

## **Evaluarea scolara in modernitatea tarzie: scurta privire istorica si deschideri in contextul european contemporan\*<sup>1</sup>**

### **1. Consideratii introductive in problematica evaluarii la nivel european**

O istorie a ideilor despre evaluare, despre "cum" sunt generate modele, curente ori directii noi de cercetare in acest domeniu, pune in evidenta prezenta unor valori care dau sens educatiei, valori asociate proceselor, produselor si programelor educationale. Evaluarea este un proces care însoțește orice activitate umana, exista o evaluare socială și o alta educațională. Ca practica sociala, evaluarea a existat intotdeauna. In varianta ei educationala, a cunoscut o dezvoltare tot mai structurata si specifica.

Pretutindeni in lume, viata scolii sta sub semnul valorizarii, judecatile de valoare impunand celor ce educa decizii si cai de urmat in beneficiul celor care invata. Profesorul este in mod firesc un factor de apreciere stimulat, judecator, critic, expert in evaluare. Raportarea se face intotdeauna la valorile aprobate social si la valorile perene ale educatiei. Competenta axiologica a profesorului este esentiala pentru bunul mers al activitatii scolare.

Evaluarea scolara se bazeaza pe interdependententa dintre functia de formare-dezvoltare a personalitatii pe care o are educatia si dimensiunea subiectiva a proceselor educative. Aceasta din urma relationeaza calitatea educatiei si calitatea dezvoltarii personalitatii umane, in contexte generate de calitatea dezvoltarii sociale.

Impactul evaluării educaționale asupra sistemului social este destul de puternic, după cum afirma A.Stoica: "Efectele diferitelor acțiuni evaluative –în special ale examenelor- se răsfrâng nu numai în cadrul sistemului educațional, ci și în afara lui: în plan cultural, social și, deloc neglijabil, în cel politic"<sup>2</sup>.Cu toate acestea, remarcă autorul citat, evaluarea a fost adesea neglijată, comparativ cu predarea și

---

<sup>1</sup> Acest subcapitol, destinat celor care isi doresc o aprofundare/extindere a cunostintelor in domeniu, este rezultatul prelucrării și adaptării unor studii publicate anterior de către autoare în *Educția Plus(European Education: Perspectives On The Assessment, 2010)*, în *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie* și în tratatul *Clasic și modern în pedagogia actuală(2007)*, see: Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 – 1151, Vol VI (2010), No. 2, pp. 175-188

<sup>2</sup> A.Stoica, 2003, Stoica, *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București: Editura Humanitas Educațional, p.13

învățarea uitându-se prea ușor “faptul că procesul de instruire depinde în mare măsură de modul în care este proiectată evaluarea”<sup>3</sup>.

Istoria evaluării ca practica educatională este lungă, dar în cele ce urmează ne vom referi la cele întâmplate în ultima sută de ani.

În Franța, după 1920, *Henri Pieron* pune în circulație termenul de *docimologie* – “studiul sistematic al desfășurării proceselor de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare, al comportamentului examinatorilor și examinațiilor în situație de examen”. El încerca astfel să pună capăt criticilor adresate sistemului de evaluare așa zis tradițional.

Pentru a se putea înlătura sau cel puțin diminua asemenea acuze trebuie luate măsuri de integrare optimă a evaluării în actul didactic, renunțându-se la evaluările impresioniste, superficiale, lipsite de criterii clare, aceleași pentru toți elevii. După G.Meyer, docimologia subliniază variabilitatea și imprecizia sistemului de notare: experiența mai multor corectări ale aceleași lucrări – fie de către un singur corector în momente diferite, fie de către mai mulți corectori în același moment – scoate la iveală diferențe importante în notare” (Meyer, 2000).

*Evaluarea înțeleasă ca măsurare* a fost deci opțiunea celor care, la începutul secolului trecut, credeau în posibilitatea ca judecățile de valoare să fie întemeiate pe psihometrie și pe edumetrie, adică pe o minuțioasă și “științifică” măsurare a performanțelor școlare, ca și pe verificarea completă a achizițiilor elevilor. *Docimologia prescriptivă și experimentală* pornea de la cuceririle psihologiei școlare și se centra pe noțiunile de *esec școlar* și *reusită școlară*.

