. 113 p.
50. Declarația de la Barcelona, Spania, 2002, [www.gnac.ro/wp-content/.../download.php?id](http://www.gnac.ro/wp-content/.../download.php?id)
51. Declarația de la Berlin, Germania, 2003, [www.izito.de/Berlin](http://www.izito.de/Berlin) (vizitat 21.03.2014)
52. Declarația de la Salamanca, 1994 <http://www.lagacetadesalamanca.es/> (vizitat 21.03.2014)
53. Dodu C. Premise epistemologice ale dezvoltării pedagogiei constructiviste. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 208 p.
54. Dragomir M. Managementul activităților didactice. Eficiență și calitate. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2004. 145 p.

55. Dulamă M. E. Metodologii didactice activizante. Teorie și practică. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2008, 396 p.
56. Dumbrăveanu R., Pâslaru Vl., et al. Competențe ale pedagogilor: Interpretări, Chișinău: UPSC, USB, 2014, 192 p.
57. Dumitriu C. Teoria și practica evaluării. Iași: PIM, 2009. 252 p.
58. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005. 420 p.
59. Farla T. (coord.). Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București: Atelier Didactic, 2007. 95 p.
60. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Ed. Epigraf, 2010. 359 p.
61. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: Institutul de Instruire Continuă, 2005, 295 p.
62. Frăsineanu E. Constructivismul în pedagogie. În: Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. București, 2007. p. 73-80
63. Frunză V. Evaluare și comunicare în activitatea de instruire. Constanța: Ovidius University Press, 2007. 271 p.
64. Fusa C. Evaluarea în învățământ. Curs universitar. Bălți, 2015. 179 p.
65. Garștea N. Valențele competenței profesionale în activitatea cadrului didactic. În: Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani. Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. Materialele conf. șt. internaționale, 28-29 septembrie. Vol. I. Chișinău.: UST, 2010, p. 82-87.
66. Găbureanu S. Optimizarea strategiilor de formare utilizate în cadrul programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2013. 20 p.
67. Geneviève M. De ce și cum evaluăm. Iași: Polirom, 2000. 131 p.
68. Gherguț A., Diac G., Ceobanu C. Introducere în managementul clasei de elevi. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2010. 390 p.
69. Ghicov A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p.
70. Ghidul Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar. București: Agenția Română de asigurare a Calității în învățământul Preuniversitar. [www.edu.ro/ARACIP](http://www.edu.ro/ARACIP).
71. Ghiurcuța L. Managementul performanței. București, 2010. 156 p.
72. Gliga L. (coord.) Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2008. 125 p, <https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf> (vizitat 4.03.15 )

73. Godeanu F., Roșcan D. Formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar. Iași: Lumen, 2010. 127 p.
74. Guțu V. ș. a. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic. Chișinău, 2009. 140 p.
75. Guțu V., Vicol M. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 554 p.
76. Guțu VI. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol. I, Chișinău: CEP USM, 2009. 390 p.
77. Hattie J. Învățarea vizibilă-Ghid pentru profesori. București: Trei, 2014. 408 p.
78. Ilie M., Jugureanu R. ș.a. Manual de instruire a profesorilor pentru utilizarea platformelor de e-learning. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2009. 160 p.
79. Ionescu M., Bocoș M. Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2009, 127 p.
80. Iosifescu Ș. (coord.) Asigurarea calității: Ghid pentru unitățile școlare. București: Institutul de Științe ale Educației, 2005. 38 p.
81. Iosifescu, Ș. Managementul activității de formare continuă a cadrelor didactice. Suport de curs. București: 2008. 47 p.
82. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom 2008, 234 p.
83. Jinga I., Istrate E. Manual de Pedagogie. București, 2006. 567 p.
84. Jinga. I., Petrescu A. Evaluarea performanțelor școlare. Ed: Delfin, București, 1996. 180 p.
85. Joița E. (coord) Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv - constructivistă. Ed. II, București: EDP, 2008. 400 p.
86. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 317 p.
87. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
88. Joița E. Știința educației prin paradigme. Iași: Institutul European, 2009. 360 p.
89. Jugureanu V. M. R. 2010 - Către o societate a cunoașterii – 2030 Tehnologii E-learning - realizări și perspective, The 3rd International Scientific Conference ELSE 2007 „E-learning and Software for Education”, Carol I National Defense University, București, 2007. În: [http://marinvlada.googlepages.com/Vlada\\_Jugureanu-2007-UNAP.pdf](http://marinvlada.googlepages.com/Vlada_Jugureanu-2007-UNAP.pdf) (vizitat 10.01.15 )
90. Legea Educației Naționale din România nr. 1/2011
91. Legea Învățământului din Republica Moldova nr. 547/1995
92. Legea nr. 87/13.04.2006, cu modificările ulterioare, privind asigurarea calității educației <http://www.edums.ro/precizari%20ARACIP2008.pdf>
93. Lichiardopol G., Ionescu Fl., s.a. Profesor- evaluator de competențe profesionale. Suport de curs. București, 2012. 130 p.

94. Lisievici P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. Editura Aramis, București, 2002. 112 p.
95. Lisievici P. Tehnici de evaluare educațională. Teorie, practică, instrumente. București: Ed. Universității, 2001. 122 p.
96. Manolescu M. Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție. București, Editura Meteor Press, 2004. 205 p.
97. Manolescu M. Evaluarea școlară – un contract pedagogic. București: Fundația culturală „D. Bolintineanu”, 2002. 247 p.
98. Manolescu M. Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente. Editura: Meteor Press, București, 2005. 95 p.
99. Manolescu M. Pedagogia competențelor - o viziune integratoare asupra educației. În: Revistă de pedagogie. București, 2010, nr. 58 (3), p. 55-65
100. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 328 p.
101. Marhan A-M. Psihologia utilizării noilor tehnologii. Iași: Institutul European, 2008. 140 p.
102. Marin M., Gaiciuc V., Popovici A. ș.a. Evaluare criterială prin descriptorii în învățământul primar. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE, 2015. 86 p.
103. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 152 p.
104. Metodologia de evaluare a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ superior și de formare continuă. [www.edu.md/ANACIP](http://www.edu.md/ANACIP) (vizitat 9.01.16)
105. Minder M. Didactica funcțională. București: Asociația de științe cognitive, România, 2011. 394 p.
106. Mircea E. Formarea continuă – premisă a profesionalizării carierei didactice. Rezumatul tezei de doctor în științele educației. București, 2011. 28 p.
107. Mogonea Fl. Pedagogie pentru viitorii profesori. Editura Universitaria Craiova, 2010. 222 p.
108. Nastas Sv. Conceptualizarea conexiunii inverse în procesul de evaluare a rezultatelor școlare. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 149 p.
109. Neacșu I. Stoica, A. Ghid general de evaluare și examinare. Aramis, București, 1998. 204 p.
110. Negreț-Dobridor I. Didactica Nova. București: Aramis, 2005. 384 p.
111. Negreț-Dobridor I. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2008. 256 p.
112. Noveanu E. Constructivismul în educație. În: Revista de Pedagogie, nr. 7(12), București, 1999. p. 6-12
113. Noveanu E., Potolea D. Științele Educației. Vol. 2. București: Sigma, 2007. 1294 p.

114. **Oproiescu A. (Apetroaiei A.) Cultura evaluării pedagogice. Teorie și praxiologie, 2016. 200 p.**
115. Onutz S. Profesionalizarea carierei didactice. Competențe psihopedagogice. Rezumatul tezei de doctor în științele educației. Cluj-Napoca, 2011. 31 p.
116. Oprea C. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2009, 316 p.
117. OUG nr.75/2005” privind înființarea celor două agenții, ARACIP și ARACIS, [http://unsr.ro/pdf/OUG75\\_2005\\_modif\\_prin\\_Lege87\\_2006\\_si\\_OUG75\\_2011.pdf](http://unsr.ro/pdf/OUG75_2005_modif_prin_Lege87_2006_si_OUG75_2011.pdf)
118. Păun E. Educația permanentă – reflecții teoretice. București, 2003. [http://www.1educat.ro/resurse/ise/reflectii\\_teoretice.html](http://www.1educat.ro/resurse/ise/reflectii_teoretice.html) (vizitat în 24.03.2009)
119. Pâslaru VI. Evaluarea – al patrulea pilon al reformei școlare. În: Revista de teorie și practică educațională . Didactica Pro, Chișinău 2005, nr. 5-6, p. 34-37
120. Pâslaru VI. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale, Chișinău, 2002. 112 p.
121. Pâslaru VI., Papuc L. et al Construcție și dezvoltare curriculară. Tipografia Centrală. Cadru teoretic. Chișinău: Tipografia centrală, 2005, 176 p.
122. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia centrală, 2005, 704 p.
123. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. Chișinău: CEP USM, 2005, 276 p.
124. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Ch.: Lyceum, 2013. 320 p.
125. Potolea D., Manolescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. București, Editura Universitară, 2005. 213 p.
126. Potolea D., Neacșu I., Radu, I. Reforma evaluării în învățământ. București, EDP, 1996. 280 p.
127. Petrovici C. Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2006, 155 p.
128. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. București, EDP, 2007, 288 p
129. Rotaru I. Competența de evaluare. Reșița: Eftimie Murgu, 2011. 335 p.
130. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M. Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs. UPSC, Chișinău, 2009. 220 p.
131. Silistraru N. Vademecum în pedagogie. Ch.: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2011, 192 p.
132. Siebert H. Pedagogia constructivistă. Iași: Institutul European, 2004. 162 p.
133. SNEE. Criterii de notare pentru examenul de capacitate. București, 2004. 50 p.
134. SNEE. Descriptori de performanță pentru învățământul primar. București, 2000. 85 p.
135. SNEE. Evaluarea în învățământ. Descriptori de performanță. București, 1998. 80 p.
136. SNEE. Ghid de evaluare. București, Aramis, 2001. 120 p.
137. Solomon M. Paradigme universale. Pitești: Paralela 45, 2011. 1103 p.
138. Stan C. Evaluarea și autoevaluarea în procesul didactic, București. 2005. 184 p.

- 139.Stan C. Teoria evaluării didactice. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș Bolyai”. 2010. 98 p.
- 140.Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006. 274 p.
- 141.Stoica A. Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică. București: Humanitas Educațional, 2007. 156 p.
- 142.Stoica Ad. (coord.), Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori, Prognosis, București, 2001, 230 p.
- 143.Strategia educației 2020, [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_1112\\_STRATEGIA - EDUCATIA- 2020.pdf](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA - EDUCATIA- 2020.pdf) (vizitat 7.05.14 )
- 144.Strategia Națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020”, Abrogată prin HG 857 din 31.10.13, MO252-257/08.11.13 art. 963, <http://lex.justice.md/md/350246/> (vizitat 07.07.14 )
- 145.Strungă C. Evaluarea școlară. Timișoara, Editura Universității de Vest, 1999. 180 p.
- 146.Ungureanu D. Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională. București, Ed. Universității de Vest. 2001. 294 p.
- 147.Ursache L., Văju G., et al. Moodle Administrare, utilizare, evaluare. România, Arad: Moodle, 2011.156 p.
- 148.Văcărețu A. S. De la analiza nevoilor la programul de formare. Ghid pentru formatorii de cadre didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 63 p.
- 149.Vicol N. Construcția identității profesionale. În: Revista „Univers pedagogic”. Chișinău: CEUP, 2011, nr. 4, p. 48-52
- 150.Vogler J. (coord.) Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași, Polirom, 2000. 205 p.
- 151.Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Ed. Aramis, 2007. 192 p.
- În limba străină:**
- 152.Abernot Y. Les culture d'évaluation scolaire. DUNOD, Paris, 1996, 59 p.
- 153.Belair L. L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques. ESF, 1999. 167 p.
- 154.Cleveland I., Garrison D.R. An Introduction to Distance Education. New York: Routledge, 2010. 281 p.
- 155.Depover Ch., Bernadette N. L'évaluation des competences et des processus cognitifs, De Boeck Université, 2002. 148 p.
- 156.Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Presses Universitaires de France, Paris, Gilbert de Landsheere, 1992, 391 p.
- 157.Figari G. Achouche M. L'activité évaluative reinterrogée. Bruxelles, De Boeck; Fundației “D. Bolintineanu”, București, 2001. 70 p.

158. Friesner T. History of SWOT Analysis, 2012 <http://www.marketingteacher.com/history-of-swot-analysis/> (vizitat în 7.07.2012)
159. Gerard F. Évaluer des compétences. Paris. Bruxelles: De Boeck, 2009. 208 p.
160. Hadji Ch. L'évaluation des actions éducatives. PUF, 2000. 145 p.
161. Horn M.B., Staker H. Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools, San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 304 p.
162. Ketele J. M. L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive. Bruxelles, De Boeck, 2006
163. Landsheere V. L'éducation et la formation. PUF, Paris 2002. 250 p.
164. Mialaret G. Les sciences de l'éducation. 11e éd. mise à jour. (Que sais-je? ; n° 1645) Paris: Presses Univ. de France, 2011, [http://www.cairn.info/feuilleter.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_MIALA\\_2011\\_01\\_0003](http://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2011_01_0003) (vizitat 27.12.13 )
165. Mialaret G. Les Sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. 127 p.
166. Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formative. În: Cahiers pédagogiques, 1990, nr.280. p.45-70.
167. Perrenoud Ph. Évaluer des compétences L'éducateur. Geneva, 2004 [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Poverty\\_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts\\_Madrid05\\_Perrenoud\\_EvaluerComp%C3%A9tences\\_FR.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_EvaluerComp%C3%A9tences_FR.pdf) (vizitat 3.06.212)
168. Perrenoud Ph. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles, De Boeck, 1998. 58 p.
169. Rao R.R., Rao D.B. Methods of Teacher Training. New Delhi: Discovery Publishing House, 2006. 459 p.
170. Raynal F., Rieunier A. Pédagogie: dictionnaire des concepts l'évaluation, ESF éditeur, Paris, 1997, 404 p.
171. Roegier X. L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. De Boeck, Bruxelles, 2004. 213 p.
172. Scallon G. L'évaluation formative. Bruxelles, De Boeck, 2000. 136 p.
173. Siegel H. The Oxford Handbook of Philosophy of Education. Oxford New York: Oxford University Press, 2012. 548 p.
174. Srisawasdi N. Developing Technological Pedagogical Content Knowledge In Using Computerized Science Laboratory Environment: An Arrangement For Science Teacher Education Program, Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2014, Vol. 9, p. 123-143, <http://www.apsce.net/uploaded/filemanager/adf2a167-cce4-4a99-bef4-950e5edc0d53.pdf> (vizitat 8.01.15 )

