

# Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

● Sondaj de opinie: Sistemul de evaluare – realități și perspective

● Evaluarea – al patrulea pilon al reformei școlare

● Liceul ca instituție de socializare a adolescenților

● Tehnici de autoevaluare și interevaluare



# Evaluarea





Ceea ce mi-a dat autoritatea și mi-a asigurat înfruntarea asupra sufletului mulțimilor basarabene nu este numai faptul că eu însumi mi-am păstrat intact tiparul sufletesc basarabean și nu m-am lepădat de credințele și revendicările norodului meu, nici sub prigoană, nici de ispita măririlor, – nici chiar atunci când a trebuit să mă răzvrătesc împotriva destinului nostru.

C. Stere

Acest om, căruia nu-i lipsește nici una din avuțiile intelectuale și de prestigiu ale unei elite întregi, putea să fie idolatrizat, purtat de pavăză, pe umeri, învâluit cu steaguri, cu lauri și nimburi.  
A refuzat!

T. Arghezi

A avut temeritatea de a nu se pleca furtunilor, cutezând să rămână drept și neclintit. E cazul rar al unui om care, mereu hăituit și lovit, nu s-a lăsat copleșit de dezgust, încrezător în steaua lui, în datoria sa morală.

Z. Ornea

## *Casa-Muzeu Constantin Stere*

Manifestările culturale științifice consacrate marelui prozator și om politic, artizan al Marii Uniri, Constantin Stere, au culminat cu inaugurarea Complexului muzeal „Casa Constantin Stere” în satul Cerepcău, Florești.

Constantin Stere, ca fiu al lui Gheorghe Stere, care-și trage obârșia din părțile Botoșanilor, s-a născut la 1 (13) iunie (după alte surse: 14 noiembrie) 1865 pe moșia acestuia din Cerepcău, Soroca (figurează în documente și altă localitate: Horodiște).

Năpădenii din romanul-fluviu *În preajma revoluției* au ca prototip Cerepcăul, de unde „se dezvoltă o panoramă vastă și plină de farmec și de melancolie”.

În conacul de la Cerepcău, care nu s-a păstrat, Constantin Stere creștea „în condițiuni caracteristice pentru toată boierimea moldovenească a Basarabiei din prima jumătate a secolului trecut, prinsă din copilărie de vârtejul istoric care

o despărțise de Moldova”. Atmosfera marcată de „melancolie vagă” era închisă ca aceea a unei „coji de nucă”.

Casa Stere, reînnoită și transformată în muzeu, aduce aminte de viața „primitivă și apăsată a Basarabiei de pe la mijlocul secolului al XIX-lea”, prezentând mobilă care aparținut familiei Stere, documente importante, cărți, scoarțe basarabene, despre care a scris Lucian Blaga în *Trilogia culturii*.

M. Cimpoi





# Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional  
"PRO DIDACTICA"  
Nr. 5-6 (33-34), 2005

## Colegiul de redacție:

Silvia BARBAROV  
Svetlana BELEAEVA  
Nina BERNAZ  
Viorica BOLOCAN  
Paul CLARKE (Marea Britanie)  
Olga COSOVAN  
Alexandru CRIȘAN (România)  
Constantin CUCOȘ (România)  
Otilia DANDARA  
Viorica GORAȘ-POSTICĂ  
Vladimir GUPU  
Kurt MEREDITH (SUA)  
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI  
Vlad PĂSLARU  
Carolina PLATON  
Igor POVAR (Canada)  
Nicolae PRODAN

## Echipa redacțională:

*Redactor-șef:*

Nadia Cristea

*Redactor stilizator:*

Mariana Vatamanu-Ciocanu

*Redactori:*

Svetlana Korolevski

Dan Bogdea

*Culegere și corectare:*

Maria Balan

*Tehnoredactare computerizată:*

Sergiu Puu

*Design grafic:*

Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Revista apare cu sprijinul

Fundației SOROS-Moldova.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel  
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu  
reflectă poziția finanțatorilor.

## Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional  
PRO DIDACTICA

## QUO VADIS?

Ion HADĂRCĂ

**Euri, elite și evaluări** ..... 2

**Sondaj de opinie: Sistemul de evaluare – realități și perspective** ..... 6

Valentina LUNGU

**Evaluarea calitativă - condiție indispensabilă a învățământului centrat pe copil** 17

Iurie CRISTEA

**Bacalaureatul Național – actualitate, probleme, soluții, perspective de integrare**

**europeană** ..... 18

Ecaterina ROTARU

**Reconsiderarea sistemului de evaluare și notare °colară – un imperativ** ..... 22

## RUBICON MANAGERIAL

Gabriel PALADE

**Evaluarea unității °colare – aspecte conceptuale și de conținut** ..... 26

Rodica PRODAN

**Managerul în fața deciziei** ..... 28

**Ce fac practicienii** ..... 31

## EX CATHEDRA

Vlad PĂSLARU

**Evaluarea – al patrulea pilon al reformei °colare** ..... 34

Valeriu CABAC

**Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea** ..... 37

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

**Evaluarea formativă a cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale**

**continue. Modelul funcțional al programelor de formare PRO DIDACTICA** ..... 45

Tatiana CALLO

**O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea**

**profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor** ..... 49

Aurelia RAILEANU

**Repere conceptuale și metodologice pentru noi practici de evaluare**

**a rezultatelor °colare** ..... 53

Otilia Dandara

**Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative** ..... 57

Gabriel ALBU

**Învățătorul și visele sale** ..... 60

## EVENTIMENTE CEPD

Silvia BARBAROV

**Un nou program de instruire pentru profesori** ..... 63

## DOCENDO DISCIMUS

Maria HADĂRCĂ

**Referențialul de evaluare a rezultatelor °colare: criterii, indicatori**

**și descriptori de performanță** ..... 65

Liliana POSPAN

**Specificul evaluării în cadrul învățământului pentru adulți** ..... 70

Adela FEKETE, Maria FEKETE

**Liceul ca instituție de socializare a adolescenților** ..... 73

Angela BŌNCU

**Educația pentru valori** ..... 76

Emilia TĂRĂBURCĂ

**Valori educative fundamentale în literatura existențialismului** ..... 78

Doina USACI

**Impactul învățării situaționale în dezvoltarea idiolectului studentului alolingv** .. 82

Larisa PĂDUREAC

**Ore universitare în ritmul reformei** ..... 86

## EXERCITO, ERGO SUM

Maria Eliza DULAMĂ

**Tehnici de autoevaluare și interevaluare** ..... 90

Alexandra BADIU

**Sugestii pentru evaluarea competențelor ecologice în cadrul educației**

**nonformale** ..... 97

Valentina MOPPAN

**Evaluarea – promotor al creativității elevilor** ..... 100

Anatol CIBOTARU

**Matematica: „Dacă ne uităm pe unde mergem, ar trebui să mergem pe unde**

**ne uităm”** ..... 105

Costică LUPU

**Evaluarea rezultatelor °colare** ..... 107

Tamara LENȚA

**Dialogul didactic – factor important în dezvoltarea personalității elevului**

**de vîrstă °colară mică** ..... 111

## EDUCAȚIE CIVICĂ

Tatiana RACU

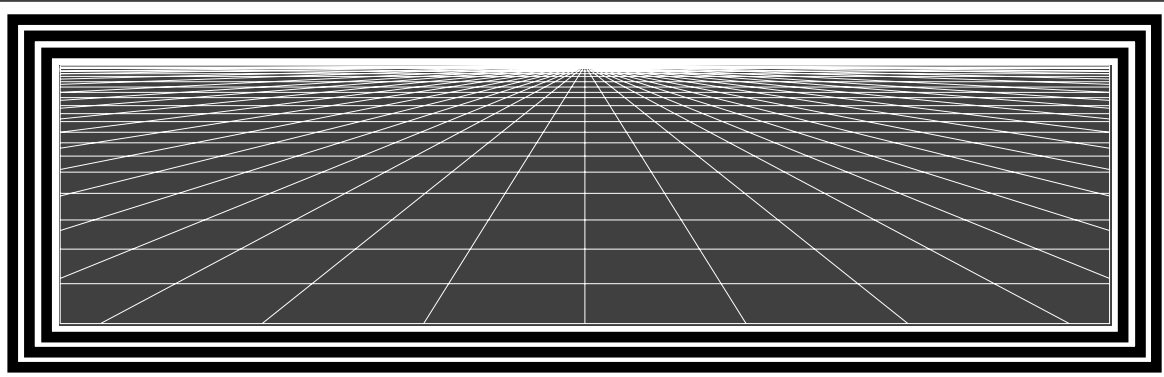
**Educația pentru cetățenie: de la teorie la practică** ..... 114

## EDUCAȚIE CIVICĂ

Sorin CRISTEA

**Evaluarea pedagogică** ..... 118

**SUMMARY** ..... 120



## QUO VADIS?



Ion **HADÂRCĂ**

scriitor

## Euri, elite și evaluări

Toate miturile devenirii, afirmării și succesului social au la originea lor arătura muncii, măsura dreptății și efortul depășirii hazardului...