*Docimologia ca model de evaluare* era preocupată de examene și se definea ca studiu sistematic al modalităților de notare, a variabilelor interindividuale și intra-individuale ale examinatorilor, a factorilor subiectivi implicați. *Paradigma docimologică* se construia astfel pe o *schema cauzală* (după Berthelot, *cauzalitate structurală*), adică “un sistem B este dependent de un sistem A, anterior lui și, cel mai adesea, mai important, o relație de determinare de tip vertical). Valorile implicate sunt cele

---

<sup>3</sup> *idem*, p.13-14

ale eficacității și rentabilității, potrivit unei concepții utilitariste în educație. Modelul întreține iluzia evaluatorului preponderent extern, iar examenele deveneau o obsesie școlară comună într-un univers cuantificabil și, deci, controlabil. Controlul era normativ, logic, se sprijinea pe ierarhizări și sancțiuni. Tocmai de aceea, a fost aspru criticat, iar nevoia schimbării s-a impus cu putere la mijlocul secolului trecut. Astfel, se afirmă interesul societății față de eficiența activității de învățământ care se extinde de la evaluarea randamentului școlar către evaluarea efectelor învățământului în plan economic, sociocultural al calității vieții.

Treptat, activitatea de evaluare se va extinde asupra activității, condițiilor și proceselor care definesc rezultatele obținute la un moment dat.

Acum mai bine de un sfert de veac, în Europa anilor '70 ai secolului trecut, *modelul evaluării prin obiective*, model importat de peste ocean, a însemnat formularea cu rigurozitate și precizie a obiectivelor, a "tintelor" de atins, urmate de organizarea drumului de parcurs, de anticiparea dificultăților și definirea subobiectivelor. Scopul era acela al achiziționării comportamentelor predefinite de către cei evaluați, pe baza unui algoritm ce amintea de o orientare filozofică importantă: behaviorism (comportamentalism). Era un model bazat pe *control* și *putere*, pe gestiunea și remedierea situațiilor, pe baza conexiunii inverse. Obiectivele erau considerate decisive în luarea deciziilor intermediare de ameliorare a strategiilor educaționale. A evalua însemna a *rationaliza*, a *optimiza*, a asigura un *control functional*, în vederea eliminării pierderilor din sistem. Evaluarea presupunea un *contract*, care se axa pe ipoteza că elevul este de acord cu obiectivele impuse de evaluator, angajându-se să realizeze sarcinile prescrise într-un timp dat, dar în ritmul sau propriu, într-o ordine convenabilă și acceptată conștient. Elevul era astfel motivat de cunoașterea obiectivelor de atins și de transparența criteriilor de reușită. "Modelul evaluării ca gestiune"<sup>4</sup> se definea ca: 1) *evaluare prin obiective*; 2) *modelul cibernetic al evaluării*; 3) *modelul structuralist*; 4) *modelul sistemic*.

---

<sup>4</sup>J.J. Bonniol & M. Vial, *Les modes de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck & Larcier, S.A., Paris, Bruxelles.

Dintre modelele evocate, *modelul cibernetic* (Allal, Berthelot, Vial), adică paradigma guvernării, tratează relațiile sistemului cu mediul sau după modelul controlor-controlat, bazat pe retroacțiuni. În abordarea cibernetică, *retroacțiunile sistematice*, concepute ca o funcțiune în verigi, care trebuie să atingă un scop definit dinainte printr-o serie de transformări, instituiau o nouă viziune asupra timpului și metodelor evaluării. . O posibilă definiție vede în evaluare un *proces circular, activ și dinamic de perfecționare a instruirii și a relației pedagogice (prin "bucla retroactivă"), de adaptare reciprocă și adecvare a mijloacelor/strategiilor la situația de instruire, la particularitățile celor evaluați, la context etc.*<sup>5</sup>

*Evaluarea pentru remediere* pune în evidență tranziția de la ideea de "corectarea erorilor ca sursă de învățare" ideea de "eroare ca semn al necesității de învățare".

*Modelul sistemic* (Bonniol, Chevaillard, Nunziati) promovează înțelegerea evaluării ca tot sau evaluarea tuturor componentelor și relațiilor, altfel zis, globalitatea, viziunea holistică. Importante sunt considerate relațiile dintre actorii evaluării, funcționalitatea fiind tratată ca dependentă de calitatea acestor relații. Se trece la reglarea organizată în sistem. Trei direcții de bază pot fi evidențiate în abordarea sistemică a evaluării. *Evaluarea sarcinilor* se orientează spre *evaluarea* situațiilor numite "rezolvarea de probleme"; a evalua, în acest caz, înseamnă a verbaliza procedurile necesare pentru a realiza sarcina.