175. Tagliante C. L'évaluation et la Cadre europ én commun. Paris: CLE international, 2005. 207 p.
176. Tardif J. L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In: Hivon R (ed). L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation. Sherbrooke: Editions de CRP, 1993
177. UNESCO. ICT in Education, Performance Indicators on ICT Use in Education project. În: <http://www.unescobkk.org/education/ict/ict-in-education-project/monitoring-and-measuring-change/performance-indicators-on-ict-use-in-education-project/> (vizitat 12.11.14 )

#### **În limba rusă:**

178. Андреев М. Дидактика. - Москва, 2010. 236 с.
179. Марциновская Т.Д. Психология и педагогика. – М.: Изд-во Проект, 2010. 463 с.
180. Хаматгалеева Г. А. Формирование технологической компетенции как необходимое условие развития технологической культуры учащихся. În Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, Nr.3, 2010, p.65 [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010\\_3\\_65\\_69.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_65_69.pdf) (vizitat 5.05.15)

#### **Resurse on-line**

181. [http://www.dppd.ro/pedagogie/209evaluare\\_velea\\_pdf](http://www.dppd.ro/pedagogie/209evaluare_velea_pdf) (vizitat 12.05.2013)
182. [www.unibuc.ro](http://www.unibuc.ro), Rezumat teza de doctorat. Catalin Chitu (vizitat 12.05.2013)
183. [www.dppd.ro/pedagogie/209evaluare\\_velea\\_pdf](http://www.dppd.ro/pedagogie/209evaluare_velea_pdf). (vizitat 12.05.2010)
184. <http://pagini-scolare.ro> /Hobjila Daniela Ramona (vizitat 25.09.2011)
185. [www.ise.ro/resurse/ise](http://www.ise.ro/resurse/ise) (vizitat 29.01.2011)
186. <http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod2/index.html> (vizitat 24.02.2012)
187. [www.tendinte.de/modernizare/silica\\_burca](http://www.tendinte.de/modernizare/silica_burca) (vizitat 25.09.2012)
188. [www.bueckerghmbh.de/Luci/Files/Bookc/Dorina-Sălăvăstru-Psihologie-Educație.pdf](http://www.bueckerghmbh.de/Luci/Files/Bookc/Dorina-Sălăvăstru-Psihologie-Educație.pdf) (vizitat 23.03. 2013 )
189. [www.ise.ro](http://www.ise.ro) (vizitat 26.03.2013)
190. [www.prodidactica.md](http://www.prodidactica.md) (vizitat 17.12.2011)
191. [www.scribd.com/doc/27120980/Teoria-Si-Metodologia-Evaluarii](http://www.scribd.com/doc/27120980/Teoria-Si-Metodologia-Evaluarii) (vizitat 23.03.2013)
192. <http://inovatie.numeris.com.ro/E.Noveanu-Metacognitie.pdf>.(vizitat 25.02.2011)
193. [http://bibliotecascolara.ro/Evaluareain\\_invatamantul\\_primar\\_LIDIA\\_%20FLORENTINA\\_PESCARU\\_2010%20.pdf](http://bibliotecascolara.ro/Evaluareain_invatamantul_primar_LIDIA_%20FLORENTINA_PESCARU_2010%20.pdf) (vizitat 23.03.2013)
194. [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro) (vizitat 25.04.2013)
195. <http://cadredidactice.ub/gheorghesimionescu/files/2011/02/capitolul-3.pdf> (vizitat 26.04.2013)



196. [https://scholar.google.ro/scholar?q=%22school+evaluation%22&btnG=&hl=ro&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.ro/scholar?q=%22school+evaluation%22&btnG=&hl=ro&as_sdt=0%2C5) (vizitat 21.10.2015).
197. [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleListURL&\\_method=list&\\_ArticleListID=932945274&\\_sort=r&\\_st=4&md5=bdba7e5e6992c83266e741e77f5d2e78&searchtype=ala](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=932945274&_sort=r&_st=4&md5=bdba7e5e6992c83266e741e77f5d2e78&searchtype=ala) (vizitat 21.10.2015)
198. Counseling in schools. a Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) based intervention. A pilot study. Disponibil:  
<http://www.ascred.ro/images/attach/Counseling%20in%20schools%20a%20rational%20emotional%20behavior%20therapy%20based%20intervention.pdf> (vizitat la 10.03.2011).
199. Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar. Disponibil:  
<http://www.edu.gov.md/en/conceptia-formarii-personalului-din-invatamantul-preuniversitar/> (vizitat la 13.04. 2013).
200. Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar. Disponibil:  
<http://www.edu.gov.md/en/conceptia-formarii-personalului-din-invatamantul-preuniversitar/> (vizitat la 3.09. 2014).

**Glosar de termeni**

**Actul evaluării** presupune acțiunea de examinare relevantă în două momente relativ distincte: măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare [45].

**Aprecierea** presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra fenomenului evaluat, pe baza datelor obținute prin măsurare, acordându-se semnificația acestora prin raportarea la un termen de referință, la un sistem de valori sau criterii, deci, procesul de judecare a valorii rezultatelor măsurării se concretizează în acțiuni evaluative, utilizate în conceptele: eficacitate, eficiență, progres [57].

**Autoevaluarea** - activitate complexă și dificilă, realizabilă în contextul trecerii de la abordarea elevului ca obiect al educației la cea de subiect al educației [26].

**Atitudinea** se prezintă în expresii emoționale reflectate în opinii, idei și valori reflectate în comportamentul unei persoane, în raport cu sine, cu alții sau cu societatea care dovedesc o poziție afirmată asupra unui fenomen [34].

**Competența** este capacitatea de a aplica rezultatele învățării în mod adecvat într-un context definit (educație, muncă, dezvoltare personală sau profesională). Program A - Profesor-evaluator de competențe profesionale [35].

**Competența profesională** reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și abilități în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional/de pregătire profesională [56], [65].

**Cadrul European al Calificărilor** (EQF) este un sistem ce definește competențele personale și profesionale largi în conformitate cu 8 niveluri le corelează cu calificările existente în Europa [38].

**Calificarea** - pregătire teoretică și practică într-un anumit domeniu de activitate profesională certificată ca atare exprimat într-un set unic de competențe care reflectă cerințele pentru o anumită ocupație/loc de muncă [30].

**Cultura evaluării pedagogice** este o concepție sistemică asupra conduitei profesionale a cadrelor didactice în termeni de valori ale culturii docimologice, definite din perspectiva profesorului și a elevilor, ce permit realizarea funcțiilor evaluării prin aplicarea principiilor evaluării obiective și a indicatorilor culturii evaluative, respectarea cărora e posibilă prin proiectarea strategiilor moderne de evaluare ce anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective prin asigurarea calității produselor evaluării” [7, p. 123].

**Cultura evaluării școlare** presupune restructurarea permanentă a strategiilor evaluative și solicită cadrelor didactice flexibilitate, creativitatea, spontaneitatea și adaptabilitate la situațiile și condițiile apărute și depinde în mare parte de capacitatea acestora de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile evaluării [152].

**Capacitatea de autoevaluare** este un proces de durată care se desfășoară în același timp cu procesul de autocunoaștere, dar și de cunoaștere a celorlalți [24].

**Evaluarea** este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare [49].

**Eficacitatea** definește „calitatea de a produce efectul pozitiv așteptat”. Deci poate fi apreciată ca raportul dintre rezultatele obținute și obiectivele vizate (rezultatele așteptate). În situația în care produsele unei activități sunt pe măsura obiectivelor urmărite (sau mai bune decât acestea), acțiunea respectivă este considerată eficientă (de calitate) [64].

**Eficiența** privește raportul dintre ansamblul efectelor unei acțiuni, pe de o parte, și cel al resurselor utilizate, pe de altă parte. O activitate didactică poate fi eficientă dacă se consideră că rezultatele pe care le produce sunt în concordanță cu condițiile și resursele de care a dispus, deși uneori este posibil ca eficacitatea acesteia să fie slabă întrucât nu a condus la atingerea obiectivelor [67].

**Examenul** este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unui parcurs de durată. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competențelor achiziționate până la un moment dat. Are funcția dominantă de constatare și de diagnosticare a unor achiziții, presupuse deja ca existente [93, p. 123]

**Strategiile evaluative** semnifică un sistem de acțiuni procedurale dimensionate eficient în rezonanță cu funcțiile evaluării și situațiile didactice concrete, ce prefigurează o realitate educațională în condiții optime de realizare a obiectivelor și presupune activarea resurselor profesionale ale cadrelor didactice și a resurselor de învățământ prin asamblarea metodelor, mijloacelor, a principiilor și a formelor consonante și compatibile reciproc, orientate spre menținerea motivației elevilor pentru producerea de valori comportamentale [84].

**Progresul** definește raportul dintre rezultatele obținute la un moment dat și rezultatele anterioare, raport care trebuie să fie supraunitar [67].

**Randamentul** școlar este dat de nivelul de pregătire teoretică și acțională a elevilor, reflectând o anumită concordanță cu prevederile programelor școlare [84].

SUNTEȚI OBIECTIV ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ?

(Test de autoevaluare, Ioan Neacșu, adaptat după I. Jinga)

**1. Când stabiliți obiectivele operaționale în proiectarea didactică, vă gândiți la metoda și conținutul probelor de evaluare?**

- a) întotdeauna;
- b) de regulă;
- c) rar.

**2. Revedeți notele (însemnările) ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute în anul trecut înainte de a realiza conținutul unei noi verificări?**

- a) întotdeauna;
- b) uneori, deoarece la unele teme am ajuns la modalități optime de evaluare
- c) întâmplător, numai dacă nu am omis să scriu unele concluzii cu privire la evaluările anterioare;
- d) niciodată, deoarece concluziile le știu pe dinafară.

**3. Dacă fiul fratelui dvs. ar fi într-una din clasele în care sunteți cadru didactic, iar la o verificare curentă scrisă acesta ar întocmi o lucrare de nota 4, ce ați face ?**

- a) i-aș da un 2 "cât el de mare", să se învețe minte;
- b) i-aș pune nota 4, tratându-l ca pe ceilalți elevi în aceeași situație și l-aș informa pe tatăl elevului;
- c) i-aș pune nota 5, eventual 6 cu minus și aș avea o discuție "tare" între patru ochi, după care l-aș ajuta să înțeleagă și să-și însușească conținutul temei respective;
- d) i-aș pune nota 4, încercând să-i măresc media, dacă merită, cu celelalte note curente pe care i le-as acorda ulterior;

**4. Stabiliți la lucrările scrise grila de corectare?**

- a) nu este cazul, deoarece am atâta discernământ și experiență încât pot aprecia corect lucrările elevilor;
- b) stabilesc unele criterii pe care le țin minte și de care țin cont pe timpul corectării lucrărilor elevilor;
- c) folosesc o grilă de corectare amănunțită cu punctajele parțiale acordate pentru fiecare element în parte al răspunsului.

**5. La o lucrare scrisă a cărui conținut poate fi apreciat cu nota 7, lucrare în care obiectivele didactice vizează modul de utilizare a cunoștințelor dobândite, tind să acord în plus pentru elementele de originalitate și de creativitate cuprinse în răspuns: ?**

- a) trei puncte pentru a stimula creativitatea în procesul de învățământ;
- b) zero puncte pentru că pe mine mă interesează strict conținutul cunoștințelor, și nu aspectele de creativitate;
- c) de la caz la caz, fără să depășesc un punct, funcție de modul în care concep grila de apreciere a răspunsurilor;
- d) cel mult un punct, pentru că experiența didactică și rezultatele cercetărilor pedagogice au stabilit că, de regulă, se acordă cel mult un punct pentru creativitatea conținută în răspunsul unui elev.

**6. În cazul unui elev cu rezultate constant bune sau chiar foarte bune, care, incidental, nu și-a pregătit deloc tema curentă: Fenomenul “oedipian”**

- a) îl notați cu o notă sub 5;
- b) nu îi puneți notă, dar îi atrageți atenția, în fața clasei, că îl veți asculta data viitoare și din tema pe care nu a pregătit-o;
- c) omiteți, fără explicații, să-i dați notă, iar în timpul recreației, recurgând la o conversație sinceră, încercați să aflați adevăratele cauze ale eșecului;
- d) îl ajutați cu întrebări și-i dați până la urmă nota 5 sau un 6, avertizându-l asupra inadmisibilității repetării unor asemenea situații.

**7. Există cadre didactice care dau note mici la începutul trimestrului ca apoi, spre sfârșitul aceluiași trimestru, să dea cu larghețe note mari pentru ca mediile obținute de elevi să reflecte corect, per global, nivelul de pregătire al acestora. Cum apreciați acest stil de lucru?**

- a) mult, deoarece el și-a demonstrat eficacitatea de nenumărate ori;
- b) puțin, deoarece el rareori se dovedește a fi stimulat;
- c) foarte puțin, deoarece este dificil de a da elevilor note la începutul și, respectiv, la sfârșitul trimestrului în intenția de a obține, în final, o medie care ar reflecta corect nivelul de însușire a materialului de studiu ;
- d) deloc, pentru că introduce o doză puternică de subiectivism în notarea elevilor.

**8. La o lucrare de control curentă, cum credeți că este optim să anunțați rezultatele obținute de elevi?**

- a) nu neapărat într-o zi anumită, ci în funcție de timpul avut la dispoziție de cadrul didactic respectiv (care, la momentul respectiv, va avea grijă să intervină cu aprecieri detaliate asupra rezultatelor înregistrate);
- b) a doua zi, dacă se poate, cu evidențierea succintă a greșelilor tipice comise;

c) cât mai curând posibil, începând chiar cu ziua în care a avut loc verificarea lucrărilor, oferindu-le elevilor grila de corectare și, respectiv, posibilitatea de a primi răspunsuri la întrebările generate de anumite neclarități, îndoieli, suspiciuni.

**9. La o verificare curentă orală, vă stabiliți din timp anumite criterii de apreciere a răspunsurilor?**

- a) de cele mai multe ori;
- b) uneori;
- c) niciodată.

**10. La o verificare orală, îl informați pe elevul evaluat asupra elementelor lipsă în răspunsul său, făcându-l să sesizeze justetea notei primite?**

- a) de regulă, nu;
- b) de multe ori, în funcție de timpul avut la dispoziție;
- c) aproape întotdeauna.