Era odată ca niciodată un om sărac lipit pământului, care împreună cu nevastă-sa își duceau zilele de azi pe mâine în bătaura cocioabei lor ferite din calea tuturor norocelor. Cum zice și vorba: la belugul de sărman numai vânturi prin harman.

și altceva decât doi feciori, pe lângă nevoile multe și mărunte, nimic nu le-a dat Dumnezeu.

Iar feciorii ca feciorii – unul Tetea și altul Prîslea – cam zănatici și gligani, creșteau ca pe drojdii spre bucuria părinților, că altceva ce aveau de făcut?

Maica lor cu zile s-a întors în pământ, pe te miri ce hotărîndu-le comîndul. Degrabă s-a ofilit și bietul creștin. Și atunci, simțindu-și sfîrșitul aproape, își chemă la căpătîi feciorii:

– Apoi, dragii tatei, ascultați-mi ultimul cuvînt. Altă avuție, decât cocioaba în care v-ați născut și ați crescut, și decât vișoara și ogorul care v-au hrănit, nu prea mai am ce vă lăsa. Dar să știți că undeva în brazdă am îngropat un ulcior cu galbeni.

și acestea zicînd închise ochii...

Consecințele explorării și neîmpăcării cu pușinul sînt, în fond, previzibile: munca-i brăbară de aur, alege grîul de neghină; norocul și-l face omul etc.

Fondul nostru paremiologic este mai mult decât edificator în acest sens. Parabola poate fi redusă la o

schemă elementară: relația familie-copii, austeritate, fidelitatea tradițiilor și munca în sudoarea frunții.

Logica basmului nostru poartă un mesaj instructiv-pragmatic și nu specifică diferențele dintre cei doi feciori, care este lesne de presupus, s-au luat la întrecere cine primul va găsi comoara părintească. Aadar, diferența și spiritul competitivității ar fi două mobiluri esențiale într-o ascensiune valorică. Răsplata este inclusă în spiritul locului, roditor în măsura explorării sale, însă despre intensitatea/parametrii muncii celor doi feciori mai mult nimic nu se vorbește, ei avînd o pondere medie sau intermediară în economia parabolei.

La polul plus al înșelepciunii populare se află Harap Alb, Cenușăreasa sau fata moșneagului cea harnică și înșeleaptă, cu toate încercările, situațiile prin care trec virtuții noștri eroi.

La polul minus, de fapt al inexistentului, inmanifestatului, inagreatului și împărăginitului în suficiență de sine, se află cel din „Povestea leneșului”, fata cea pînnoasă, regele gol imbecilizat de escrocii săi curteni...

Alte repere exemplificatoare le vom găsi în fondul biblic, în special în „Cartea lui Iov”, „Ecleziastul” și „Pildele lui Solomon”.

Cam acestea ar fi, în linii generale, reperele existențiale care jalonează traseul oscilatoriu al devenirii Sinelui/Eului întru ființa conștientă și conștientizată ca necesitate perfectibilă în raporturile sale ontologice de depășire a terestrului sau „cercului strîmt” către înălțimile Spiritualului.

În acest periplu spiritual ați să-și valorifici posibilitățile, să-și formezi și să-și dirijezi atuurile și slăbiciunile, să ai caracter dar să-și și vîrful nasului, cu alte cuvinte, să-și poși evalua șansa existențială devine o condiție absolut oportună, indispensabilă cunoașterii.

Tratăm, în acest context, noțiunea de **evaluare** ca pe o categorie paideică impregnată de conotații ontologice, gnoseologice și epistemologice în alternanțe și (dis)continuități specific prefigurate de comandamentele socioumane.