Putem afirma, în contextul celor de mai sus, că la sfârșitul deceniului al optulea al secolului XX, un model care venea din Canada pune în circulație conceptul de *evaluare formativă*, ideea de *control intermediar în scopul reglării "din mers"*, a *rectificărilor necesare și a remedierii situațiilor* mai puțin dezirabile. În acest scop se defineau *criterii de reușită* a acțiunii și a produsului, se organizau acțiuni de *remediere*, prin reveniri necesare asupra materialului și a operațiilor de efectuat, se elaborau fișe și sarcini de lucru.

Un model din anii '80 este și cel inventat la Academia din Aix-Marseille: *evaluarea formatoare*. Un asemenea model pune accentul pe verbalizarea, formalizarea criteriilor, pe experimentarea algoritmilor posibili și reglarea programului de studiu

---

<sup>5</sup> *idem*

in functie de rezultatele obtinute. Autocontrolul este insotit de posibilitatea alegerii solutiilor gasite. Altfel zis,

*Cel care invata isi insuseste criteriile de evaluare, apreciaza propria productie. Evaluarea formatoare il ajuta pe elev sa invete, cerandu-i sa anticipeze, sa-si reprezinte corect scopurile si sa-si autogestioneze erorile. (J.J.Bonniol si G.Nunziati).*

In esenta, modelul care a urmat intelegerii evaluarii ca masura si ne referim la intelegerea evaluarii ca *gestiune* promova *valorile interiorizarii controlului*. Evaluatorul insusi trebuia sa se formeze, iar *puterea se imparte* intre evaluator si evaluat. *Auto-controlul* devenea, de asemenea, o *valoare impartasita*. *Consultanta, auditul, expertiza* imbogateau sensurile evaluarii scolare, fiind preluate din mediul extern scolii ori universitatii.

Dintre modelele existente in plan european, cel mai deschis spiritului secolului al XXI-lea este *modelul constructivismului*, model promovat de pedagogia postmoderna. *Constructivismul cognitiv* își are originea în psihogeneza dezvoltării intelectuale, a inteligenței și în cercetările ulterioare ale psihologiei cognitive și pornește de la teza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informațiile acumulate, recurgând la o construcție mentală de prelucrare a lor, prin acomodare și asimilare progresivă; Învățarea este contextuală, iar construcția cunoașterii este colaborativă, dar și motivațională, metacognitivă, atitudinală.

*Cognitivismul social* completează *cognitivismul cognitiv*, prin sublinierea naturii sociale a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, prin abordarea situațională a cunoașterii, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: limbajul, normele, credințele, simbolurile, modelele etc. Rezolvările în grup mediază construcția cunoașterii individuale și pun în valoare remediile și soluțiile de învățare, pentru afirmarea competențelor.

In constructivism, evaluarea vizează *capacitatea de investigație, capacitatea de conceptualizare, capacitatea de rezolvare a problemelor, capacitatea de gândire critică, capacitatea de evaluare, autoevaluare* etc. In Europa, didactica postmodernă, sub

influența constructivismului, impune o altă paradigmă asupra predării, învățării și evaluării. Este vorba despre paradigma *existențial-umanistă* asupra educației.

Relația educațională, sublinia E.Paun in 2002 este văzută ca o interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă dominantă, o relație în care profesorul și elevul sunt " constructori" de sensuri și semnificații și care generează și se bazează pe o puternică investiție cognitivă ar și afectivă. (...) Profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia, pare a fi mesajul esențial al orientărilor postmoderniste în educație o nouă modalitate de abordare a curriculumului, abordarea în termeni de cultură, care pleacă de la analiza contextelor culturale în care se structurează și se instituționalizează curriculum-ul.

In acord cu cele afirmate mai sus școala trebuie să răspundă cerințelor individului și, in acest sens, E. Păun subliniază:"putem vorbi de o reîntoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne".<sup>6</sup>

Didactica postmodernă vede in evaluare o însoțitoare permanentă a procelor de predare și învățare.

Modelul european cel mai recent de evaluare se axează pe competente și are ca "instrument emblematic"(M.Vial,2009) *portofoliul de competente*. Se centrează pe problematizarea situațiilor și pe descoperirea mereu reînnoită a sensurilor.

De altfel, *portofoliul educational* a fost preluat și în învățământul românesc, ca instrument complet și complex de evaluare, și va servi ca bază a intrării în învățământul secundar superior în următorii ani, conform proiectelor de legi ale învățământului românesc. Pe lângă notele din gimnaziu sau media de la testarea națională, elevul va primi și recomandări din partea profesorilor. Portofoliul educational, care poate fi considerat un fel de carte de identitate educatională,

---

<sup>6</sup> Emil Paun, 2002, in Păun, E., Potolea, D. (coord.), (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași: Editura Polirom p.20

permite sa se identifice punctele tari ale elevului, dificultatile si ramanerile in urma, pentru a putea stabili masuri de remediere. Evaluarea sumativa se face periodic, dupa clasa a II-a, a IV-a, a VI-a, pentru ca masurile de remediere sa poata fi instalate inainte de a fi prea tarziu.