**11. Dacă notele la o lucrare scrisă sunt aproape toate sub nota 7, cum acționați?**

- a) anulați lucrarea și vă planificați o altă lucrare de verificare, eventual după o consultație pe care o dați la tema respectivă;
- b) majoritatea notelor fiind sub 7, măriți toate notele cu un punct sau două puncte;
- c) puneți notele în strictă conformitate cu criteriile de apreciere stabilite din timp.

**12. Nota unui elev la o lucrare scrisă o acordați în funcție de:**

- a) nivelul general de pregătire al acestuia;
- b) progresul înregistrat de către el în ultimul timp, cu scopul de a-l stimula ;
- c) îndeplinirea sau neîndeplinirea de către el a obiectivelor didactice.

Întrebare nr.	Răspuns/ Punctaje	Întrebare nr.	Răspuns/ Punctaje
1	a=5p. b=3p. c=0p.	7	a=0p. b=1p. c=2p. d=5p.
2	a=5p. b=3p. c=1p. d=0p.	8	a=3p. b=3p. c=5p.
3	a=3p. b=5p. c=0p. d=3p.	9	a=3p. b=1p. c=0p.
4	a=0p. b=0p. c=3p.	10	a=0p. b=1p. c=3p.
5	a=0p. b=1p. c=3p. d=5p.	11	a=1p. b=0p. c=5p.
6	a=5p. b=3p. c=3p. d=0p.	12	a=1p. b=1p. c=5p.

## APRECIERI

### **58 - 45 puncte**

Sunteți un cadru didactic cu o pregătire docimologică temeinică. În orice situație, tindeți să evaluați cu exigență și obiectivitate. Vă caracterizează meticulozitatea la care recurgeți în proiectarea criteriilor de apreciere a rezultatelor școlare. Sunteți un cadru didactic care conștientizează în deplină măsură valoarea educativă a procesului de notare. Asigurați maximum de transparență în tot ce ține de evaluarea didactică, formând la elevi priceperea, dar și obișnuința de a se autoaprecia. Sunteți un foarte bun cunoscător al factorilor de variabilitate în evaluarea școlară și știți să evitați efectele lor negative.

### **44 - 27 puncte**

Sunteți un cadru didactic care optează cu insistență pentru o evaluare obiectivă și care reușește în bună măsură să se afirme pe această importantă direcție. În anumite cazuri, vă lăsați influențați prea mult de empatia ce vă caracterizează. Deși cunoașteți cum funcționează factorii de variabilitate în aprecierea rezultatelor școlare, uneori nu țineți seama de influența lor nocivă. O mai multă consecvență în respectarea principiului de corelare a rezultatelor școlare cu cerințele obiectivelor didactice v-ar întări pozițiile în cadrul activităților școlare (al celor cu caracter docimologic, în mod special).

### **26 - 4 puncte**

Aveți probleme de ordin docimologic. O revedere a propriului stil de evaluare și notare se impune în mod imperios. Studiați literatura de specialitate și consultați specialiștii din domeniu. Profitați și de experiența celorlalți colegi și nu ezitați să le cereți ajutorul ori de câte ori este nevoie.

**PROBE de EVALUARE**  
**pentru aprecierea reprezentărilor profesorilor despre evaluarea școlară**

1. Ce înțelegeți prin evaluarea obiectivă a rezultatelor școlare?

---

---

---

2. Descrieți greșelile/erorile profesorilor în evaluarea școlară.

---

---

---

3. Explicați cum înțelegeți cultura evaluării pedagogice?

---

---



**Interviu/focus grup cu părinții privind percepțiile despre evaluarea pedagogică**

1. Apreciați calitatea/obiectivitatea evaluării școlare prin scurte afirmații.

---

---

---

2. Ce este autoevaluarea rezultatelor școlare?

---

---

---

3. Descrieți sumar cazurile de evaluare subiectivă desprinse din comunicarea cu proprii copii.

---

---

---

4. Care sunt așteptările dvs privind notarea elevilor?

---

---

---

5. Ce trebuie să întreprindă corpul didactic al instituției pentru a asigura cultura evaluării școlare?

---

---

---

## ANCHETA

## pentru aprecierea reprezentărilor elevilor despre evaluarea pedagogică

*Dragi elevi, încercuiți cu sinceritate varianta care cel mai bine se potrivește percepțiilor dvs.*

*Astfel ne veți ajuta să îmbunătățim evaluarea rezultatelor școlare*

Itemii	Variante de răspuns		
1. În ce măsură este pentru tine important evaluarea școlară?	<b>A.</b> interesat în foarte mare măsură	<b>B.</b> interesat mediu	<b>C.</b> interesat foarte puțin
2. Ce trebuie să întreprindă profesorii pentru a asigura evaluarea obiectivă?	<b>A.</b> să adreseze întrebări clare pentru a aprecia cunoștințele	<b>B.</b> să aplice strategii de evaluare pentru a aprecia toți elevii	<b>C.</b> să învețe elevii să se autoevalueze ca să fie mulțumiți de nota acordată de către profesor
3. La sfârșitul fiecărei lecții apreciați dacă:	<b>A.</b> ați participat la lecție ca și toți elevii sau mai bine decât toți	<b>B.</b> ați răspuns așteptărilor profesorului	<b>C.</b> ați acumulat noi și trainice cunoștințe necesare pentru viață

## Fișa de evaluare a conduitei docimologice a cadrelor didactice școlare

Itemii de de evaluare	Variante de răspuns											
	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
1. exactitatea opțiunii metodologice	subiecți		%		subiecți		%		subiecți		%	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
2. consecutivitatea deciziei	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
3. obiectivitatea evaluării	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
4. precizia evaluării (măsurare - apreciere – decizie)	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
5. extensia evaluării	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
6. compatibilizarea deciziei evaluare- autoevaluare	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
7. centrarea pe elev	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE
8. accesibilitatea conținutului evaluat 9. proiectarea criteriilor evaluării 10. comunicarea deciziei 11. managementul deciziei 12. autenticitatea evaluării	A. Înalt				B. Mediu				C. Insuficient			
	subiecți		%		subiecți		subiecți		%		subiecți	
	GE	GC	GE	GC	GC	GE	GE	GC	GE	GC	GC	GE

### Fișa disciplinei PRACTICA PEDAGOGICA

Indrumator practica

**Asist. Univ.. Drd. Apetroaiei Ana**

#### 1. Date despre program

1.1	Instituția de învățământ superior	Universitatea din Pitești
1.2	Facultatea	-
1.3	Departamentul	Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
1.4	Domeniul de studii	-
1.5	Ciclul de studii	Licență – toate specializarile
1.6	Programul de studii / Calificarea	Programul de studii psihopedagogice de certificare pentru profesia didactică / profesor pentru învățământul gimnazial

#### 2. Date despre disciplină

2.1	Denumirea disciplinei		<b>PRACTICA PEDAGOGICA</b>								
2.2	Titularul activităților de curs										
2.3	Titularul activităților de laborator										
2.4	Anul de studii	III	2.5	Semestrul	1, 2	2.6	Tipul de evaluare	C	2.7	Regimul disciplinei	O

#### Timpul total estimat

3.1	Număr de ore pe săptămână	3	3.2	din care curs	-	3.3	seminar/laborator	3
3.4	Total ore din planul de inv.	42	3.5	din care curs	-	3.6	seminar/laborator	42
Distribuția fondului de timp								ore
Studiul după manual, suport de curs, bibliografie și notițe								
Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate și pe teren								4
Pregătire seminarii/laboratoare, teme, referate, portofolii, eseuri								8
Tutoriat								30
Examinări								
Alte activități .....								
3.7	Total ore studiu individual							42
<b>3.8</b>	<b>Total ore pe semestru</b>							<b>84</b>
<b>3.9</b>	<b>Număr de credite</b>							<b>3 / 2</b>

### 3. Precondiții (acolo unde este cazul)

4.1	De curriculum	-
4.2	De competențe	-

### 4. Condiții (acolo unde este cazul)

5.1	De desfășurare a cursului	• Parcurgerea disciplinei Didactica
5.2	De desfășurare a seminarului/laboratorului	• Competențe de proiectare didactica • Competențe de aplicare a metodelor de predare-învățare uzuale

### 5. Competențe specifice acumulate

Competențe profesionale	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formarea și dezvoltarea capacităților de proiectare curriculară</li><li>• Competența de a elabora, selecta și utiliza corect strategii evaluative</li><li>• Dezvoltarea capacităților performative și manageriale necesare desfășurării activităților concrete de predare-învățare- evaluare folosind metodologie clasică, activă și interactivă</li><li>• Desfășurarea adecvată a principalelor acțiuni ale procesului de învățământ, utilizabile în cadrul lecțiilor și activităților la care asistă și pe care le susțin efectiv</li><li>• Interpretarea corectă a situațiilor educaționale reale</li><li>• Identificarea diferitelor elemente componente ale procesului de învățământ</li><li>• Cunoașterea structurii demersului metodic și a strategiilor didactice</li></ul>
Competențe transversale	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cultivarea unei atitudini pozitive față de valorile profesiei de cadru didactic</li><li>• Valorificarea optimă și creativă a principiilor pedagogice</li><li>• Aprecierea nivelului de cultură a evaluării școlare (perspectiva profesor și elevi) în baza criteriilor evaluării obiective și a indicatorilor culturii evaluării școlare</li></ul>

### 6. Obiectivele disciplinei

7.1 Obiectivul general al disciplinei	Formarea competențelor de proiectare și predare-evaluare a disciplinelor la nivelul învățământului obligatoriu
7.2 Obiectivele specifice	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consolidarea capacităților de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților didactice;</li><li>• Cunoașterea structurii organizatorice a învățământului din țara noastră, a documentelor și normelor morale care îl reglementează pentru aplicarea în activitatea școlară;</li><li>• Completarea cunoașterii teoretice prin aplicare practică;</li><li>• Susținerea unor lecții și a altor activități școlare în mod independent;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea capacității de comunicare fluentă, expresivă și concisă în limbajul de specialitate adecvat la situații concrete de instruire;</li> </ul>
--	--

## 7. Conținuturi

8.1. Curs		Metode de predare	Observații Resurse folosite
1	-	-	-
8.2. Aplicații –Seminar		Metode de predare	Observații Resurse folosite
1	Prezentarea și proiectarea activității de practică pedagogică din perspectiva principalelor aspecte pe care le implică: obiectivele disciplinei, atribuțiile studenților practicanți, documentele necesare derulării activității instructiv-educative componența portofoliului de practică peagogic, constituirea grupelor de studenți pentru demararea activității de practică pedagogică etc.	Tutoriat	
2	Proiectarea, realizarea activității didactice de către studenții practicanți; autoevaluarea, evaluarea psihopedagogice a acestora	Activitate practica	
3	Familiarizarea cu particularitățile și exigențele activității didactice concrete desfășurate și cu instituția de învățământ. Participarea studenților la alte tipuri de activități pe care le implică profesia didactică incluzând proiectarea și coordonarea în parteneriat cu alți studenți și cu tutorele a unor activități educative non-formale organizate de către școală (proiecte de studiu sau de învățare prin activități în folosul comunității, vizite de studiu a elevilor, expoziții, excursii tematice, serbări școlare, ședințe, consilii profesoriale, cercurii pedagogice etc.)	Tutoriat Activitate practica	
4	Cultivarea spiritului autoreflexiv prin reflecția asupra prestației științifice și didactice proprii și a colegilor. Întocmirea portofoliului de practică pedagogică	Tutoriat	

### Bibliografie

Apetroaiei A. Metodologia formării CEP. Chișinău. 2016

Albulescu I. (2004), Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate, Editura Presa

Universitară Clujeană, Cluj -Napoca

Cerghit, I. (1997), Metode de învățământ, Bucuresti, EDP

Gliga, L., (2002) Standarde profesionale pentru profesia didactică , Consiliul National pentru Pregătirea Profesorilor, Bucuresti

Caiet de practica. Bucuresti. 2011

## 8. Evaluare

Tip activitate	9.1 Criterii de evaluare	9.2 Metode de evaluare	9.3 Pondere din nota finală
9.4 Curs			
9.5 Seminar	Participare la activitățile de practică	Observare, portofoliu de practică	70%
	Calitatea competențelor formate	Colocviu	30%
9.6 Standard minim de performanță	Realizarea portofoliului pe parcursul practicii pedagogice, Sustinerea unei lectii de probă		

### Metode alternative de evaluare pedagogică recomandate cadrelor didactice

#### Metoda bulgărelui de zăpadă (sau metoda piramidei) [116].

Reprezintă împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ în cadrul grupelor și presupune reducerea numărului de elemente, aspecte, fațete ale unei probleme/situații pentru focalizarea asupra celor esențiale.

*Fazele de desfășurare:*

1. Faza introductivă. Expunerea problemei.
2. Faza lucrului individual. Elevii lucrează individual (5 minute). Notează întrebările legate de subiect.
3. Faza lucrului în perechi. Discutarea rezultatelor la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor.
4. Faza reuniunii în grupe mai mari. Se alcătuiesc grupe mai mici și se discută despre situația la care s-a ajuns.
5. Faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă reunită analizează și concluzionează asupra ideilor emise.
6. Faza decizională. Se alege situația finală și se stabilesc concluziile.

#### Avantaje

- Motivează elevii să gândească cu îndrăzneală fără să fie descurajați de părerile altora;
- Sunt încrezători în forțele proprii;
- Dezvoltă motivația pentru învățare.

**Tehnica 3-2-1** [26].este folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau a unei activități. Denumirea provine din faptul că elevii scriu:  $\frac{3}{4}$  3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat,  $\frac{3}{4}$  2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare și  $\frac{3}{4}$  o capacitate, o pricepere sau o abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în urma activităților de predare-învățare.

*Avantajele* acestei tehnici constau în faptul că elevii devin conștienți de urmările demersului instructiv-educativ și responsabili de rezultatele obținute. Implicarea acestora crește direct proporțional cu înțelegerea importanței și a necesității însușirii unui conținut ori a dobândirii unei priceperi încă din faza inițială a predării. Acest fapt poate fi asigurat de către profesor prin motivarea activităților ce vor fi întreprinse în continuare, împreună, și prin comunicarea obiectivelor pentru elevi de la începutul activității.

Tehnica 3-2-1 poate fi considerată drept o bună metodă de autoevaluare cu efecte formative în planul învățării realizate în clasă. Este o cale de a afla rapid și eficient care au fost



efectele proceselor de predare și învățare, având valoare constatativă și de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătățindu-le și poate elabora programe compensatorii dacă rezultatele sunt sub așteptări ori programe în concordanță cu nevoile și așteptările elevilor. Această modalitate alternativă de evaluare, al cărei scop principal este cel de ameliorare și nicidecum de sancționare, răspunde dezideratelor educației postmoderniste de a asigura un învățământ cu un profund caracter formativ-aplicativ. Este un instrument al evaluării continue, formative și formatoare, ale cărei funcții principale sunt de constatare și de sprijinire continuă a elevilor.