\*\*\*

*Transformarea Eului* dintr-o inerție ereditară informă într-o entitate identitară distinctă este pînta finală a oricărui demers paideic. Apelăm aici la această unitate convențională a Eului ca la cea mai elementară particulă disjunctivă a materiei spirituale, înzestrată cu un prim impuls arhetipal-sacral și dotată cu imprezibile capacități de perfecționare, dar și de erodare catastrofică a Sinelui. Precizăm că această simetrie ontică inclusă, un eu – un individ, este una cvasigenerală, fără a se lua în calcul handicapurile și devierile inerente. O ipostază este a indivizilor care-și consumă existența la nivel biologic, fără a-și valorifica potențele pre-date, și o alta – a situațiilor de multiplicare interioară a Eului, intersectat și interanțat în evoluția sa cu mai multe Euri: moțenit, asumat, imitat, impus, idealizat. Încă Sf. Augustin semnala prezența dublului: „...Tamquam duo essemus, ratio et ego” („ca și cum am fi fost doi – rabiunea și eu”).

Eul, de regulă, se manifestă proteic într-un câmp existențial, interactiv, care-i oferă, în fond, treptele de ascensiune către deplină sa realizare. Acestea sînt: datul ontic – arhetipul (omul născîndu-se cu o zestre somatică, mentală, de sex și ascendență genetică), apoi familia-habitatul, coala-pedagogul și sistemul în care se realizează ca atare. Din totalitatea sistemului Eul, de obicei, își alege un segment preferențial pentru/prin care își manifestă plenar opțiunile și în funcție de evaluarea optimă a potențialului său spiritual-profesional, accede la un cerc elitar care-i marchează personalitatea. Este ciclul formativ complet, care nu exclude, desigur, și anumite abateri de la regulă. De exemplu, existența unui Eu puternic individualizat, care-și realizează personalitatea în *răspâr*; cu normele și inerțiile de multe ori sufocante...

Cîmpul paideic este unul de absorbție și propulsare, iar diferența augustiniană este una riguros specificată în evoluția cunoașterii, rabiunea în percepția augustiniană făcînd parte dintr-o altă esență, mistic-divină. Ipotezele Sinelui au fost identificate și prin exercițiul rațional-senzorial, astăzi științele umanului acceptînd, în temei, formula de interpretare psihanalitică, explicit comentată în „Dicționarul de psihanaliză” (22) și îmbrățișată, cu specificările de rigoare, de dicționarele adiacente (de filozofie, sociologie, psihologie etc.): „Eu – termen folosit în filozofie și psihologie pentru a desemna persoana umană în măsura în care este conștientă de ea însăși și se pune ca obiect al gândirii. Reluat de Sigmund Freud, termenul desemnează într-o primă fază sediul conștiinței. Eul este delimitat într-un sistem numit prima topică care include conștientul, preconștientul și inconștientul. Din 1920 termenul își schimbă statutul; este conceptualizat de Freud ca o instanță psihică în cadrul celei de-a doua topică, care include încă două alte instanțe: *Supraeul* și *Se-ul*” (22/252). Teoria Se-ului este una decisivă pentru interpretarea condiției umane, Se-ul fiind partea esențială a Sinelui ca Subiect. Lacan spunea: „Unde era Se-ul,

trebuie să ajungă Eul” (22/255), cenzurat de Supraeu, specificăm noi. În plan tipologic, după clasificarea lui C. G. Jung, se disting 16 tipuri de personalitate, incluse în inventarul tipologic MBTI – Myers Briggs Type Indicator (9).

În același context vom semnala două surse filozofice absolut indispensabile cunoașterii subiectului dat: Henri Bergson „Eseu asupra datelor imediate ale conștiinței” (5) și Louis Lavelle „Prezența totală” (13). Henri Bergson respinge concepția mecanicistă, deterministă, de interpretare a Eului, estimîndu-i ansele de salvare a esenței sale divine din perspectiva libertății și a necesității: „Numim libertate raportul pe care-l întreține Eul complet cu actul pe care-l săvîrșește. Acest raport este de nedefinit tocmai pentru că sîntem liberi. Analizăm, în fond, un lucru nu și un progres; descoperim întînderea, nu și durata” (5/151). Dintr-o altă perspectivă, a „prezenței totale”, analizează ipotezele Eului Louis Lavelle. Cheia conceptului este raportul părții contingente (a Eului) cu totul intangibil (ființa sacrală), într-un raport legitimat prin actul trăirii în prezentul ființial și total, altfel spus, prin *participarea Eului la ființă*: „Prezența constantă a Eului pentru el însuși nu pretinde în mod obligatoriu prezența unui Eu străin experienței Eului, ci numai prezența Eului empiric și variabil pentru o ființă care este constantă. Acesta este un veritabil Eu universal, în interiorul căruia formăm Eul nostru individual care este chiar Eul pe care îl cunoaștem” (13/109).