## **2.O lucrare de referinta in problema evaluarii publicata la sfarsitul secolului trecut**

Trebuie sa facem precizarea ca succinta trecere in revista a ideilor despre evaluarea scolara de mai sus se bazeaza in cea mai mare parte pe o excelenta sinteza existenta in literatura de baza a domeniului. In anul 1997, doi autori, **J.J.Bonniol si M.Vial** publicau o lucrare care avea sa devina in scurt timp o lucrare de referinta in domeniul sintezelor dedicate evaluarii. Lucrarea "*Les modeles de l'evaluation(textes fondateurs et commentaires)*" era o culegere/colectie de texte despre evaluare, foarte bine si riguros organizate si prezentate. Intr-un fel, era o noua dovada ca *discursul pedagogic, teoria educatiei si modelele configurate transcend conditiile realitatii imediate si descriu altele, "utopice", "vizionare" si ca teoria educatiei devine un vector al dezvoltarii practicilor educationale, conturand "campuri" de posibilitati.*

Cei doi autori ne familiarizeaza cu paradigme concurentiale si totusi complementare, din perspectiva *evaluarii complexe a practicilor educative, intr-un "joc" subtil al implicarii si distantarii.*

Conceptele cheie par sa fie *complexitatea si proiectul* si o anume relatie intre *praxiologie si poesis*, intre abordarea artizanala, empirica si cea creativa, intre praxis si proiect in actiune. J.J.Bonniol si colaboratorul sau ne demonstreaza, cu puterea celor capabili sa ordoneze si sa clasifice contributiile teoretice care acopera durata unui sfert de veac de cercetare, teoretizare si actiune in domeniul evaluarii, ca proiectul unei educatii dimensionate complex si global accepta opozitiile si negocierea, articuleaza contraste, conceptualizeaza un ansamblu de elemente contradictorii.

Lucrarea marcheaza o autentica asumare a problemelor, transformarea contradictiilor in sinteze interrogative.

Extrase din texte reprezentative pentru domeniul evaluarii/valorizarii in educatie si in invatamant, in principal, dar cu trimiteri si in alte domenii, audit, economie, consiliere, servicii medicale ori de asistenta sociala etc. se axeaza pe idei

fundamentale, cu valoare de principiu: *orientarile, curentele, sistemele pedagogice sunt determinate social, cultural, dar se poate evidenta si cresterea lor organica, conform cerintelor si legilor interne*. De asemenea, prezentarea contributiei unor figuri reprezentative in istoria educatiei se constituie oricand in sursa de idei si solutii, in baza pentru reflexia critica.

In ansamblu, se poate realiza o *analiza multireferentiala* a proceselor educative, o sinteza a abordarilor mai vechi sau mai noi, descriptive, prescriptive, flexibile sau nu, care au cautat raspunsuri adecvate cerintelor ori provocarilor reale, imaginare, simbolice, ale unui domeniu de indiscutabila complexitate. Uneori, in cercetarea textelor despre educatie de-a lungul timpului, remarcam discursul incitant, analiza pertinenta, amploarea perspectivei oferita de diversi autori, de fiecare "epistema" propuse cititorului.

O critica post-moderna, transdisciplinara descopera astazi situatii in care se regasesc alaturi discursuri ce par divergente, dar pe care autorii le considera complementare, descoperind surprinzatoare puncte de contact.

Se contureaza astfel "o mitologie", se identifica fantasme, imagini emblematice, figuri tutelare, sensuri ascunse in practicile educative generate de fiecare model teoretic. In campul vast al contributiilor teoretice, se trece adesea de la *teza* la *antiteza*, parca pentru a evita astfel adeziunea neconditionata la vreunul dintre modele, pentru a potentia libertatea de alegere. Pare ca acesta ar fi de fapt efectul voit, intr-o retea "bine tensionata" de semnificatii atribuite actelor educative

*Sintetizand, conceptiile filozofice ale evaluării din ultimii 30-40 de ani,*

J.J.Bonniol si M.Vial se refereau la abordările:

- ✓ explicației cauzale (J. Cardinet, L. Cronbach);
- ✓ structuralistă (J-J. Bonniol, P. Bourdieu, J-M. De Ketele),
- ✓ cibernetică (L. Allal, J-M. Berthelot, M. Vial),
- ✓ sistemică (J-J. Bonniol, Y. Chevaillard, G. Nunziati etc.).