**Metoda R. A. I.** [116] are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează* și se desfășoară la începutul activității, la sfârșitul unei lecții sau a unei secvențe de lecție, profesorul, împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obținute în urma predării-învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea adresează o întrebare din lecția predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare.

Această metodă alternativă de evaluare poate fi folosită atât cu școlarii mici cât și cu licenii sau studenții, solicitând în funcție de vârstă, întrebări cât mai divers formulate și răspunsuri complete. Întrebările pot să devină pe parcursul desfășurării metodei, din ce în ce mai grele.

Se desfășoară în scopuri constatativ-ameliorative și nu în vederea sancționării prin notă sau calificativ. Antrenați în acest joc cu mingea, chiar și cei mai timizi elevi se simt încurajați, comunică cu ușurință și participă cu plăcere la o activitate care are în vedere atât învățarea cât și evaluarea. **Avantaje:** caracterul formativ și creativ; stimularea motivației, cultivarea interesului pentru activitatea intelectuală; realizarea legăturilor intra-, inter- și transdisciplinare, completează eventualele lacune în cunoștințele elevilor; realizează un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant și mai puțin stresant, exersează abilitățile de comunicare interpersonală. **Dezavantaje:** timpul necesar din partea profesorului pentru pregătirea materialului preliminar; timpul necesar activității elevilor, elevii sunt tentați să-i scoată din „joc” pe unii colegi sau să se răzbune pe alții, adresându-le întrebări prea dificile pentru ei.

**Brainstorming sau „furtună în creier”** [6] Un principiu al brainstormingului este: cantitatea generează calitatea. Profesorul cere cât mai multe idei, lăsând întrebări. Profesorul sau un elev va aduna toate răspunsurile pe tablă, clasificându-le dacă este nevoie. Ar fi de preferat să nu fiți critici la acest stadiu, această metodă implică tot grupul și poate înveseli o lecție plicticoasă.

Etapele metodei:

1. Se alege tema și se anunță sarcina de lucru.
2. Se solicită exprimarea într-un mod cât mai rapid, în enunțuri scurte și concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor – chiar trăznite, neobișnuite, absurde, fanteziste, așa cum vin ele în minte legate de rezolvarea unei situații-problemă conturate.
3. Totul se înregistrează în scris, pe tablă, flipchart, video, reportofon, etc.
4. Se lasă o pauză de câteva minute pentru „așezarea” ideilor emise și recepționate.
5. Se reiau pe rând ideile emise, iar grupul găsește criteriile de grupare a lor pe categorii-simboluri, cuvinte-cheie, imagini care reprezintă posibile criterii.
6. Grupul se împarte în subgrupuri, în funcție de idei listate, pentru dezbateri. Dezbaterile se poate desfășura însă și în grupul mare. În această etapă are loc analiza critică, evaluarea, argumentarea și contraargumentarea ideilor emise anterior. Se selectează ideile originale sau cele mai aproape de soluții fezabile pentru problema pusă în discuție. Se discută liber, spontan, riscurile și contradicțiile care apar.
7. Se afișează ideile rezultate de la fiecare subgrup, în forme cât mai variate și originale: cuvinte, propoziții, imagini, desene, cântece, coleje, joc de rol, pentru a fi cunoscute de ceilalți.

Această abordare conduce la idei mai bune și complete decât lucrul individual și se crede că stimularea ideilor se face prin asociere.

**Metoda copacului cu erori** (Fault Tree Analysis) [68] presupune abordarea sistemică în analiza logică conform unei diagrame în care se înregistrează evenimentele nereușite în chenare ce sunt interrelaționate prin niște *porți* logice. Digrama arată ca un copac cu evenimentul eșuat *în vârf*, iar cauzele acestuia reprezintă *ramificațiile* copacului. Metoda se deosebește de *fishboning* prin aplicarea *porților logice*, care pot fi de tipul *sau ori și*. În final se poate face concluzia și se trece la aplicarea metodei *Analiza segmentelor de decizie interactivă (AIDA)*. În acest caz se construiește o matrice specială unde se reflectă problemele ce nu se află în interacțiune, dar pot fi și cele ce se află în interacțiune, iar alături se propun soluțiile. În final se pot analiza și selecta soluțiile incompatibile și cele asemănătoare sau se stabilesc soluțiile separate și cele ce pot fi combinate.

**Metoda cardurilor cu sarcini** (*task cards*) [14] ține de exersarea studenților în învățarea asociativă. Cardul poate fi pregătit variat. Noi realizăm metoda astfel. O subgrupă de studenți erau în rolul de expert și pregăteau cardurile, apoi le tăiau astfel ca sarcina și rezultatul să fie separate. Cealaltă subgrupă de studenți găsea sarcina și răspunsul potrivit, apoi se analizau și discutau rezultatele. Studenții-experti erau rugați să cerceteze/ studieze tema/modulul de sine stătător, să selecteze sarcini interesante și să elaboreze răspunsurile într-un mod incomplet pentru ca ceilalți să reflecteze, să le dezvolte și să completeze răspunsurile. **Avantaje:** cardurile cu

sarcini stimulează gândirea asociativă și capacitatea copilului de a ajunge rapid la soluții; cardurile cu sarcini dezvoltă un climat stimulant de joc, de amuzament, de distracție.

**Diagrama Venn** (propusă de J. Venn) [16] reprezintă un silogism vizual sub formă de două sau mai multe cercuri care se intersectează pentru a compara sau a evidenția contrastele dintre un anumit volum de informații.

**Studiul de caz** [116] este o metodă ale cărei caracteristici o recomandă îndeosebi în predarea și învățarea disciplinelor socio-umane, dar în egală măsură poate fi luată în calcul și ca o metodă alternativă de evaluare a capacității elevilor de a realiza astfel de demersuri (de analiză, de înțelegere, de interpretare a unor fenomene, de exersare a capacității de argumentare, de emiteră a unor judecăți de evaluare, precum și de formare și dezvoltare a trăsăturilor de personalitate); După cum remarca Valdemar Popa (1979), “experiența a demonstrat și valențele ei ca metodă de evaluare.” Analizând metoda din acest punct de vedere, prof. Ion T. Radu argumentează: “...studiul de caz, ca mijloc de evaluare, se realizează prin analiza și dezbateră cazului pe care îl implică.”

**Metoda SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii)** Înainte de a începe lectura unui text de specialitate sau a temei/subtemei, studenții primesc sarcina de a scrie și a structura informația care o cunosc vizavi de temă înainte de a fi ea prezentată/citită de studenți. Ideile expuse pot fi înregistrate pe o fișă separată, apoi după citirea temei, studenții bifează conținutul similar cu ceea ce au arătat că știu, se pune un minus acolo unde informația este diferită sau alta/greșită; cu un plus se va marca informația nouă pentru studenți, iar semnul întrebării se va pune acolo unde informația este puțin cunoscută. În final se desfășoară un interviu reciproc, o discuție, analiză și se scot în evidență ideile valoroase și lacunele.

**Roata** [86] această metoda este eficientă în cadrul grupurilor mai mici, dacă experiențele elevilor sunt o resursă folositoare. De exemplu, managerii ce urmează un curs de management cu frecvență redusă, care împărtășesc din experiența lor despre modul în care sunt angajați noi membri în cadrul organizației lor. Fiecare persoană beneficiază de un minut, pentru a descrie experiența proprie în legătură cu o anumită temă și pentru a-și exprima punctul de vedere în timp ce ceilalți ascultă. Elevii pot să se abțină, dacă vor. Veți puncta experiențele folositoare și veți solicita un număr de puncte de vedere pentru a dezvolta sentimentul de siguranță în participare.

**Metoda MURDER** [128] include două niveluri, primul centrat pe compresiunea și reținerea informațiilor și al doilea – pe recuperarea și utilizarea cunoștințelor.

În cadrul *primului nivel* putem aplica un spectru vast de *procedee și tehnici*: lectura textului și identificarea ideilor principale; identificarea ideilor cu privire la variate fenomene educaționale; analiza conceptelor-cheie; realizarea hărților/schemelor conceptuale; elaborarea

planului de acțiuni, de memorare a textului; utilizarea imaginilor, muzicii pentru a memora și reproduce informațiile.

*Al doilea nivel* poate fi valorificat prin procedeele și tehnicile: analiza și compararea scopului, obiectivelor și sarcinilor; analiza și planificarea realizării obiectivelor în corelație cu mijloacelor și conținuturile temei/modulului; compararea rețelelor conceptuale la variate teme/module; elaborarea schițelor, schemelor tematice; căutarea informațiilor în internet și structurarea acestora după variate criterii; elaborarea chestionarelor pentru recapitulare; elaborarea rezumatelor pe anumite aspecte, direcții etc.

**Metoda MURDER** a fost elaborată de D. Dansereau (1985), noi însă am adaptat-o și aplicat-o în formarea inițială a cadrelor didactice. Acronimul MURDER înseamnă: **M (Mood)** realizarea unei dispoziții mentale și afective propice lecturii; **U (Understand)** consemnează lectura textului și identificarea componentelor semnificative ale acestuia, a ideilor principale; **R (Recall)** constă în reamintirea datelor lecturii prin procedee specifice, de exemplu utilizarea rețelelor conceptuale; **D (Digest)** presupune sintetizare și rezumare selectivă, metodică, însoțite de expuneri sistematice ale ideilor reținute; **E (Expand)** asigură lărgirea, dezvoltarea spațiului de referință al lecturii prin conexiuni cu alte informații, iar **R (Review)** include revederea, revizuirea și completarea datelor lecturii explorarea globală a informațiilor reținute [13].

**Fișa de evaluare** [116] este completată de către profesor care înregistrează datele factuale despre evenimentele importante din comportamentul elevului și din modul lui de acțiune. Separat de simpla consemnare a lor, aceste date factuale sunt interpretate, configurându-se profilul personal al elevului. Un dezavantaj al acestei practici este că necesită timp mai mult și există riscul notării datelor în mod subiectiv. Scala de apreciere sau de clasificare însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, set ce este însoțit de un tip de scală, de obicei scala Likert. Potrivit acestui tip de scală, elevului îi sunt prezentate un număr de enunțuri în raport cu care acesta trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând între cinci trepte: puternic de acord, de acord, indecis (neutru), dezacord, puternic dezacord. Important în redactarea enunțurilor este că ele să fie clare, să cuprindă cuvinte familiare elevului, să nu fie foarte lungi, să fie accesibile potrivit gradului de înțelegere specific vârstei și nivelului de cunoștințe al subiectului căruia i se adresează și să urmărească obținerea unor informații clare de la subiecți.

**Metoda Analiza SWOT** [116] este axată pe evidențierea a patru dimensiuni: *S/Strengths* – punctele tari; *W/Weakness* – punctele slabe; *O/Opportunities* – oportunități și *T/Threats* – amenințări, care se reflectă în matricea SWOT.

Studentul pedagog este pus în situația să realizeze mai întâi o diagnostică a temei/modulului sau a fenomenului educațional cercetat. Apoi urmează analiza acestora și stabilirea strategiei de

acțiune. În a treia etapă se structurează strategiile într-un demers coerent în funcție de specificul programului de instruire, adică valorificarea teoretică sau practică a planului de acțiuni elaborat.

**Metoda/tehnica *fishboning*** permite studentului să examineze eșecul la nivelul obținerii acțiunilor/rezultatelor dorite. Autorul metodei (Ishikawa, 1983) propune evidențierea cauzelor eșecului într-o diagramă sub forma scheletului de pește. În exemplul de mai jos se poate observa că în *capul peștelui*, în chenar se notează problema, iar în cele patru pătrate sunt plasate cauzele posibile a eșecului. Metoda dată presupune implicarea studenților în grupuri de câte 10-12 persoane ce vor soluționa problema. În fiecare grup se pot aplica fișe speciale care repetă matricea, apoi după completarea cauzelor eșecului se analizează și se introduc în matricea de bază. Participanții revizuiesc fiecare cauză și iau decizii asupra acesteia. În final moderatorul prezintă fiecare cauză în parte, împreună se decide importanța cauzelor eșecului, folosindu-se o scală din 5 trepte (de la 1 – cel mai important – spre 5 cel mai puțin important), apoi se discută asupra diagramei și se elaborează concluzii.

**Proiectul** este o metodă de evaluare ce se poate încadra în categoria metodelor activ-participative, care încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, abilități etc. având o importanță deosebită atunci când profesorul accentuează caracterul practic -aplicativ al învățării și al experienței dobândite în clasă. Ioan Cerghit spune ca „*proiectul devine o temă de cercetare orientată spre un scop bine conturat, iar realizarea lui implică deopotrivă cercetare științifică și demers practic*” [22].

**Metoda proiectului** [22] pe o temă dată presupune o abordare interdisciplinară și chiar transdisciplinară, în unele cazuri, în care proiectele se realizează pe o perioadă mai lungă de timp, individual sau colectiv. Realizarea de proiecte este o activitate ce implică elevii într-un mod constructiv și motivant, chiar dacă volumul de muncă este, adeseori, mărit. Activitățile din cadrul proiectului, o dată planificate, se desfășoară pe o perioadă de timp delimitată pentru toată clasa, asigurând o învățare activă, interes, implicare și experimentare. În cazul în care se realizează proiecte individuale, acestea reușesc să concentreze atenția și energia elevului, cu atât mai mult, cu cât posibilitatea de a-și personaliza produsul final este mai mare. Astfel, în funcție de caz, elevii adaugă în proiecte, bazându-se pe spiritul creativ și imaginație: creații literare, motto-uri, postere, afișe, desene, scheme, grafice, albume, fotografii, jocuri, produse practice, prezentări power-point etc. Un proiect ar putea avea (în funcție de temă și de disciplină) următoarea structură: titlul, cuprinsul - detalierea temelor pe capitole și subcapitole, introducere - argumentul cu justificarea ipotezei, sau a unei întrebări legate de tema aleasă, rezumatul - sistematizat pe capitole, teme sau articole, însoțite de desene grafice, tabele, diagrame, casete audio, etc, precum și metodele și materialele

utilizate, planul experimentului (acolo unde este cazul), concluzii - soluții propuse, păreri personale, generalizarea problemei, bibliografie - utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, anexe.

