

mediului școlar. Aceste norme vizează: a) asigurarea nivelului optim de atenție și motivație al elevilor; b) programarea secvențelor în termeni de: “pași mici”, întărire continuă (pozitivă sau negativă), învățare activă în ritm individual; c) evaluarea continuă angajată la nivel de conexiune inversă (cu funcție de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare); d) stimularea permanentă a randamentului școlar în contextul corelației pedagogice, profesor-elev.

*Desfășurarea practică a scenariului pedagogic, într-un cadru optim de realizare și dezvoltare curriculară a lecției, presupune asigurarea corelației optime între: evenimentele instrucționale – activitatea profesorului (de instruire) – activitatea elevilor (de învățare, ca efect al instruirii).*

*Evenimentele instrucționale marchează: a) enunțarea scopului și a obiectivelor operaționale ale lecției (incluzând și criteriile de evaluare inițială-continuă-finală); b) verificarea/reactualizarea cunoștințelor-capacităților/ ancoră (dobândite anterior), concepută ca evaluare inițială (premișă realizării viitoarelor secvențe ale lecției); c) predarea-învățarea-evaluarea continuă a unor noi conținuturi de bază (viitoare conținuturi-capacități/ ancoră), în termeni de dirijare a instruirii/învățării (la nivel maxim-moderat-minim) și de autodirijare a instruirii/învățării; d) aplicarea cunoștințelor (prin: transfer operațional – disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar; exprimare a personalității elevului); e) măsurarea și aprecierea finală a rezultatelor activității – premisa evaluării finale (valorificabilă, inclusiv prin decizii, în partea finală a lecției); f) dirijarea-autodirijarea învățării extrașcolare (temele pentru acasă).*

*Activitatea profesorului marchează domeniul instruirii prin modul de formulare a întrebărilor adresate elevilor, prin enunțurile care dirijează-autodirijează învățarea.*

*Activitatea elevilor marchează domeniul învățării școlare care devine eficientă ca efect al instruirii eficiente.*

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Babanski, I., *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Babanski, I., *Optimizarea procesului instructiv-educativ*, Editura Lumina, Chișinău, 1984.
3. Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, 1971.
4. Bunescu, V., *Învățarea deplină. Teorie și practică*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1995.
5. Cerghit, I. (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
6. Cerghit, I., *Proiectarea didactică*, în *Învățământul primar*, nr.1-2/1999.
7. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera - Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
8. De Landsheere, G.; De Landsheere, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989.
9. D'Hainaut, L.(coordonator), *Programe de învățământ și educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
10. Gagné, R., M.; Briggs, L., *Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
11. Galperin, P.I. (coordonator), *Studii de psihologia învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
12. *Învățarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1983.
13. Jinga, I.; Negreț, I., *Eficiența învățării*, Editura Aldin, 1999.
14. Radu, I., T., *Proiectarea activității didactice, în Sinteze pe teme de didactică modernă*, Culegere editată de “Tribuna Școlii (coordonator, Radu, Ion, T.)”, București, 1986.
15. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
16. Vlăsceanu, L., *Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie* (coordonatori. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Universitatea București, 1988.



Valeriu CABAC

## Strategii de evaluare a rezultatelor școlare

*Evaluarea reprezintă o activitate complexă prin care sînt colectate, prelucrate și interpretate informațiile privind potențialul de funcționare, starea și funcționarea unui sistem, rezultatele acestora. Informațiile obținute permit aprecierea în baza unor criterii prestabilite și fundamentarea deciziilor ce urmează a fi adoptate în scopul îmbunătățirii rezultatelor și funcționării sistemului.*

Scopul major al evaluării constă în oferirea unor informații care permit adoptarea celor mai pertinente (după anumite criterii) decizii educaționale.