De o atentie aparte se bucura contributiile Lindei Allal, a lui Ph.Perrenoud (Elvetia), J.M. De Ketele(Belgia), datorita carora conceptul de evaluare formativa si-a largit semnificatiile si importanta in plan teoretic, dar si practic.

Linda Allal, de pilda, se arata in lucrare, a contribuit la evidentierea a trei forme de reglare a procesului de predare- invatare asociate cu evaluarea formativa:1)*Evaluarea formativ punctuala , reglarea proactiva(se aplica unor date ulterioare actiunii);2) evaluarea formativ punctuala, reglarea retroactiva(remediere), o evaluare mai apropiata de evaluarea sumativa si se aplica unor date din trecut;3)evaluare formativa continua, reglare interactiva(adaptari individualizate, pe baza observarii interactiunilor elev-profesor, elev-elev, elev-sarcina de instruire, evaluarea integrandu-se astfel in instruire).*

Teoriile sistemelor complexe (sistemica), ale auto-organizarii/emergentei formelor organizate si a gandirii complexe stau la baza incercarilor de a promova o hermeneutica a sensului, a valorizarii practicilor curente in educatie/instruire.

*Perspectiva hermeneutica* permite interpretarea la intersectia dintre conditiile teoretice ale cunoasterii si antropologice ale intelegerii si contextul cultural la nivelul practicii . Explicand structuri lingvistice si nonlingvistice sunt desemnate reguli codificate care rezulta diferentiat din practica instruirii/educarii. *Hermeneutica pedagogica* presupune orientarea catre explicarea, interpretarea si intelegerea totalitatilor educative, inseamna reflectie critica si creativa, cautarea sensurilor explicite sau implicite.

*Conceptele pedagogice* contureaza un vast camp hermeneutic, in care se interpreteaza si se descopera sensuri noi.

Sa precizam, alaturi de cei doi autori, ca evaluarea *ca realitate pedagogica si domeniul de studiu si teoretizare* contureaza un vast camp hermeneutic, in care se interpreteaza si se descopera sensuri noi.

Cei doi autori fac referiri la *concepțiile pedagogice și psihologice* referitoare la modelele de evaluare:

- *docimologic* (H. Pieron, J.P. Caverni, M. Gilly);

- *metric* (J-M. Barbier, J. Cardinet, L. Pelletier) ;
- *teleologic* (L. Allal, B. Bloom, G. De Landsheere)<sup>7</sup>
- O viziune sistemică înseamnă o modalitate generală de măsurare, gestiune și interpretare a actului evaluativ.

În esență, modelul care a urmat înțelegerii evaluării ca *masură*, și ne referim la înțelegerea evaluării ca *gestiune*, promovează *valorile interiorizării controlului*. Evaluatorul însuși trebuia să se formeze, iar *puterea se împarte* între evaluator și evaluat. *Auto-controlul* devenea, de asemenea, o *valoare împartășită*. *Consultanța, auditul, expertiza* îmbogățeau sensurile evaluării școlare, fiind preluate din mediul extern școlii ori universității.

La sfârșitul secolului XX, apreciază J.J. Bonniol și M.Vial, s-a produs o reorientare netă spre *abordarea evaluării ca problematică a sensului / semnificației*, centrată pe proces. La nivelul deceniului al noulea, trecerea la o altă epistemă încă nu se produce, deoarece ar fi trebuit ca evaluarea în cadrul sistemismului (studiul sistemelor "complexe") să ofere locul *evaluării complexe, evaluării interpretare*.

În lucrare, înțelegerea evaluării ca *gestiune* este cel mai bine reprezentată, sub raportul volumului/ proporțiilor în succesiunea textelor de referință. Fără a respinge măsurarea în general, ci mai degrabă pentru a evita importarea în evaluare a ideologiei mecaniciste, *evaluarea ca gestiune* este orientată în mod explicit spre o lărgire a domeniului de studiu.

De la un control extern, modelul "gestionar" de evaluare evoluează spre interiorizarea acestuia. Cardinet, un autor apreciat de Bonniol și Vial, precizează luarea în considerație a punctului de vedere subiectiv al persoanelor interesate și raportează astăzi la toate nivelurile: *predare, învățare, dirijare*.