Câteva caracteristici ale proiectului sunt:

- ✓ se desfășoară pe o perioadă de timp de câteva zile, sau câteva săptămâni;
- ✓ începe, în clasă, prin precizarea temei, definirea și înțelegerea sarcinilor de lucru, continuă, în clasă și acasă și se încheie, în clasă, prin prezentarea unui raport despre rezultatul obținut și expunerea produsului realizat;

- ✓ poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup;
- ✓ trebuie organizat riguros în etape, ca orice muncă de cercetare;
- ✓ facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare.

*Avantajele folosirii proiectului:*

- asigură testarea și verificarea capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare;
- dezvoltă gândirea plurifactorială centrată pe capacitatea de a aprecia factorii care influențează acțiunea;
- formează capacitatea de a gândi și a acționa prospectiv;
- permite evaluarea simultană a cunoștințelor și comportamentelor întrepătrunse într-o formă sintetică;
- are valoare diagnostică și prognostică pentru că evidențiază aptitudinile pentru munca de cercetare;

- este o modalitate de obiectivare a pregătirii teoretice și practice

*Dezavantajele folosirii proiectului în evaluarea educațională*

- în unele situații este diminuat rolul cadrului didactic;
- desfășurarea în timp, poate fi costisitoare și mult prea prelungită; etc.

**Portofoliul** [82] oferă posibilitatea de a oferi informații mult mai elaborate despre autorul său decât multe din metodele de evaluare tradițională. Portofoliului e o metodă evaluativă și educativă astfel:

- ✓ oferă educabilului prilejul de a învăța ceva despre învățare;
- ✓ este un proces și un produs educațional întrucât este întocmit de cel implicat în formare (uneori el selectează piesele necesare);
- ✓ este ceva diferit de un dosar cumulativ; rezultatele acestuia vor fi incluse doar dacă dobândesc alt sens în context cu celelalte piese prezentate acolo;
- ✓ trebuie să exprime explicit sau implicit activitățile elevului;
- ✓ obiectivul urmărit se poate schimba pe parcursul unui an de studiu;
- ✓ obiectivele avute în vedere pot fi și ale altor factori educaționali;

✓ trebuie să ofere o imagine asupra evoluției și dezvoltării intereselor, competențelor;

✓ în producerea lor trebuie să se pornească de la modele.

Dimensiuni ale portofoliului:

✓ *dimensiunea cognitivă* - privește reproducerea de cunoștințe, interpretarea de reguli, reprezentarea grafică, etc;

✓ *dimensiunea comportamentală* - performanțele demonstrate în situații specifice de învățare, concretizate în căutarea unor surse documentare, prezentarea unui produs, etc;

✓ *dimensiunea afectivă* - se exprimă în inventare ale reacțiilor afective, ale atitudinilor elevului față de învățare, etc;

✓ *dimensiunea metacognitivă* - conștientizarea modului de funcționare într-o sarcină, implicând cunoștințe metacognitive despre sarcină, etc;

✓ *dimensiunea evolutivă* - este o priză de cunoștințe asupra dimensiunilor anterioare, ce se concretizează în reflecții critice ale aspectelor anterioare, realizate după compararea lucrărilor, etc.

✓ Avantajele folosirii portofoliului în evaluare au fost menționate în aspectele prezentate anterior, dar cele care merită subliniate ar fi: este o metodă flexibilă, ce suportă plieri pe specificul disciplinei, a unor teme diversificate etc; încurajează activitatea elevului, spiritul întreprinzător, angajarea într-o activitate complexă, creativă și sistematică; este o formă de evaluare mai puțin stresantă și constrângătoare decât formele clasice de evaluare; oferă posibilitatea unei aprecieri predominant calitativă și nu cantitativă; dezvoltă capacitatea elevului de autoevaluare și auto-reflectare asupra propriei activități.

*Dezavantajele* folosirii portofoliului: prelungirea în timp a acumulării materialelor; sistematizarea sau meticulozitatea cu care trebuie evaluat etc.

**Observarea sistematică a comportamentului elevilor** [128] este o metodă bazată exclusiv pe relația profesor-elev, pe interacțiunea dintre actorii educaționali, care oferă o cunoaștere a progreselor și eșecurilor pe care le poate acumula un elev pe o perioadă de timp. Observarea sistematică a comportamentului elevilor este partea care întregește decizia atunci când se realizează o evaluare prin metode tradiționale, necesară în orice diagnostic pedagogic sau psihologic. Se pot obține, cu ajutorul acestei metode, informații despre nivelul de pregătire, evoluția școlară, înclinarea spre o anumită profesie, interesul spre anumite activități, aptitudini, implicarea activă în activitățile grupului din care face parte etc. **Avantaje** ale utilizării observării sistematice a comportamentului elevilor:

✓ conturarea unor fenomene psihopedagogice în momentul de realizare și în mediul natural de realizare;

✓ posibilitatea de corijare sau ameliorare rapidă a unor comportamente sau acțiuni;

Dezavantaje ale utilizării observării sistematice a comportamentului elevilor:

✓ gradul ridicat de subiectivitate consemnat în cadrul observațiilor, ceea ce face necesară utilizare mai multor instrumente de sistematizare și înregistrare a observațiilor sau atașarea acestei metode cu alte metode de cunoaștere;

✓ timpul îndelungat pentru strângerea datelor etc.

Instrumente de înregistrare și sistematizare a observațiilor.

**Fișa de caracterizare psihopedagogică** [98] este acel instrument de lucru care servește organizării și prezentării informațiilor referitoare la o persoană, privită în totalitatea sa, sau, mai frecvent, la anumite aspecte ale acesteia. Printr-o bună organizare a informației, fișa prezintă un avantaj deosebit pentru cunoaștere și, în același timp, îndeplinește un rol de direcționare a activității de cunoaștere a persoanei. Alături de noțiunea de fișă se folosește și noțiunea de diagnostic pedagogic, care se poate defini ca fiind forma de organizare a activității de cunoaștere a elevului, destinată necesităților acțiunii pedagogice, adică obiectivelor de formare a personalității copilului, sub multitudinea aspectelor sale: dezvoltarea fizică, dezvoltarea psihică, fond informațional, integrarea socială.

Fișa destinată studiului individualității elevului privită în interdependența factorilor în care se integrează poate fi definită ca un document cu valențe practice care permite desfășurarea unei acțiuni programate, în scopul desăvârșirii personalității elevului, prin intermediul procesului de învățământ. Eficiența ei nu trebuie căutată în valoarea analizei psihologice sau pedagogice efectuate, ci în rolul ei de factor dinamizant al procesului de învățământ.

Un posibil model ar cuprinde următoarea organizare: date personale, date despre starea de sănătate, date despre mediul familial, date referitoare la perioada școlarității, particularități psihologice, particularități intelectuale, date despre orientarea școlară și profesională, atitudini, evoluții notabile. Există multe categorii de fișe psihopedagogice utilizate de cadrele didactice în școli. *Lista de control/verificare* înregistrează prezența/absența unei acțiuni/comportament realizat de un elev, într-o anumită situație, fără a emite o judecată de valoare, oricât de simplă.

Principala caracteristică a listei de control este forma acesteia, forma unui chestionar în care toți itemii sunt cu alegere simplă, de tipul *da* sau *nu*. Această tehnică este, de obicei, folosită în mai multe situații:

- Pentru a măsura diferite abilități în lucrările de laborator, abilități fizice, abilitatea de a vorbi în public etc. Acest aspect contribuie evident la reducerea utilizării sale pe scară largă,



întrucât performanța trebuie analizată după mai multe nivele de calitate.

- Lista de control poate servi la verificarea nivelului participării elevului la o activitate școlară sau extrașcolară.

**Grila de apreciere** este o metodă de observare a comportamentului elevilor bazată pe o serie de itemi care reliefează anumite acțiuni pe care trebuie să le realizeze elevul și pe anumite grade de apreciere sau clasificare mai mult sau mai puțin concretă. O grilă de apreciere conține în antet și date de identificare a persoanei: nume, observații, indicații, obiective ce trebuie urmărite etc. și scara de clasificare, care la rândul său, poate fi de diverse categorii: numerică, alfabetică, grafică sau apreciativă. Această metodă este deosebit de utilă în observarea și aprecierea atitudinii elevului față de o anumită sarcină, individuală sau de grup. O grilă de apreciere poate fi atașată atât unei fișe de caracterizare psihopedagogică, cât și unei liste de control sau unui caiet de evaluare al elevului, pentru a dobândi astfel, o imagine completă și complexă asupra comportamentului unui elev.

Potrivit acestui tip de scară, elevului îi sunt înșiruite un număr de enunțuri, în raport cu care, acesta trebuie să își manifeste acordul, sau dezacordul, clasificându-le pe cinci trepte: *puternic acord, de acord, indecis, dezacord, puternic dezacord*, sau, un alt model: *niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna, etc.*

Ceea ce trebuie să primeze în elaborarea enunțurilor este claritatea acestora, cuvintele familiare integrate în conținutul enunțurilor, lungimea lor, accesibilitatea specifică vârstei educabilului și nivelului de cunoștințe și înțelegere, toate aceste condiții având ca scop obținerea a cât mai multe informații relevante despre elev.

**Investigația** reprezintă un instrument ce facilitează aprecierea, în mod creativ și original a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, etc. explorarea situațiilor noi, sau necunoscute anterior. Investigația se poate desfășura pe parcursul unei ore didactice, sau a mai multor ore, cu activități succesive de lucru în clasă și acasă, în timpul căruia elevii demonstrează că sunt capabili să utilizeze cunoștințe, să cerceteze, să facă legături ale unor fenomene de la concret la abstract, sau invers, să lege teoria de practică într-un mod cât se poate de constructiv și inovativ.

Tema investigației trebuie conturată și înțeleasă foarte precis, alături de ordinea și pașii de rezolvare, de extragerea unor observații pe parcursul procesului de investigare și de modul de prezentare al rezultatelor finale.

Evaluarea unei investigații ține, de cele mai multe ori, de câteva elemente precise cum ar fi:

- ✓ strategia utilizată în investigare;
- ✓ aplicarea anumitor reguli, algoritmi de rezolvare, principii etc
- ✓ modul de prelucrare și interpretare a datelor;
- ✓ maniera de argumentare;

- ✓ analiza produselor realizate;
- ✓ atitudinea elevilor referitoare la tema investigației și cerințele de punere în practică;
- ✓ modalitatea eficientă de lucru, atât individual cât și în echipă;
- ✓ sublinierea unor concluzii etc.

**Investigația** [98] este o metodă în cadrul căreia elevul este îndemnat spre a căuta soluții cât mai creative și originale, de a răspunde anumitor exigențe și de a demonstra, cu ajutorul unor argumente solide, anumite teme de interes școlar pentru vârsta sau nivelul de pregătire la care se află. Pe lângă înțelegerea temei de investigat, elevul trebuie să facă dovada soluției adoptate, a generalizării și transpunerii acesteia, într-un context cu valențe practice.

În literatura de specialitate, realizarea unei investigații presupune și realizarea, în prealabil, a unui plan de investigare, a unei hărți mentale, care i-ar acorda elevului mai multă rapiditate în urmărirea punctelor necesare, mai multă fluență în idei, organizare rapidă a materialului și inserarea cu ușurință a ideilor noi în cadrul materialului.

**Avantajele** utilizării investigației, ca metodă de evaluare alternativă/complementară:

- ✓ este o metodă complexă prin care se pot evalua cunoștințe, capacități, etc. dar și aspecte ale personalității elevului;
- ✓ este o modalitate de evaluare foarte sugestivă pentru cadrul didactic, în realizarea operațiilor de evaluare;
- ✓ sprijină, în mod deosebit, capacitățile de ordin aplicativ ale elevilor, îi ajută pe aceștia să integreze o parte într-un context, sau să formeze o înșiruire de factori concomitenți care duc, în mod gradat, la o soluție în rezolvarea unei probleme;
- ✓ poate fi utilizată cu succes ca formă a evaluării sumative, la final de capitol, sau la finalul unei perioade mai lungi de învățare;

Dezavantaje ale utilizării investigației ca metodă de evaluare alternativă / complementară:

- ✓ este o metodă destul de costisitoare, din punct de vedere al materialelor și al costurilor la care se pot ridica materialele folosite;
- ✓ este o metodă ce necesită, de cele mai multe ori, o perioadă mai îndelungată de timp, pentru realizare.

**Autoevaluarea** [84] este o modalitate de evaluare cu largi valențe formative, ce permite aprecierea propriilor performanțe, în raport cu obiectivele operaționale dinainte stabilite. De cele mai multe ori, autoevaluarea este un proces prin care elevul ajunge să înțeleagă mai bine obiectivele și conținutul sarcinii pe care o are de rezolvat, modul în care

efortul său, depus pentru rezolvarea sarcinii respective, a fost valorificat sau nu. Grilele de autoevaluare permit elevilor să-și determine, independent, eficiența activităților realizate, în cele mai multe cazuri o grila de autoevaluare conține trei categorii de elemente: capacități vizate, sarcini de lucru, valori ale performanței.

**Autoevaluarea** [45] este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, aceasta pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției, prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare și, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează.

Există câteva forme consacrate prin care se poate realiza *autoevaluarea*:

a. autocorectarea sau corectarea reciprocă - elevul este solicitat să corecteze propria lucrare și semnaleze propriile greșeli în conformitate cu un barem de corectare. O altă formă a autoevaluării este corectarea reciprocă, care se realizează prin corectarea lucrărilor colegilor, prin depistarea greșelilor realizate de aceștia și completarea, în unele cazuri a unor lacune personale;

b. autonotarea controlată - se realizează în momentul în care cadrul didactic solicită elevului să acorde o notă pentru propria lucrare. De cele mai multe ori, această notă, nu este nota finală, ea urmând a fi modificată după discuții și negocieri sau aprecieri, ale cadrului didactic, sau ale celorlalți colegi.

c. notarea reciprocă - presupune atât corectarea lucrării colegilor, cât și notarea acestor lucrări, această notă suportând, în cele mai multe cazuri, modificări ulterioare.

d. metoda de apreciere obiectivă a personalității - vizează implicarea întregului colectiv al clasei în evaluarea tuturor lucrărilor. Această categorie de autoevaluare poate include una sau mai multe din categoriile menționate mai sus, în vederea realizării unei aprecieri cât mai obiective și cât mai concludente, pentru fiecare elev, în parte.