Analiza procesului de evaluare face posibilă evidențierea, în fiecare act de evaluare, a următoarelor elemente:

- subiectul evaluării, evaluatorul (*cel ce evaluează*);
- obiectul evaluării (*ce evaluăm*);
- baza evaluării (*criteriul de evaluare*);
- scopul evaluării (*de ce evaluăm*);
- instrumentul de evaluare (*cu ce evaluăm*);
- determinarea valorilor actuale ale parametrilor obiectului evaluării (*măsurarea*);
- compararea valorilor actuale ale parametrilor cu baza evaluării (*interpretarea*);
- aprecierea rezultatelor evaluării în forma unei judecăți valorice (*diagnoza*).

*Subiectul evaluării* este persoana ce realizează evaluarea. În cadrul școlii acesta, de obicei, este profesorul care își evaluează propriile acțiuni în procesul predării, activitatea de învățare a elevilor și rezultatele acesteia; elevul care în procesul instruirii produce nenumărate evaluări și autoevaluări; reprezentanții organelor de conducere ale sistemului de învățământ, care apreciază eficiența funcționării acestuia; cercetătorii ce evaluează calitatea curriculumului, un grup de experți sau chiar un program de calculator (în care este obiectivată experiența de evaluare a autorului etc.).

De fapt, nu sînt evaluate persoanele, obiectele sau evenimentele, ci *caracteristicile* lor. *Obiectul evaluării* îl constituie deci anume aceste *caracteristici*. *Baza evaluării* o reprezintă construcția, numită în literatura de specialitate în mod diferit: *etalon, standard, criteriu, scală personală, normativ* ș. a.

Cazul în care un grup de elevi participă împreună cu profesorul la evaluarea rezultatelor școlare ale colegilor de clasă reprezintă situația de *coevaluare*.

Dacă elevul (profesorul) este subiectul propriei evaluări, atunci ne referim la o situație de *autoevaluare*.

Dezvoltarea la elevi a unor *capacități autoevaluative* prin asocierea acestora la propria formare este considerată drept una din funcțiile principale ale evaluării [1]. Asemenea capacități pot fi dezvoltate prin evaluarea obiectivă și transparentă a elevului; implicarea lui în coevaluările colegilor; promovarea unei relații profesor-elev bazate pe încredere reciprocă și concluzare; formarea unei culturi a evaluării.

Din definiția noțiunii de evaluare rezultă că actul evaluativ poate fi realizat prin trei operații de bază: *măsurare, apreciere, decizie*.

Din perspectiva abordării curriculare, *evaluarea este integrată structural*, concomitent cu *predarea și învățarea* în activitatea didactică/educativă, *corelată funcțional* cu acestea și poate fi caracterizată ca:

- *acțiune* subordonată activității didactice/educative, factor de reglare-autoreglare a acestei activități;
- *interacțiune* între educator și cel educat, resur-

să de activizare a procesului de învățământ;

- *modalitate de perfecționare* a comunicării profesor-elev, realizată prin circuite de conexiune inversă (feedback), externă (inițiată de profesor) și internă (elaborată de elev);
- *mijloc de întărire a rezultatelor activității didactice/educative* [2].

*Strategia de evaluare* denotă modul de integrare a acțiunii de evaluare (realizabilă prin operațiile de măsurare-apreciere-decizie) în structura de funcționare a activității didactice/ educative [3]. Conceptul de *strategie de evaluare* reflectă tendința de extindere a acțiunilor evaluative: de la verificările tradiționale la evaluarea proceselor și condițiilor de desfășurare a activității didactice, a situațiilor de instruire/învățare [1].

*Clasificarea* strategiilor de evaluare poate fi efectuată după mai multe criterii.

După *momentul* în care activitatea de evaluare este încorporată în structura activității didactice/educative deosebim:

- evaluarea *inițială* (predictivă)
- evaluarea *dinamică* (pe parcurs)
- evaluarea *finală* (terminală).

*Evaluarea inițială* reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la începutul unei secvențe a procesului de învățământ (ciclu de instruire, an de instruire, semestru școlar, capitol, subcapitol, grup de lecții, lecție).