Altfel zis, știința se vede obligată să reintroducă subiectivitatea, alocarea de sens, interpretarea în modelele lumii, acestea devenind obiect obligatoriu al cunoașterii pentru a înțelege realitatea evaluării.

---

<sup>7</sup> vezi și teza de doctorat a C. Platon, *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar*, Chișinău 2005, lucrare coordonată de V. Cabac

Autorii din Aix ai culegerii de texte, cu interpretarile lor incitante si deschiderile operate din perspectiva teoriei complexitatii, s-au bucurat de o buna primire in randul specialistilor. Un autor remarcabil precum J. Cardinet, amplu invocat in lucrare, G. Figari de la Universitatea Pierre Mendes din Grenoble ori F. Lerbet Sereni apreciaza provocarea intelectuala, comentariile consistente si incitante, deschizatoare de drum, « alegerile explicite » ale autorilor.

Rezumand:

Cele trei capitole ale lucrarii :

- Evaluarea ca masura;
- Evaluarea ca gestiune si
- Evaluarea inteleasa ca problematica a sensului

deschid drumul unei anuntate opere viitoare, avand in centru *evaluarea complexa*.

Este invocat Jean Michel Berthelot, autor al lucrarii "L'intelligence du social" (1990), *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*, Presses universitaires de France, Paris) care apreciaza modelele evaluative drept actualizari ale unor "scheme sociale transdisciplinare" ceea ce ne permite sa distingem intre

- ✓ Modelele locale de evaluare;
- ✓ Modelele transregionale
- ✓ Modelele pasagere, « nomade ».

Evaluarea este abordata ca:

- ✓ Problema de cercetare, construind un spatiu imens si deschis;
- ✓ Problema de formare (trebuie sa ai curajul de a te forma pentru a putea evalua, oricat de bun specialist ai fi);
- ✓ Actiune, antrenand proceduri, tehnici, metode.

In cadrul fiecarui capitol al lucrarii se face mai intai o prezentare generala a campului de studiu, urmeaza colectia de texte reprezentative propusa, apoi scurte comentarii, deosebit de pertinente. Identificarea "figurii emblematice" a

evaluatorului, desprinsa din ideile sustinute si sugestiile de lectura complementara incheie fiecare dintre cele trei parti ale lucrarii.

*Evaluarea, scrie J.J.Bonniol in "Postfata" transforma contradictiile in sinteze interrogative.*

Distinctia intre control si evaluare, intre logica bilantului si logica promovarii posibilului, distinctie operata clar de cei doi autori, este asociata cu existenta unor paradigme concurentiale si totusi complementare. Acceptand opozitiile si negocierea proiectul unei evaluari complexe, schitat in capitolul III al lucrarii refuza sa esueze intr-un act de putere si-si propune sa sprijine controlat evolutiile si impartasirea sensurilor in relatia evaluator-evaluat.

In ceea ce priveste planul teoretic, se trece de la o *pedagogie a reusitei*, bazata pe conceptele de esec scolar si reusita scolara, la *pedagogia situatiilor educative*.

*In ansamblu, principiul globalității* (componentele sistemului sînt raportate la întreg și la fiecare dintre celelalte componente ale sistemului de evaluare) si *principiul contextualității* (contextul concret-situational în care se desfășoară evaluarea) par sa prezinte un interes aparte pentru autorii din Aix.

Peste ani, MICHEL VIAL (2009), in numeroase lucrari si luari de pozitie, in conferintele pe care le-a sustinut a dovedit consistenta contributiei de sinteza pe care Universitatea din sudul Frantei a adus-o la intelegerea problematiei evaluarii. Contributiile din ultimii ani probeaza existenta acestei autentice scoli de gandire, conturata din anii '80 in Aix-en Provence.<sup>8</sup>

## **2. Literatura anglo-saxona actuala, model pentru dezvoltarile locale**

Daca in « epoca behaviorista » a evaluarii, obiectul formarii il constituia achizitia unui comportament observabil, evaluarea putea fi gandita ca simpla verificare a unor asemenea comportamente. Luarea in calcul a unor indicatori ori a unor criterii masurabile a insemnat pasul spre *psihologia cognitiva*, ceea ce a fost o depasire a teoriei "cutiei negre", care ignora interioritatea subiectului

---

<sup>8</sup> Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.

evaluat.