Avantaje ale utilizării autoevaluării ca metodă alternativă de evaluare:

- ✓ autoevaluarea susține procesul de învățare;
- ✓ oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;
- ✓ încurajează implicarea elevilor și îi responsabilizează;
- ✓ elevii sunt obișnuiți să își asume o parte a procesului educativ;
- ✓ este o anticipare a vieții profesionale de mai târziu, elevul este obișnuit să își dozeze și să își aprecieze munca, propriile calități și defecte, dar și înclinația spre anumite activități.

Dezavantaje ale utilizării autoevaluării:

- ✓ autoevaluarea nu se dezvoltă de la sine, cadrul didactic fiind cel care trebuie să

creeze situațiile propice desfășurării autoevaluării;

✓ poate necesita, de multe ori, mai mult timp pentru realizare etc.

În literatura de specialitate, se utilizează în ultimii ani și noțiunea de evaluare centrată pe efecte (pe efectele pe care le produce asupra formării elevului), provenită din termenul englezesc *goal-free*, dar și termenul de *responsive evaluation* - care urmărește activitatea elevilor în timpul programului de instruire și modul în care această activitate este adecvată nevoilor lor de formare. Ambele vin în sprijinul rolului formativ al evaluării școlare.

**Portofoliul** reprezintă „cartea de vizită” a elevului, prin care profesorul poate să-i urmărească progresul – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval de mai lung de timp (un semestru sau un an școlar).

Portofoliul se compune în mod normal din materiale obligatorii și opționale, selectate de elev și/sau de profesor și care fac referire la diverse obiective și strategii cognitive. Așa cum afirmă profesorul Ioan Cerghit, portofoliul cuprinde “o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final.

Acesta sporește motivăția învățării. Evaluarea portofoliului începe de obicei prin explicarea de către profesor, la începutul perioadei, a obiectivelor învățării în perioada pentru care se va primi nota. Profesorul și elevii cad de acord asupra produselor pe care trebuie să le conțină portofoliul și care să dovedească îndeplinirea obiectivelor învățării (mulți profesori le reamintesc aproape zilnic elevilor săpună în portofoliu eşantioane care să le amintească mai târziu de munca depusă).

Evaluarea acestor produse se face multicriterial. De exemplu, criteriul conformității la teoria predată poate fi completat cu cel al inovativității și originalității. Fiecare produs cuprins în portofoliu poate fi evaluat din punct de vedere cantitativ (numărul de pagini, de exemplu), dar mai ales calitativ: creativitatea produsului individual sau colectiv, elementele noi, punctele forte, etc. De asemenea evaluarea portofoliului va fi supusă evaluării efectelor pe care acest gen de evaluare l-a avut asupra dezvoltării personalității, a capacității de autoevaluare și a competențelor de intercomunicare.

Portofoliul reprezintă un element flexibil de evaluare, care, pe parcurs, poate să includă și alte elemente către care se îndreaptă interesul elevului și pe care dorește să le aprofundeze.

Această metodă alternativă de evaluare oferă fiecărui elev posibilitatea de a lucra în ritm propriu, stimulând implicarea activă în sarcinile de lucru și dezvoltând capacitatea de autoevaluare.

**Metoda Frisco** are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului*.

Metoda a fost propusă de echipa de cercetare *Four boys of Frisco* (cei patru băieți din San Francisco), iar scopul ei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente. Ea are la bază brainstorming-ul regizat și solicită din partea elevilor/studentilor capacități empatică, spirit critic, punând accent pe stimularea gândirii, a imaginației și a creativității.

#### ***Etapele metodei Frisco:***

1. *Etapa punerii problemei:* profesorul sau elevii/studentii sesizează o situație-problemă și o propun spre analiză;

2. *Etapa organizării colectivului:* se stabilesc rolurile: *conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul* și cine le va interpreta. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, același rol poate fi jucat de mai mulți participanți concomitent, aceștia formând o echipă.

3. *Etapa dezbaterii colective:* fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta.

Cel care este *conservator* are rolul de a aprecia meritele soluțiilor vechi, pronunțându-se pentru menținerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri.

*Exuberantul* privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i și pe ceilalți participanți să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.

*Pesimistul* este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurând ideile și soluțiile inițiale propuse. El relevă aspectele nefaste ale oricărui îmbunătățiri.

*Optimistul* luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătând participanții să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă și realizabilă. El găsește fundamentări realiste și posibilitățile de realizare a soluțiilor propuse de către exuberant., stimulând participanții să gândească pozitiv.

4. *Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite.*

În această etapă, au loc sistematizarea ideilor principale și formularea concluziilor cu privire la modul de soluționare a problemei inițiale.

Metoda Frisco este asemănătoare „Pălăriilor gânditoare” atât din punct de vedere al desfășurării, cât și în ceea ce privește avantajele și limitele.

**Metoda Philips 6/6** a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstorming-ului și metodei 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul metodei 6/3/5.

**Etapele** metodei Philips 6/6:

1. *Constituirea grupurilor de câte 6 participanți* (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbateră în cadrul grupului și prezintă concluziile.

2. *Înmânarea temei/problemei* ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia.

3. *Desfășurarea discuțiilor* pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute. Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată și apoi se trece la celelalte idei.

4. *Colectarea soluțiilor elaborate.*

Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).

5. *Discuția colectivă*, decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.

6. *Încheierea discuției* cu oferirea din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

**Tehnica 6/3/5** este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți, și de aceea se mai numește și metoda brainwriting. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există:

- 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte
- 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de
- 5 minute.

**Etapele metodei 6/3/5:**

1. *Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare.*

2. *Formularea problemei și explicarea modalității de lucru.* Elevii/studentii primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane.

3. *Desfășurarea activității în grup.*

În această etapă are loc o îmbinare a activității individuale cu cea colectivă.

Pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți, are de notat pe o foaie, 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp maxim de 5 minute. Foile migrează apoi de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconstruindu-le continuu.

4. *Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.*

Se centralizează datele obținute, se discută și se apreciază rezultatele.

**Explozia stelară (starbursting)** este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară. *Cum se procedează:* Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: *Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?*. Lista de întrebări inițiale poate genera altele neașteptate care, posibil, solicită o și mai mare concentrare pentru a răspunde la ele. *Scopul metodei* este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Etapele metodei:

1. Propunerea unei probleme;
2. Organizarea colectivului în grupuri preferențiale;
3. Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse.
4. Comunicarea rezultatelor muncii de grup.
5. Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în cooperare.

Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări. Metoda exploziei stelare este ușor de aplicat oricărei vârste și unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare și nici nu necesită explicații amănunțite. Participanții se prind repede în joc, acesta fiind pe de o parte o modalitate de relaxare și, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

**Tehnica LOTUS (Floarea de nufăr)** presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8

idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuiesc dezvoltate conexiuni noi și noi concepte.

Etapele tehnicii florii de nufăr:

1. Construirea diagramei;
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei;
3. Participanții se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 „petale” (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic;
4. Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane. („flori de nufăr”).
5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale și consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane („flori de nufăr”).
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicații și teme de studiu în lecțiile viitoare. Tehnica Lotus poate fi desfășurată cu succes în grup, fiind adaptabilă unor largi categorii de vârstă și de domenii. Există și posibilitatea dezvoltării unui *Lotus individual*, ca un exercițiu de stimulare a creativității și de autoevaluare. De exemplu, tema centrală ar putea fi întrebarea: „Ce ți-ai dori să studiezi?”, la care s-ar putea propune 8 domenii și pentru fiecare ar fi consemnate care ar fi conținuturile ce corespund interesului subiectului.



## Date experimentale

Tabelul A8.1

**Tabel generalizator al distribuției punctajului la testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate:  
profesori, România, constatare**

Descifrare cod PRGE01: P- profesor, R – România, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
PRGE01	0	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	26	insuficient
PRGE02	3	3	3	3	5	3	5	5	1	1	5	1	38	mediu
PRGE03	3	3	3	0	3	3	2	3	0	1	1	5	27	mediu
PRGE04	0	1	3	0	1	0	1	3	1	1	1	1	13	insuficient
PRGE05	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE06	5	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	1	48	înalt
PRGE07	0	1	0	0	1	0	1	3	0	0	0	1	7	insuficient
PRGE08	3	3	3	0	3	3	2	3	1	1	1	1	24	insuficient
PRGE09	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE10	3	1	3	0	1	3	1	3	1	1	1	1	19	insuficient
PRGE11	0	1	0	0	1	3	1	3	1	0	0	1	11	insuficient
PRGE12	3	5	3	0	5	5	5	5	3	3	5	1	43	mediu
PRGE13	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	26	insuficient
PRGE14	0	1	3	0	1	3	1	3	0	1	1	1	15	insuficient
PRGE15	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE16	3	5	5	3	3	3	2	3	1	3	1	1	33	mediu
PRGE17	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE18	0	0	3	0	1	3	1	3	1	1	1	1	15	insuficient
PRGE19	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE20	5	1	5	3	5	5	2	5	1	3	5	1	41	mediu
PRGE21	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE22	0	3	3	0	3	3	1	3	1	1	1	1	20	insuficient
PRGE23	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	1	7	insuficient
PRGE24	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	1	7	insuficient
PRGE25	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PRGE26	0	1	3	0	1	3	1	3	0	1	1	1	15	insuficient
PRGE27	0	3	3	3	5	3	2	5	1	3	1	1	30	mediu
PRGE28	3	3	3	0	1	3	0	3	0	0	0	1	17	insuficient
PRGE29	3	3	3	0	3	3	2	5	1	1	5	1	30	mediu
PRGE30	0	1	3	0	1	3	0	3	1	1	1	1	15	insuficient

**Tabel generalizator al distribuției punctajului la testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate:  
profesori, R. Moldova, constatare**

Descifrare cod PMGE01: P- profesor, M – R. Moldova, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
PMGE01	5	1	5	3	5	5	2	5	1	3	5	1	41	mediu
PMGE02	5	1	3	0	1	3	1	3	1	1	1	5	25	insuficient
PMGE03	3	3	5	3	3	3	1	3	1	1	1	1	28	mediu
PMGE04	0	1	0	0	1	3	1	3	0	1	1	1	12	insuficient
PMGE05	3	5	5	3	3	5	1	3	1	3	1	1	34	mediu
PMGE06	0	0	0	0	1	0	5	5	0	0	0	1	12	insuficient
PMGE07	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	7	insuficient
PMGE08	3	3	3	3	3	0	5	5	3	1	5	5	39	mediu
PMGE09	3	3	3	0	3	3	2	3	0	1	1	5	27	mediu
PMGE10	3	3	3	0	3	3	1	3	1	1	1	1	23	insuficient
PMGE11	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	7	insuficient
PMGE12	0	1	3	0	1	3	1	3	0	1	1	1	15	insuficient
PMGE13	3	3	3	0	3	3	2	5	1	1	5	1	30	mediu
PMGE14	0	1	3	0	1	3	0	3	1	1	1	1	15	insuficient
PMGE15	3	3	5	0	3	3	2	3	1	1	1	1	26	insuficient
PMGE16	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE17	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE18	0	1	0	0	1	0	1	3	0	0	0	1	7	insuficient
PMGE19	0	1	3	0	3	3	2	3	3	3	1	1	23	insuficient
PMGE20	0	1	3	0	1	0	1	3	1	1	1	1	13	insuficient
PMGE21	0	0	3	3	5	3	2	5	1	3	5	5	35	mediu
PMGE22	3	1	0	0	1	3	5	3	0	0	0	1	17	insuficient
PMGE23	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE24	0	1	0	0	1	3	1	3	1	0	0	1	11	insuficient
PMGE25	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE26	5	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	1	48	înalt
PMGE27	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE28	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE29	0	0	0	0	1	3	1	3	1	0	1	1	11	insuficient
PMGE30	3	0	3	0	5	5	5	5	3	3	5	1	38	mediu

**Tabel generalizator al distribuției punctajului fișei de apreciere a culturii evaluării  
pedagogice: Profesori, România, validare**

Descifrare cod PRGE01: P - profesor, R – România, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
PRGE01	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	31	mediu
PRGE02	3	3	3	3	5	3	5	5	1	1	5	5	42	mediu
PRGE03	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	5	31	mediu
PRGE04	0	1	3	3	3	0	1	3	1	1	1	1	18	insuficient
PRGE05	5	5	5	3	5	0	5	5	3	3	1	1	41	mediu
PRGE06	5	5	5	3	5	5	5	5	3	3	5	5	54	înalt
PRGE07	0	1	3	0	1	0	0	3	3	1	5	1	18	insuficient
PRGE08	3	3	3	0	3	3	2	3	1	1	1	1	24	insuficient
PRGE09	5	5	5	3	5	5	5	5	3	3	5	5	54	înalt
PRGE10	3	3	3	0	1	3	1	3	1	1	1	1	21	insuficient
PRGE11	5	1	5	3	3	3	1	3	1	3	0	1	29	mediu
PRGE12	3	5	3	3	5	5	5	5	3	3	5	1	46	înalt
PRGE13	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	5	30	mediu
PRGE14	5	3	5	3	3	3	2	3	1	1	1	1	31	mediu
PRGE15	5	0	0	0	5	5	5	5	3	1	5	1	35	mediu
PRGE16	3	5	5	3	3	3	2	3	1	3	1	1	33	mediu
PRGE17	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	5	5	52	înalt
PRGE18	5	5	3	0	1	3	2	5	1	1	1	1	28	mediu
PRGE19	0	5	5	3	5	5	5	5	3	0	5	5	46	înalt
PRGE20	5	3	5	3	5	5	2	5	3	3	5	5	49	înalt
PRGE21	5	5	3	3	5	5	5	5	3	0	5	5	49	înalt
PRGE22	5	3	3	3	3	3	5	5	1	1	1	1	34	mediu
PRGE23	3	3	0	0	5	5	5	5	3	3	5	5	42	mediu
PRGE24	3	0	3	3	0	5	5	5	3	3	5	5	40	mediu
PRGE25	5	5	3	3	3	5	5	5	3	3	5	5	50	înalt
PRGE26	5	3	3	3	3	3	5	5	3	1	1	1	36	mediu
PRGE27	0	3	3	3	5	3	2	5	1	3	1	5	34	mediu
PRGE28	3	3	3	3	3	3	5	3	1	3	0	1	31	mediu
PRGE29	3	3	3	3	3	3	2	5	1	1	5	1	33	mediu
PRGE30	5	1	3	3	1	3	2	3	1	1	1	5	29	mediu

**Tabel generalizator al distribuției punctajului fișei de apreciere a culturii evaluării pedagogice:  
Profesori, R. Moldova, validare**