Evaluarea inițială este realizată pentru: determinarea cunoștințelor și capacităților care reprezintă *premise* ale asimilării noilor conținuturi și formarea altor competențe; pentru detectarea *potențialului de instruire* (instruibilitatea), *potențialului de dezvoltare* (dezvoltabilitatea) și a *potențialului de educare* (educabilitatea), adică a *zonei dezvoltării proxime* a elevului; pentru stabilirea unui punct “de plecare” ce ar servi drept reper la evaluarea progresului școlar.

Evaluarea *dinamică* reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată pe parcursul unor secvențe mai mici ale procesului de învățământ (capitol, subcapitol, grup de lecții, lecție) și vizează rezultatele activității la diverse etape ale ei. Această strategie se realizează prin două tipuri de evaluare: *sumativă* (cumulativă) și *formativă* (continuă) [2], care diferă prin accentuarea unor aspecte ale învățării: evaluarea *formativă* este axată pe “*a ști cum...*”, în timp ce evaluarea *sumativă* are în vedere “*a ști că...*” [1]. Evaluarea *formativă* se clasifică în: *imediată* (realizabilă prin observarea comportamentului școlar al copiilor) și *suspendată* (realizabilă prin verificări). Evaluarea *sumativă*, la rîndul ei, este efectuată printr-o suită de *verificări parțiale*, repartizate pe parcursul programului, ce finalizează cu o *evaluare de bilanț* în care se cumulează rezultatele înregistrate. În cazul cînd evaluările sumative parțiale detectează carențe în pregătirea

elevului, se aplică evaluări detaliate, exploratorii și/sau diagnostice.

*Evaluarea finală* reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la sfârșitul unor secvențe mai mari ale procesului de învățămînt (ciclu de instruire, an de instruire, semestru școlar, capitol).

- *Evaluarea inițială* este realizată la începutul oricărui segment al instruirii (lecție, subcapitol, capitol, semestru școlar, an de învățămînt).
- *Evaluarea formativă imediată*, numită de B. Bloom “*observare formativă*”, este integrată în metodele didactice utilizate și poate fi realizată la orice etapă a lecției.
- *Evaluarea formativă suspendată* este efectuată după parcurgerea unei unități de instruire – o lecție sau o lecție dublă. Poate fi integrată în evaluarea inițială.
- *Evaluarea sumativă parțială* este realizată după parcurgerea unei unități de instruire mai mare, drept regulă, o temă sau un conținut predat în decursul unei săptămîni (cel mult două, în funcție de specificul disciplinei școlare).
- *Evaluarea sumativă de bilanț* este efectuată la sfârșitul studierii unui capitol, la finele unui semestru școlar, cumulîndu-se și rezultatele înregistrate pe parcurs.
- *Evaluarea finală* este practică la încheierea unui an de instruire sau a unei trepte școlare.

Evaluarea este realizată întotdeauna cu un anumit scop. Diversitatea situațiilor educative, precum și spectrul larg de obiective presupun aplicarea unor variate strategii de evaluare. În unele cazuri apare necesitatea de a compara performanțele elevilor; în altele – de a determina nivelul achizițiilor elevului în raport cu un obiectiv fixat. Există situații în care se impune identificarea abilității elevilor de a executa acțiuni necesare pentru rezolvarea unei probleme specifice; în alte situații se urmărește obținerea unor informații generale despre performanțe în contextul dezvoltării preconizate și al devierilor posibile. În sfârșit, profesorul are nevoie de o înțelegere amplă, cuprinzătoare a comportamentului elevului.

Cerințele enumerate pot fi executate prin utilizarea următoarelor strategii de evaluare: *evaluarea normativă*, *evaluarea criterială*, *evaluarea detaliată*, *evaluarea exploratorie*, *evaluarea diagnostică*.