Modelul recent al evaluării are ca repere definitorii următoarele elemente:

- SCOP;
- INSTRUMENTE(DESIGN);
- MASURARE;
- INFORMATII(colectare,organizare, interpretare);
- APRECIERE(raportare la criterii);
- DECIZIE(flexibila, fiabila, ameliorativa).(dupa George Bethell, consultant educational, expert in problemele evaluării, specialist care a colaborat efectiv cu autori si decidenti romani in reformarea sistemului romanesc de evaluare dupa 1990.<sup>9</sup>

Se apreciaza ca evaluarea reia in sens spiralic următoarele procese:

- JUDECATA DE VALOARE;
- ANALIZA CRITICA;
- RETROACTIUNILE SISTEMATICE;
- DECIZIA:
- Atribuim sens unor informatii colectate prin raportare la criterii si comparatii si luam o decizie, valorificand maximal resursele angajate(eficienta).

Pentru literatura anglo-saxona a evaluării, scopurile evaluării ar fi:

- ✓ Monitorizarea progresului;
- ✓ Diagnoza rezultatelor;
- ✓ Certificarea nivelului de achizitie a cuostintelor si capacitatilor;
- ✓ Selectia( prin evaluarea sumativa);
- ✓ Prognoza performantelor;
- ✓ Orientare scolara si profesionala;
- ✓ Motivarea elevilor

*Evaluarea calitativa, pe care se pune mare pret:*

---

<sup>9</sup> Apud A.Stoica, *op.cit.*

- ✓ Presupune observare, descriere, interpretare;
- ✓ Inseamna atribuire de sensuri, raportare la valori, la descriptorii;
- ✓ Calitatea este un construct;
- ✓ Este si arta, presupune timp, angajare intelectuala si in plan emotional, al inteligentei emotionale.

Atât strategia evaluării continue cât și cea a evaluării formative prezintă, însă, avantaje și dezavantaje.

"Încât, subliniază C. Cucos, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare și complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câștigă prin cealaltă."<sup>10</sup>.

Pentru a putea realiza în condiții optime o evaluare pe obiective, continuă, formativă s-ar putea utiliza o fișă individuală de evaluare a fiecărui elev în parte, *fișe de urmărire a unor competențe-sinteză. Se vor efectua comparații între situația inițială și cea de la finele unei etape parcurse de învățare. Se vor efectua, de asemenea comparații, atât în ceea ce privește rezultatele obținute și înregistrate sub forma unor cunoștințe științifice sau tehnologice, umaniste etc. cât și cele privind demersuri ale gândirii, de exemplu, competența "utilizarea unui demers experimental" în contextul însușirii mai multor obiecte de învățământ.* Elaborarea și completarea unor asemenea fișe ar trebui să ia în calcul o anumită frecvență a testărilor, dar și a formelor. Este vorba de a asigura o succesiune optimă a formelor: oral, scris, test grilă etc. De asemenea, durata testării va trebui adaptată obiectivelor și conținutului testat. Se vor putea utiliza diferite instrumente, accentul cazând însă pe estimarea progresului școlar, prin constatarea diferenței între rezultatele a două testări succesive. Curba evoluției copilului va putea servi atât educatorilor actuali cât și celor ulterioari<sup>11</sup>.

Timpul acordat evaluării formative trebuie să fie cât mai mare. Secvențele de remediere vor fi organizate riguros și ritmic, în funcție de rezultatele testărilor periodice, sustin specialistii din primul deceniu al secolului XXI.

<sup>10</sup> C. Cucos, 1996, *Pedagogie*, Polirom, Iasi, p. 108

<sup>11</sup> Irina Maciuc, *Pedagogie, repere ale instruirii*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 2002

---

Portofoliul de educatie permanenta reprezinta un instrument care faciliteaza identificarea si formularea abilitatilor si competentelor personale si valorificarea acestora în parcursul scolar si profesional si în insertia pe piata muncii al fiecarui individ. Contine dovezi ale rezultatelor învatarii dobândite în contexte formale, non-formale si informale de educatie.

Portofoliul integreaza si instrumentele europene care evidentiaza rezultatele învatarii unui individ, cum ar fi: EUROPASS, Pasaportul lingvistic, Documentul de mobilitate, Suplimentul la diploma, Suplimentul la certificatul profesional. Portofoliul de educatie permanenta în format electronic (*portofoliu electronic*) va fi accesibil individului, institutiilor de formare, centrelor de evaluare a competentelor dobândite în contexte non-formale si informale, serviciilor de consiliere si orientare si angajatorilor.