Descifrare cod PMGE01: P - profesor, M – R. Moldova, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
PMGE01	5	1	5	3	5	5	2	5	1	3	5	1	41	mediu
PMGE02	5	1	3	0	1	3	1	3	1	1	1	5	25	insuficient
PMGE03	3	3	5	3	3	3	1	3	1	1	1	1	28	mediu
PMGE04	0	1	0	0	1	3	1	3	0	1	1	1	12	insuficient
PMGE05	3	5	5	3	3	5	1	3	1	3	1	1	34	mediu
PMGE06	0	0	0	0	1	0	5	5	0	0	0	1	12	insuficient
PMGE07	3	0	0	0	0	0	5	3	0	0	0	1	12	insuficient
PMGE08	3	3	3	3	3	0	5	5	3	1	5	5	39	mediu
PMGE09	3	3	3	0	3	3	2	3	0	1	1	5	27	mediu
PMGE10	3	3	3	0	3	3	1	3	1	1	1	1	23	insuficient
PMGE11	3	3	5	0	3	0	2	3	3	1	0	1	24	insuficient
PMGE12	5	1	3	0	1	3	1	3	0	1	1	1	20	insuficient
PMGE13	3	3	3	0	3	3	2	5	1	1	5	5	34	mediu
PMGE14	3	1	3	0	1	3	0	3	1	1	1	1	18	insuficient
PMGE15	3	3	5	0	3	3	2	3	1	1	1	1	26	insuficient
PMGE16	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	5	insuficient
PMGE17	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE18	0	1	0	0	1	0	1	3	0	0	0	1	7	insuficient
PMGE19	0	1	3	0	3	3	2	3	3	3	1	5	27	mediu
PMGE20	0	1	3	0	1	0	1	3	1	1	1	1	13	insuficient
PMGE21	0	0	3	3	5	3	2	5	1	3	5	5	35	mediu
PMGE22	3	1	3	0	1	3	5	3	0	0	0	1	20	insuficient
PMGE23	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE24	0	1	0	0	1	3	1	3	1	0	0	1	11	insuficient
PMGE25	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE26	5	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	1	48	înalt
PMGE27	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE28	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
PMGE29	0	0	0	0	1	3	1	3	1	0	1	1	11	insuficient
PMGE30	3	0	3	0	5	5	5	5	3	3	5	1	38	mediu

**Tabel generalizator al distribuției punctajului la testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate:  
 Studenți, România, constatare**

Descifrare cod SRGE01: S - student, R – România, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
SRGE01	0	0	3	3	3	3	5	3	1	3	5	1	30	mediu
SRGE02	0	1	3	3	0	3	2	3	3	1	1	1	21	insuficient
SRGE03	3	3	3	0	0	0	1	3	1	1	1	1	17	insuficient
SRGE04	5	5	3	0	5	5	5	5	1	1	5	1	41	mediu
SRGE05	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SRGE06	3	3	3	3	0	3	2	3	3	1	1	1	26	insuficient
SRGE07	3	1	3	0	0	3	2	3	1	1	1	1	19	insuficient
SRGE08	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SRGE09	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SRGE10	0	1	3	0	3	3	2	5	3	3	0	5	28	mediu
SRGE11	5	3	5	3	5	5	5	3	3	1	3	5	46	înalt
SRGE12	0	1	3	0	1	0	0	3	1	1	1	1	12	insuficient
SRGE13	0	0	0	0	3	3	2	3	1	1	1	1	15	insuficient
SRGE14	3	3	3	0	1	3	1	3	0	0	0	1	18	insuficient
SRGE15	0	1	3	5	3	3	2	3	1	3	1	3	28	mediu
SRGE16	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	1	6	insuficient
SRGE17	0	3	3	3	0	5	0	3	3	1	3	3	27	mediu
SRGE18	5	5	5	3	3	3	1	5	3	3	5	5	46	înalt
SRGE19	5	0	3	3	1	3	1	3	3	1	3	1	27	mediu
SRGE20	0	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	9	insuficient
SRGE21	5	5	3	3	5	5	5	3	1	3	1	1	40	mediu
SRGE22	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	5	insuficient
SRGE23	3	1	3	0	1	0	0	3	0	1	1	1	14	insuficient
SRGE24	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SRGE25	3	3	5	3	5	3	1	5	1	1	1	5	36	mediu
SRGE26	3	3	3	0	3	3	1	3	0	5	3	1	28	mediu
SRGE27	3	3	3	0	3	3	1	5	1	1	1	1	25	mediu
SRGE28	0	0	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	8	insuficient
SRGE29	0	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	9	insuficient
SRGE30	5	5	3	5	3	3	5	3	5	3	3	5	48	înalt

**Tabel generalizator al distribuției punctajului la testul de autoevaluare a gradului de obiectivitate, studenți, R. Moldova, constatare**

Descifrare cod SMGE01: S - student, M – R. Moldova, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
SMGE01	0	1	3	0	5	3	2	5	3	3	0	5	30	mediu
SMGE02	5	3	5	3	5	5	5	5	3	3	5	5	52	înalt
SMGE03	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	5	insuficient
SMGE04	5	5	5	3	3	3	1	5	1	3	1	5	40	mediu
SMGE05	3	3	3	3	3	5	5	3	1	1	1	1	32	mediu
SMGE06	0	0	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	8	insuficient
SMGE07	0	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	9	insuficient
SMGE08	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1	7	insuficient
SMGE09	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	31	mediu
SMGE10	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	5	8	insuficient
SMGE11	3	3	3	0	1	3	1	3	0	0	0	1	18	insuficient
SMGE12	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	1	1	7	insuficient
SMGE13	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SMGE14	3	3	5	3	5	3	1	5	1	1	1	5	36	mediu
SMGE15	0	1	3	0	0	3	5	5	1	3	5	5	31	mediu
SMGE16	0	0	3	0	3	3	1	3	3	0	0	1	17	insuficient
SMGE17	0	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	9	insuficient
SMGE18	3	5	3	0	5	5	5	5	1	1	5	1	39	mediu
SMGE19	0	0	3	0	3	3	1	3	0	0	0	1	14	insuficient
SMGE20	5	5	3	3	3	5	3	5	5	3	3	3	46	înalt
SMGE21	0	1	5	0	1	0	0	3	0	0	0	1	11	insuficient
SMGE22	3	1	3	0	0	3	2	3	1	1	1	1	19	insuficient
SMGE23	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SMGE24	0	1	3	0	3	0	1	3	1	1	1	1	15	insuficient
SMGE25	3	3	3	0	3	3	1	3	0	0	0	1	20	insuficient
SMGE26	0	1	3	3	1	5	2	3	3	3	5	5	34	mediu
SMGE27	3	3	3	0	3	3	1	5	1	1	5	1	29	mediu
SMGE28	0	0	0	0	3	3	2	3	1	1	1	1	15	insuficient
SMGE29	0	1	3	0	3	3	2	3	1	1	1	1	19	insuficient
SMGE30	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	28	mediu

**Tabel generalizator al distribuției punctajului la fișa de apreciere a nivelului de cultură a evaluării școlare: studenți, România, validare**

Descifrare cod SRGE01: S - student, R – România, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
SRGE01	1	3	3	3	3	3	5	3	1	3	5	1	34	mediu
SRGE02	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	5	5	34	mediu
SRGE03	3	5	3	3	1	0	2	3	1	1	1	1	24	mediu
SRGE04	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	56	înalt
SRGE05	5	5	3	0	5	5	5	5	1	1	5	1	41	mediu
SRGE06	3	3	3	3	0	3	2	3	3	1	1	1	26	insuficient
SRGE07	3	1	3	0	0	3	2	3	3	1	3	1	23	insuficient
SRGE08	0	1	1	1	3	0	3	3	0	3	0	1	16	insuficient
SRGE09	5	3	3	3	5	3	2	3	1	3	3	1	35	mediu
SRGE10	0	3	3	3	5	5	5	5	3	3	0	5	40	mediu
SRGE11	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	54	înalt
SRGE12	3	1	3	3	1	0	3	3	1	3	1	1	23	insuficient
SRGE13	0	3	3	0	3	3	2	3	3	1	3	1	25	insuficient
SRGE14	3	3	3	1	1	3	1	3	0	1	0	1	20	insuficient
SRGE15	5	3	5	3	5	5	5	5	3	3	1	1	44	mediu
SRGE16	5	1	3	3	5	3	2	3	1	1	1	1	29	mediu
SRGE17	3	1	3	3	1	3	5	5	3	1	5	5	38	mediu
SRGE18	5	5	5	3	3	3	3	5	5	5	5	5	52	înalt
SRGE19	5	3	3	3	3	3	2	3	1	0	0	1	27	mediu
SRGE20	3	3	3	3	5	3	2	3	1	1	3	1	31	mediu
SRGE21	5	5	3	3	5	5	5	5	3	3	1	1	44	mediu
SRGE22	1	0	3	1	1	0	0	3	0	3	3	1	16	insuficient
SRGE23	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	30	mediu
SRGE24	0	1	1	3	3	0	1	3	5	1	3	1	22	insuficient
SRGE25	3	5	5	3	3	3	1	5	1	3	1	1	34	mediu
SRGE26	3	5	3	3	5	3	5	3	1	1	1	1	34	mediu
SRGE27	3	5	3	3	3	3	2	5	3	1	5	5	41	mediu
SRGE28	1	0	3	0	1	0	0	3	3	1	0	1	13	insuficient
SRGE29	1	1	3	3	1	0	0	3	1	0	1	1	15	insuficient
SRGE30	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	3	5	52	înalt

**Tabel generalizator al distribuției punctajului fișei de apreciere, studenți,  
R. Moldova, validare**

Descifrare cod SMGE01: S - student, M - R. Moldova, GE – grupul experimental, 01 – nr. de ordine														
Cod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Punctaj acumulat	Nivelul culturii de evaluare
SMGE01	0	1	3	0	5	3	2	5	3	3	5	5	35	mediu
SMGE02	5	3	5	3	5	5	5	5	5	3	1	1	46	înalt
SMGE03	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1	6	insuficient
SMGE04	5	5	5	3	5	3	1	5	1	3	5	5	46	înalt
SMGE05	3	3	3	3	0	0	5	3	1	1	1	1	24	insuficient
SMGE06	3	3	3	0	1	3	0	3	1	1	0	1	19	insuficient
SMGE07	0	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0	1	9	insuficient
SMGE08	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1	7	insuficient
SMGE09	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	1	29	mediu
SMGE10	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	5	8	insuficient
SMGE11	3	3	3	0	1	3	1	3	5	3	3	1	29	mediu
SMGE12	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	1	1	7	insuficient
SMGE13	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SMGE14	3	3	5	3	5	3	1	5	1	1	1	5	36	mediu
SMGE15	0	1	3	0	0	3	5	5	1	3	5	5	31	mediu
SMGE16	0	0	3	0	3	3	1	3	3	0	0	1	17	insuficient
SMGE17	0	1	5	0	5	5	0	3	1	3	3	1	27	mediu
SMGE18	3	5	3	0	5	5	5	5	1	1	5	1	39	mediu
SMGE19	0	0	3	0	3	3	1	3	0	0	0	1	14	insuficient
SMGE20	5	5	3	3	5	5	5	3	5	3	1	5	48	înalt
SMGE21	0	1	5	0	1	0	0	3	0	0	0	1	11	insuficient
SMGE22	3	1	3	0	0	3	2	3	1	1	1	1	19	insuficient
SMGE23	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4	insuficient
SMGE24	0	1	3	0	3	0	1	3	1	1	1	1	15	insuficient
SMGE25	3	3	3	0	3	3	1	3	3	3	3	1	29	mediu
SMGE26	3	3	3	3	1	5	2	3	3	3	1	5	35	mediu
SMGE27	3	3	3	0	3	3	1	5	1	1	5	1	29	mediu
SMGE28	0	0	0	0	3	3	2	3	1	1	1	1	15	insuficient
SMGE29	3	1	3	3	3	3	2	3	5	1	1	1	29	mediu
SMGE01	0	1	3	0	5	3	2	5	3	3	5	5	35	mediu



## Date statistice ale grupurilor cercetării, profesori

## Frecvente absolute si relative

CNIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mediu	7	23,3	23,3	23,3
	minim	22	73,3	73,3	96,7
	superior	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

a GRUP = GE, TARA = RO - CONSTATARE

VNIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mediu	18	60,0	60,0	60,0
	minim	4	13,3	13,3	73,3
	superior	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

a GRUP = GE, TARA = RO - VALIDARE

CNIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mediu	8	26,7	26,7	26,7
	Minim	21	70,0	70,0	96,7
	superior	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

a GRUP = GC, TARA = MD - CONSTATARE

VNIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mediu	9	30,0	30,0	30,0
	minim	20	66,7	66,7	96,7
	superior	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

a GRUP = GC, TARA = MD - VALIDARE

**Diferentele de medii**  
Paired Samples Statistics(a)

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	C1	1,4667	30	1,92503	,35146
	V1	3,6000	30	1,71404	,31294
Pair 2	C2	1,4667	30	1,67607	,30601
	V2	3,0667	30	1,68018	,30676
Pair 3	C3	2,4000	30	1,58875	,29007
	V3	3,4333	30	1,10433	,20162
Pair 4	C4	,6000	30	1,22051	,22283
	V4	2,4000	30	1,22051	,22283
Pair 5	C5	1,6667	30	1,74856	,31924
	V5	3,4333	30	1,61210	,29433
Pair 6	C6	1,9000	30	1,78789	,32642
	V6	3,1000	30	1,66816	,30456
Pair 7	C7	1,3333	30	1,64701	,30070
	V7	3,1000	30	1,88186	,34358
Pair 8	C8	3,3333	30	,75810	,13841
	V8	4,0667	30	1,01483	,18528
Pair 9	C9	,7667	30	1,00630	,18372
	V9	2,1333	30	1,00801	,18404
Pair 10	C10	,8000	30	,99655	,18194
	V10	1,9667	30	1,06620	,19466
Pair 11	C11	,9667	30	1,44993	,26472
	V11	2,5000	30	2,25526	,41175
Pair 12	C12	1,4000	30	1,22051	,22283
	V12	2,8667	30	2,02967	,37056

a TARA = **RO – CONSTATARE-VALIDARE**

Paired Samples Test(a)