#### **Evaluarea normativă**

Evaluarea care compară performanțele unui elev cu ale altora se numește *evaluare normativă*. Ea permite de a determina poziția relativă a elevului în clasă, de a afla dacă întreaga clasă se înscrie în limitele unei norme stabilite la nivelul unității de învățămînt sau la nivelul țării. Evaluarea normativă creează posibilitatea de a măsura *progresul școlar*. Cel mai frecvent se utilizează

în activitățile de *selectare*.

*Limite*: informația obținută este prea generală pentru organizarea procesului de formare; normele prestabilite deseori sînt inconvenabile pentru un elev (o clasă) concret(ă).

#### **Evaluarea criterială**

Evaluarea care măsoară performanțele individuale ale elevului la un obiectiv specific educațional se numește *evaluare criterială*. Această strategie este orientată spre nivelul de performanță al unui singur elev, realizările celorlalți nefiind relevante.

Avantajele evaluării criteriale consistă în flexibilitatea și adaptabilitatea ei la diverse curriculumuri, în posibilitatea măsurării capacităților specifice la diferite niveluri și a identificării nivelurilor acceptabile de formare a capacităților.

Evaluarea criterială se utilizează la probele de *absolvire*, în evaluarea *curentă*.

*Limite*: lipsa informației despre poziția relativă a elevului în clasă; concentrarea pe nivelul de performanță doar al unui singur elev.

#### **Evaluarea detaliată**

Rezolvarea oricărei probleme implică un complex de activități (*problema* în acest context are o semnificație foarte largă). Dificultățile ce apar în acest proces sînt cauzate fie de lipsa unor capacități specifice, fie de inaptitudinea elevului de a integra capacitățile necesare într-o suită de pași ce conduc la soluționarea problemei, fie de faptul că abilitățile formate nu sînt aplicate în situații noi. Evaluarea realizării unei sarcini, în cadrul căreia o capacitate este divizată în unități didactice și măsurată-apreciată fiecare în parte, se numește *evaluare detaliată*.

*Avantaje*: selectarea obiectivelor de referință, identificarea pașilor ce conduc la rezolvarea problemei, evidențierea unor unități de învățare comune, pe care elevul trebuie să le stăpînească.

Evaluarea detaliată necesită un interval de timp mai mare și în multe sisteme de învățămînt este efectuată de specialiști în domeniu.

#### **Evaluarea exploratorie**

Evaluarea care se angajează să confirme că un elev a rămas în urma colegilor de clasă se numește *evaluare exploratorie*. Ea permite de a contura competențele la formarea cărora elevul întîmpină dificultăți.

Evaluarea exploratorie este *orientată pe curriculum*: se face o trecere în revistă a deprinderilor de bază. Dacă în rezultatul evaluării sînt detectate discrepanțe neînsemnate între ceea ce realizează elevul și ceea ce se așteaptă de la el, atunci sînt proiectate acțiuni de remediere. În cazul unor discrepanțe mari, se recurge la o evaluare diagnostică.

*Avantaje*: posibilitatea de a evalua *structura* achizițiilor elevului, de a contura ariile de conținut în care acesta se confruntă cu dificultăți de învățare.

*Limite:* perioada îndelungată de timp necesară pentru identificarea riguroasă a multiplelor capacități prevăzute de curriculum.

#### **Evaluarea diagnostică**

Evaluarea care se angajează să determine *cauzele* restanțelor unui elev se numește *evaluare diagnostică*. Aceste cauze pot fi atât de ordin intern (proiectarea și aplicarea nesatisfăcătoare a intervențiilor educative etc.) cât și de ordin extern. La evaluarea diagnostică se recurge dacă: s-a stabilit că abilitățile și comportamentul elevului diferă semnificativ de cele prevăzute pentru o dezvoltare și formare normală; discrepanța dintre nivelul achizițiilor elevului și obiectivele preconizate persistă sau este în creștere; discrepanța nu se înscrie în limitele variației normale și intervențiile profesorului nu conduc la schimbări vizibile.