---

#### **4. Evaluarea internationala a elevilor**

Dupa 2000, Romania a intrat in *Programul pentru evaluarea internationala a elevilor-PISA*. Este vorba despre o evaluare standardizata international, initiata de catre tarile membre OECD in anul 1997. Evaluarea PISA se realizeaza din trei in trei ani si investigheaza ce stiu si ce pot sa faca elevii de 15 ani cu ceea ce stiu, la incheierea ciclului obligatoriu de invatamant. Testeaza, de asemenea, capacitatea de reflectie. Se investigheaza competentele de baza ale elevilor de 15 ani la un domeniu principal si doua domenii secundare, de exemplu Citirea/Lectura si Matematica si Stiinte.

PISA utilizeaza teste scrise cu durata de 120 de minute, continand itemi din toate cele trei domenii. Fiecare elev completeaza, de asemenea, si un chestionar de mediu socioeducational, avand durata de 30-40 de minute.

*Evaluarea Nivelului de Intelegere a Textului Scris (PIRLS)* vizeaza achizițiile în domeniul citirii ale elevilor de clasa a patra. Trebuie să precizăm că abilitatea de a citi cuprinde abilitatea de a reflecta la ceea ce citește.

Categoriile implicate:

- ✓ extragerea informațiilor explicit formulate;
- ✓ formularea unor concluzii directe;
- ✓ interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor;
- ✓ examinarea și evaluarea conținutului, limbajului și a elementelor textuale.

Evaluările au o durată de 90 de minute, elevii au de citit un text narativ și unul informational, la prima vedere și de rezolvat 12-14 itemi pentru fiecare text.

Trebuie adăugat că încă din 1991, România a participat la **TIMSS**, ceea ce înseamnă *Tendințe Internaționale în Studiul Matematicii și al Științelor*.

Evaluările au o durată de 90 de minute și elevii de clasa a VIII-a, care sunt grupul țintă, au de rezolvat aprox. 80 de itemi, cu răspuns construit și răspuns la alegere.

TIMSS este un studiu ciclic, se reia la fiecare patru ani, încercând să evedențieze tendințele de evoluție, pe baza datelor comparative.

Performanțele obținute de elevii din România la principalele evaluări internaționale: PISA, TIMSS și PIRLS sunt departe de a fi multumitoare. Cu excepția rezultatelor la lectură ale copiilor din clasa a IV-a (PIRLS - 2001), toate celelalte performanțe se află sub media internațională. Mult mai îngrijorător este însă faptul că performanțele înregistrate de elevii noștri sunt semnificativ mai slabe decât cele ale elevilor din țările vecine, recent intrate în UE, care au aproximativ aceleași condiții social-economice ca România<sup>12</sup>.

În 2007, elevii români s-au situat la nivelul mediei internaționale, fiind clasati în ordine pe poziția 26 din 49 de țări, la matematică, și pe locul 28 din 49 la Științe (fizică, chimie, biologie, geografie). La testul PISA din 2006, când a avut loc evaluarea pe științe, România s-a situat pe ultimul loc în UE, cu un scor de 428 față de scorul mediu de 500 de puncte la nivelul UE. Pe plan internațional, am fost pe

---

<sup>12</sup> *Performanțele elevilor din România la evaluările internaționale 2003.*



locul 47 din 57 de țări participante, în urma unor țări ca Chile, Uruguay, Iordania sau Thailanda.

*In viitor este de asteptat sa fie evaluate mai multe competente de baza, printre care analizarea si rezolvarea problemelor, comunicarea, obtinerea de rezultate, invatarea si dezvoltarea, stabilirea prioritătilor si organizarea, perseverenta si lucrul cu ceilalti.*

## BIBLIOGRAFIE

- All Al, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Bern : P. Lang.
- All Al, L., Bain, D., Perrenoud, P. (éd) (1993). *Evaluation formative et didactique du français* . Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- Bonniol, J.J, Vial, M.(1997), *Les modeles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck & Larcier, S.A., Paris, Bruxelles.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles :De Boeck.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*,n° 88, 41-52.
- Cucoș, C., (1996). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires etformation*, 87-99.
- Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative si programe modulare*, Colectia « *Idei Pedagogice Contemporane* »București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Maciuc, I. (2002). *Pedagogie.Repere introductive*. Bucuresti : Editura Didactica si Pedagogica
- Maciuc, I. (2006).*Repere ale instruirii* , Craiova : Sitech
- Oprescu, N. (1996).*Pedagogie*, București, Universitatea Spiru Haret
- Păun, E., Potolea, D. (coord.), (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași: Editura Polirom.
- Peretti, A DE, Boniface, J. & Legrand, J.A (2000). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* . Paris : ESF.
- Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, E.D.P., 2000.
- Stoica, A.(2003). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București: Editura Humanitas Educațional.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.