\*\*\*

*Neîntrerupta depășire a limitei/limitelor* este cea forță motrice de acțiune asupra arcului/coardei energetice care, prin caracter, instruire și permanentă evaluare a „datelor imediate ale conștiinței” are menirea de a alimenta în mod generativ devenirea și afirmarea personalității. În mod paradoxal, necesitatea generativă de depășire a limitelor se conjugă și se află într-o indestructibilă interacțiune cu *simțul măsurii*, nativ sau laborios asumat în procesul instruirii de sine.

Întregă această gamă de interpretări fenomenologice ale condiției umane ca dimensiune ontic-cuantificabilă o regăsim în splendidul eseu al lui Gabriel Liiceanu „Despre limită” (14). Filozoful definește actul trăirii Sinelui independent de Sine ca pe o „libertate a preluării în proiect”, adică o „preluare în proiect” a propriei noastre predeterminări ontologice, care se insinuează *conștient* în datele proiectului, arbitruîndu-l către instanța ideală a Eului, eliberat de angoase și sublimat. În acest context, însăși libertatea este o „preluare în proiect”, cu un potențial de proiecție cuadrimensional: *a hotărî în privința sa; a hotărî în privința a ceva; a hotărî în privința cuiva și a hotărî în privința multora* (14/6). Este notorie aici intuiția/înțelepciunea poporului în definirea exactă a însuși procesului evaluant al *hotărîrii* ca act decizional de alegere, triere, validare a unor segmente



limitabile și de instituire a unui nou proiect de anulare a *hotarelor* nemaisatisfăcătoare.

Inventarierea hotarelor *fricii, nehotărârii, destinului, lenei, ratării, prostiei sau iubirii* (14/7) în toate ipostazele lor *a-des-cumpânitoare* sînt pe deplin edificatoare. Una dintre cele mai revelatoare investigații ale acestui demers filozofic este cercetarea *prostiei ca încremenire în proiect* (14/87-94). „Pușina judecată” cu care natura inclementă a înzestrat spiritul cuiva nu înseamnă prostie, afirmă Gabriel Liiceanu. Determinarea naturală a spiritului nu intră în spațiul libertății (de cunoaștere – *n. n.*), iar ca imbecilitate sau ca pușinătate mentală („oligofrenic”) ea nu interesează decît psihologia (14/87). Prostia ca încremenire în proiect nu are deci nimic de-a face cu testele americane pentru IQ (*Intelligence quotient*, „coeficient de inteligență”), cu înzestrarea mentală sărăcăcioasă, cu lentoarea operațiilor mentale, cu priceperea greoaie etc. Un om prost în acest sens este un om ineficace sau cu un randament scăzut și prostia lui nu-l afectează sau nu-l dezavantajează decît pe el. Iar un om prost în acest fel poate fi complet străin de fenomenul prostiei ca încremenire în proiect. Dimpotrivă, un om cu IQ ridicat, cu inteligență testabil strălucită, poate fi din plin victima prostiei ca încremenire în proiect (14/87). În continuare autorul se/ne întrebă legitim: cîți oameni sînt dispuși să recunoască faptul simplu că matca în care și-au așezat viața sau o parte a ei n-a fost cea bună? Că proiectul care le-a reglementat viața a fost greșit și că datorită acestuia viața lor este un eșec? (14/88)

Alte componente ale acestei demonstrații de proiect existențial eșuat în prostie sînt frecvențele accidente ale *prostului care prostește* și ale *prostului prostit* sau care se lasă prostit; fenomenul suficienței de sine, al narcisismului, bovarismului și lipsei de discernămint, toate raportate la o imperioasă necesitate a instanței (auto)critice, tocmai în numele realizării propriului proiect existențial. Această permanentă *cumpănire* a proiectului în care îmi înscriu viața, această permanentă evaluare a lui (care poate merge pînă la renunțarea la el), această permanentă verificare a lui prin raport cu ce e bine și ce e rău, drept și nedrept, învechit și înnoitor este semnul inteligenței noastre pămîntene (14/90).

Or, cu referință la subiectul nostru, „permanenta verificare”, bacalaureatul, itemii, testele de evaluare și alte estimări simptomatice de acest gen ar constitui tocmai datele definitorii pentru scrierea unei istorii de atestat sau atestare a maturizării Eului și intrării lui în *cîmpul gravitațional al destinului*, unde nu există ca atare o finitudine a împlinirii, maturizarea personalității însemnînd, de fapt, tocmai capacitatea de a face față neîncetat provocărilor și de a ieși mereu învingător în „lupta cu inerția”.