În cadrul evaluării diagnostice, profesorul observă comportamentul elevului în diferite situații și condiții. O informație pertinentă poate fi obținută prin combinarea metodelor *formale* și *informale* de evaluare.

*Avantaje:* posibilitatea depistării și *înțelegerii* cauzelor ce provoacă probleme de învățare. În consecință pot fi elaborate *remedii precise*.

*Consumul mare de timp* necesar pentru elaborarea instrumentelor de evaluare și evaluarea propriu-zisă

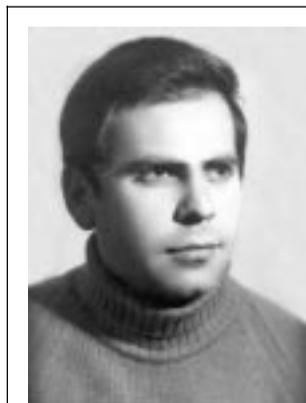
constituie principala *dificultate* la utilizarea acestei strategii de evaluare.

Aceste cinci strategii de evaluare reprezintă strategiile de bază utilizate în școală. Diferențierea dintre ele nu este *absolută*. Și evaluarea detaliată, și evaluarea exploratorie, și cea diagnostică sînt, de fapt, *evaluări criteriale*.

Evaluarea exploratorie presupune examinarea achizițiilor elevului de la o "înălțime mare" (pot fi analizate numai elementele importante). Evaluarea criterială este o apreciere de la o "înălțime medie" (sînt vizibile practic toate detaliile). Evaluarea detaliată constituie o examinare "cu lupa" a landsaftului achizițiilor (deși sînt observate cele mai mici detalii, sînt explorate doar unele dintre componentele landsaftului). Evaluarea diagnostică este o cercetare "cu lupa", efectuată însă pe anumite porțiuni.

#### **REPERE BIBLIOGRAFICE:**

1. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, Editura Didactică și Pedagogică – R.A., 2000.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul editorial Litera-Litera Internațional, 2000.
3. Cristea, S., *Evaluarea procesului de învățămînt (II) // Tribuna învățămîntului*, 563/2000.



Nicolae SILISTRARU

Morala tradițională cuprinde norme de comportare, bine fundamentate și "cerute" de înțelepciunea poporului. Ca și alte forme ale conștiinței sociale – religia, știința, arta, filozofia – morala este condiționată și determinată de existența și condițiile de viață ale omului, reflectate în creația populară orală. Educația tradițională este un izvor inepuizabil de idei și conținut educativ acumulate pe parcursul secolelor. Elementul etic al activității educaționale trebuie considerat un tot unitar înglobînd conștiința, comportamentul și convingerile morale ale personalității. Prin urmare, multitudinea

## **Metodele educației morale tradiționale**

conținuturilor educației morale, în general, și a formării convingerilor morale, în particular, poate fi pusă în evidență prin raportarea acestora la principiile moralei universale și naționale.

Sarcina fundamentală a familiei și a școlii (la etapa ei de modernizare) rămîne a fi formarea conștiinței și comportamentului moral, consolidarea convingerilor etice, cultivarea valorilor culturale ale poporului.

În baza principiilor și a conținutului educației morale tradiționale sînt concretizate și modalitățile de realizare a acestui potențial în contextul pedagogiei populare la ora actuală, ținîndu-se cont de asigurarea unității dintre educația morală, intelectuală, estetică și fizică a copiilor și tinerilor.

Prin educație morală înțelegem modul de influență a adulților asupra copiilor, prin care aceștia își formează noțiunile, sentimentele, convingerile, obișnuințele de conduită morală. Deși *metodele de educație* trebuie deosebite de *mijloacele de educație*, cu care se află într-un raport de interdependență, uneori se pierde hotarul dintre *metodă* și *mijloc*.