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	C1 - V1	-2,3000	2,40903	-5,229	29	,000
Pair 2	C2 - V2	-1,6000	2,09433	-4,184	29	,000
Pair 3	C3 - V3	-1,1000	2,10664	-2,860	29	,008
Pair 4	C4 - V4	-1,7000	1,51202	-6,158	29	,000
Pair 5	C5 - V5	-1,6000	2,09433	-4,184	29	,000
Pair 6	C6 - V6	-1,4000	2,23761	-3,427	29	,002
Pair 7	C7 - V7	-2,0333	2,38506	-4,669	29	,000
Pair 8	C8 - V8	-,7333	,98027	-4,097	29	,000
Pair 9	C9 - V9	-1,2667	1,41259	-4,911	29	,000
Pair 10	C10 - V10	-,8667	1,33218	-3,563	29	,001
Pair 11	C11 - V11	-1,5333	2,31537	-3,627	29	,001
Pair 12	C12 - V12	-1,7333	2,01603	-4,709	29	,000

TARA = RO - CONSTATARE

Paired Samples Statistics(b)

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	C1	1,6000	30	1,83077	,33425
	V1	1,8667	30	1,88887	,34486
Pair 2	C2	1,2667	30	1,50707	,27515
	V2	1,3667	30	1,51960	,27744
Pair 3	C3	1,9333	30	1,96404	,35858
	V3	2,2000	30	1,97222	,36008
Pair 4	C4	,6000(a)	30	1,22051	,22283
	V4	,6000(a)	30	1,22051	,22283
Pair 5	C5	1,8000	30	1,71001	,31220
	V5	1,9000	30	1,68870	,30831
Pair 6	C6	2,0000(a)	30	1,76166	,32163
	V6	2,0000(a)	30	1,76166	,32163
Pair 7	C7	1,5667	30	1,71572	,31325
	V7	1,8000	30	1,76947	,32306

Pair 8	C8	3,4667(a)	30	,86037	,15708
	V8	3,4667(a)	30	,86037	,15708
Pair 9	C9	,8000	30	,99655	,18194
	V9	,9333	30	1,04826	,19139
Pair 10	C10	,9667	30	1,12903	,20613
	V10	1,0000	30	1,11417	,20342
Pair 11	C11	1,4000(a)	30	1,88643	,34441
	V11	1,4000(a)	30	1,88643	,34441
Pair 12	C12	1,5333	30	1,38298	,25250
	V12	1,8000	30	1,62735	,29711

a The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

b GRUP = GC TARA = MD – CONSTATARE

Paired Samples Test(a)

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	C1 - V1	-,2667	1,04826	-1,393	29	,174
Pair 2	C2 - V2	-,1000	,54772	-1,000	29	,326
Pair 3	C3 - V3	-,2667	1,04826	-1,393	29	,174
Pair 5	C5 - V5	-,1000	,54772	-1,000	29	,326
Pair 7	C7 - V7	-,2333	,97143	-1,316	29	,199
Pair 9	C9 - V9	-,1333	,57135	-1,278	29	,211
Pair 10	C10 - V10	-,0333	,18257	-1,000	29	,326
Pair 12	C12 - V12	-,2667	1,01483	-1,439	29	,161

a GRUP = GC TARA = MD – CONSTATARE

Group Statistics(a)

	GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
C1	GE	30	1,2333	1,71572	,31325
	GC	30	1,6000	1,83077	,33425
C2	GE	30	1,6000	1,65258	,30172
	GC	30	1,2667	1,50707	,27515
C3	GE	30	2,3000	1,64317	,30000
	GC	30	1,9333	1,96404	,35858
C4	GE	30	,7000	1,29055	,23562

	GC	30	,6000	1,22051	,22283
C5	GE	30	1,8333	1,82101	,33247
	GC	30	1,8000	1,71001	,31220
C6	GE	30	2,0333	1,65015	,30127
	GC	30	2,0000	1,76166	,32163
C7	GE	30	1,2667	1,48401	,27094
	GC	30	1,5667	1,71572	,31325
C8	GE	30	3,4000	,81368	,14856
	GC	30	3,4667	,86037	,15708
C9	GE	30	,7333	,90719	,16563
	GC	30	,8000	,99655	,18194
C10	GE	30	1,0000	1,11417	,20342
	GC	30	,9667	1,12903	,20613
C11	GE	30	1,2667	1,76036	,32140
	GC	30	1,4000	1,88643	,34441
C12	GE	30	1,1333	,73030	,13333
	GC	30	1,5333	1,38298	,25250

**Diferențe profesori constatare RO -MD**

Independent Samples Test(a)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
C1	Variante egale	,826	,367	-,800	58	,427
C2	Variante egale	1,165	,285	,816	58	,418
C3	Variante egale	4,433	,040	,784	58	,436
C4	Variante egale	,382	,539	,308	58	,759
C5	Variante egale	,266	,608	,073	58	,942
C6	Variante egale	,405	,527	,076	58	,940
C7	Variante egale	,740	,393	-,724	58	,472
C8	Variante egale	,382	,539	-,308	58	,759
C9	Variante egale	,154	,696	-,271	58	,787
C10	Variante egale	,038	,846	,115	58	,909
C11	Variante egale	,394	,533	-,283	58	,778
C12	Variante egale	8,930	,004	-1,401	58	,167

**profesori constatare RO -MD**

Group Statistics(a)

	GRUP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V1	GE	30	3,6000	1,71404	,31294
	GC	30	1,6000	1,83077	,33425
V2	GE	30	3,0667	1,68018	,30676
	GC	30	1,7000	1,64317	,30000
V3	GE	30	3,4333	1,10433	,20162
	GC	30	2,6333	1,65015	,30127
V4	GE	30	2,4000	1,22051	,22283
	GC	30	,7000	1,29055	,23562
V5	GE	30	3,4333	1,61210	,29433
	GC	30	2,0333	1,90251	,34735
V6	GE	30	3,1000	1,66816	,30456
	GC	30	2,2333	1,86960	,34134
V7	GE	30	3,1000	1,88186	,34358
	GC	30	1,5333	1,73669	,31707
V8	GE	30	4,0667	1,01483	,18528
	GC	30	3,4667	,86037	,15708
V9	GE	30	2,1333	1,00801	,18404
	GC	30	1,0333	1,09807	,20048
V10	GE	30	1,9667	1,06620	,19466
	GC	30	1,0000	1,11417	,20342
V11	GE	30	2,5000	2,25526	,41175
	GC	30	1,2667	1,76036	,32140
V12	GE	30	2,8667	2,02967	,37056
	GC	30	1,8000	1,62735	,29711

**profesori validare RO -MD**

Independent Samples Test(a)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
V1	Variante egale	2,259	,138	4,368	58	,000	2,0000
V2	Variante egale	,413	,523	3,185	58	,002	1,3667

V3	Variante egale	2,799	,100	2,207	58	,031	,8000
V4	Variante egale	,382	,539	5,242	58	,000	1,7000
V5	Variante egale	2,709	,105	3,075	58	,003	1,4000
V6	Variante egale	3,443	,069	1,895	58	,063	,8667
V7	Variante egale	3,870	,054	3,351	58	,001	1,5667
V8	Variante egale	10,933	,002	2,470	58	,016	,6000
V9	Variante egale	1,966	,166	4,042	58	,000	1,1000
V10	Variante egale	2,671	,108	3,433	58	,001	,9667
V11	Variante egale	14,777	,000	2,361	58	,022	1,2333
V12	Variante egale	15,612	,000	2,246	58	,029	1,0667

**profesori valide RO -MD**

Group Statistics(a)

Statistics(b)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1,2333	1,6000	2,3000	,7000	1,8333	2,0333	1,2667	3,4000	,7333	1,0000	1,2667	1,1333
Median	,0000	1,0000	3,0000	,0000	1,0000	3,0000	1,0000	3,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode	,00	,00	3,00	,00	,00(a)	3,00	,00	3,00	,00	,00(a)	1,00	1,00
Std. Deviation	1,71572	1,65258	1,64317	1,29055	1,82101	1,65015	1,48401	,81368	,90719	1,11417	1,76036	,73030
Variance	2,94368	2,73103	2,70000	1,66552	3,31609	2,72299	2,20230	,66207	,82299	1,24138	3,09885	,53333
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00	,00	,00	,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

b GRUP = GE, TARA = **RO - CONSTATARE**

Statistics(b)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1,600 0	1,266 7	1,933 3	,6000	1,800 0	2,000 0	1,566 7	3,46 67	,800 0	,9667	1,400 0	1,533 3
Median	,0000	1,000 0	3,000 0	,0000	1,000 0	3,000 0	1,000 0	3,00 00	1,00 00	1,000 0	1,000 0	1,000 0
Mode	,00	,00	,00	,00	1,00	3,00	1,00	3,00	,00	,00	,00(a)	1,00
Std. Deviati on	1,830 77	1,507 07	1,964 04	1,220 51	1,710 01	1,761 66	1,715 72	,860 37	,996 55	1,129 03	1,886 43	1,382 98
Variance	3,351 72	2,271 26	3,857 47	1,489 66	2,924 14	3,103 45	2,943 68	,740 23	,993 10	1,274 71	3,558 62	1,912 64
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00	,00	,00	,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00

b GRUP = GC, TARA = **MD - CONSTATARE**

Statistics(b)

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,533 3	3,200 0	3,400 0	2,400 0	3,433 3	3,433 3	3,300 0	4,133 3	2,000 0	1,866 7	2,800 0	2,866 7
Median	3,000 0	3,000 0	3,000 0	3,000 0	3,000 0	3,000 0	3,500 0	5,000 0	2,000 0	1,000 0	1,000 0	1,000 0
Mode	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	5,00	5,00	1,00( a)	1,00( a)	1,00( a)	1,00
Std. Deviati on	1,696 51	1,584 41	1,302 52	1,220 51	1,524 14	1,501 34	1,784 03	1,008 01	1,017 10	1,105 89	2,107 46	2,029 67
Variance	2,878 16	2,510 34	1,696 55	1,489 66	2,322 99	2,254 02	3,182 76	1,016 09	1,034 48	1,222 99	4,441 38	4,119 54
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00	1,00	,00	,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

b GRUP = GE, TARA = **RO - VALIDARE**

Statistics(b)



	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1,866 7	1,366 7	2,200 0	,6000	1,900 0	2,000 0	1,800 0	3,466 7	,9333	1,000 0	1,400 0	1,800 0
Median	3,000 0	1,000 0	3,000 0	,0000	1,000 0	3,000 0	1,000 0	3,000 0	1,000 0	1,000 0	1,000 0	1,000 0
Mode	,00	,00	,00(a)	,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	,00(a)	,00(a)	1,00
Std. Deviation	1,888 87	1,519 60	1,972 22	1,220 51	1,688 70	1,761 66	1,769 47	,8603 7	1,048 26	1,114 17	1,886 43	1,627 35
Variance	3,567 82	2,309 20	3,889 66	1,489 66	2,851 72	3,103 45	3,131 03	,7402 3	1,098 85	1,241 38	3,558 62	2,648 28
Minimum	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	3,00	,00	,00	,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

b GRUP = GC, TARA = **MD – VALIDARE**

**DECLARAȚIA**  
**privind asumarea răspunderii**

Subsemnata, Oproescu (Apetroaiei) Ana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

7. 08. 2016

OPROESCU (Apetroaiei) Ana



## CURRICULUM VITAE

### OPROESCU (Apetroaiei) Ana



#### **Date personale:**

*Numele de familie și prenumele:*

OPROESCU (Apetroaiei) Ana

*Data nașterii:* 29 ianuarie 1980

*Locul nașterii:* Localitatea Târgu-Neamț, România;

#### **Studii:**

2009-2015 - **doctorat** Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, studii de doctorat, specialitatea Pedagogie generală;

1998-2002 – **licență** Universitatea din Pitești, Facultatea de Teologie, studii de licență, specialitatea Teologie-Limba și literatura română;

1994-1998 - Colegiul Național Petru Rareș, Piatra Neamț, studii liceale, profil filologic;

#### **Activitate profesională:**

2003 - până în prezent - asistent universitar, Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Departamentul de Științe ale Educației, Pitești; Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Pitești

#### **Stagii de cercetare și formare profesională:**

2013 - stagiul de formare în cadrul proiectului Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Universitatea din Pitești;

2013 - stagiul de formare în cadrul proiectului Asigurarea calității programelor universitare de studii la distanță, Universitatea din Pitești;

2012 - Certificat de absolvire – Manager proiect - Managementul proiectelor, Managementul resurselor umane, Corpul experților în accesarea fondurilor structural și de coeziune europene, București;

2005 - Certificat de absolvire - Curs postuniversitar de perfecționare, specializarea: Instruire asistată de calculator, Universitatea din Pitești, Departamentul de Formare Continuă, Pitești.

#### **Lucrări științifice publicate:**

1. Apetroaiei A. Metodologia de formare a culturii evaluării pedagogice. Ghid metodologic. Tipografia UPSC, 2015. 150 p.

2. Apetroaiei A. Considerații actuale privind evaluarea școlară. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, Chișinău. 2013. p. 535 – 539.
3. Apetroaiei A. Diversificarea metodelor utilizate în evaluare. În: Revista de informație și cultură: Catedra. Argeș: Casa Corpului Didactic, 2013, nr.82, p. 8-10
4. Apetroaiei A. Factori generatori de erori în procesul de evaluare. În: Scientifique Buletin, Education Sciences Series Buletin Scientifique, University of Pitesti Publishing House, România: Pitesti, 2014. p. 123-133.
5. Apetroaiei A. Modelul conceptual al culturii evaluării școlare. În: Revista de Științe Socioumane nr. 1 (32), 2016. p. 120-128.
6. Apetroaiei A. Noua relație profesor-elev în evaluarea școlară. Materialele Conf. Șt. Internaț. Pitești, 2006, p. 54 – 60.
7. Apetroaiei A. Obiectiv și subiectiv în actul evaluării. În: Revista de informație și cultură: Catedra. Argeș: Casa Corpului Didactic, 2015, nr.92, p. 5-9.
8. Apetroaiei A. Practici educaționale de asigurare a calității evaluării școlare pe plan global și național. În: Revista de profil Bălți, 2015. p. 12-16.
9. Apetroaiei A. Tradițional și modern în evaluarea pedagogică. În: Analele doctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Volumul XIII. Partea I. Tipografia UPSC. Chișinău. 2014. p. 266-272.
10. Oproiescu A. Cultura evaluării pedagogice. Teorie și praxiologie. Tip. USM, 2016. 200 p.

**Competențe lingvistice și de comunicare:**

- Limba română (maternă), limba franceză (mediu), limba engleză (foarte bine)

**Date de contact:**

*Adresa: Aleea Ion Trivale, nr. 6 bis, Pitești, Argeș, România*

*Telefoane de contact: serviciu: Tel./fax. 0348/453431, mobil 0720319916*

*E-mail: anaapetroaiei@yahoo.ca ana.apetroaiei@upit.ro*