\*\*\*

*Un cumul de Euri personalizate* marchează exponențial substanța intelectuală a unei societăți, configurată într-o elită simbolică, prin personalitățile sale

distincte, consacrate mai mult sau mai puțin arbitrar în domeniile de specialitate ori propulsate electiv în vârful piramidei cu delegarea anumitor atribute ale puterii.

În ultimă instanță, scopul reproductiv al unei societăți bazate pe o democrație liberală, în sensul larg al cuvîntului, tocmai în aceasta rezidă: în crearea unui sistem eficient de instruire și educație în numele prezervării valorilor, implicit de evaluare a capacităților, de menținere a unui spirit competitiv sănătos și de selectare optimală a elitelor reprezentative.

Deci asamblarea elitei ca locomotivă socială constituie unul dintre principiile funcționale, de bază, ale oricărei societăți. Cu toate acestea, în societățile totalitare și posttotalitare, elita a avut și încă mai are, din inerție, o conotație ridiculizată, prost înțeleasă și fatalmente subestimată, începînd cu vulgul evident refractar și terminînd cu factorii sus-puși, responsabili de elaborarea strategiilor de durată, refractari la rîndul lor din cu totul alte motive: corporative, birocratice, de reticență gregară în fața noului, conspirativ boicotat. În multe cazuri posibilitățile de depășire a acestor limite sînt epuizate din interior și atunci doar factorii externi mai pot favoriza mutațiile. De fapt, e o nouă conotație a conceptului elitist, ca „olimpianism”, coroborat cu tendințele globale care pot asigura depășirea „egoismului colectiv local” prin înlocuirea lui cu „deciziile consonante cu interesele umanității” (11).

Din economie de spațiu, evident, nu putem desfășura aici un eșafodaj argumentativ suficient pentru demonstrarea teoriilor moderne asupra naturii, rolului și tendințelor de dezvoltare a elitelor. Ne vom limita la câteva nume care pot contura un vast univers conceptual asupra elitei: Vilfredo Pareto (6/158), Mihai Eminescu (8/558-560) și Albert O. Hirschman (8/670-682). Sociologul italian Vilfredo Pareto este gînditorul care a redefinit rolul elitelor în mecanica socială, semnalînd și funcția „contraelitelor”, toate împreună menite să diminueze tendințele entropice, de „atomizare” a maselor.

Concepția sociologică și antropologică eminesciană pune în valoare preeminența caracterului uman ca un complex al „însușirilor ce constituie o individualitate omenească”. Ceea ce trebuie încurajat într-o societate umană, notează Eminescu în Mss. 2255, sînt oamenii de caracter. „Energia centrului lor de gravitate și dreapta ascensiune a liniei lor de mișcare trebuie descărcate de greutatea prea mari. Precum Arhimede cerea un punct fix, pentru a ridica cu pîrghia lumea din pîrghii, astfel caracterele tari și determinate sînt terezia împrejurul căreia se învîrt lucrurile lumii. E drept că ele adeseori sînt rezultatul mișcării sociale. Adesea cel mai oprimat scapă din presiune afară și devine om mare. Dar trebuie să fie vîrtos ca să scape” (8/558).

În fine, sociologul din Princeton, SUA, Albert O. Hirschman introduce în circuitul de idei la temă o nouă noțiune – *efectul tunel*. Este vorba de necesitatea unei

cumpene, a unei balanțe sociale, care la Eminescu gravitează în jurul caracterelor. *Efectul tunel*, semnaleză Hirschman, permite existența liniilor sociale (relative) în condițiile în care grupul de apartenență rămâne relativ imobil social, *liniile sociale este canalizată* în așteptare, în speranța că posibilitatea de ascensiune economică și socială este deschisă și pentru grupul de apartenență în cauză atât la nivelul colectivității cât și la cel al individului (8/677).

Eliberat de angrenajele politice și economice, într-un sens uzual, termenul *elitism*, după cum explică Dicționarul Blackwell, este folosit în vorbirea curentă pentru apărarea, mai ales în învățământ, a unor politici menite să formeze oamenii cei mai competenți și capabili (25/214).

*Astfel, penetrând mai multe straturi interpretative, ideea de evaluare se prezintă drept suportul constant care asigură circulația Eurilor spre elite, echilibrul inerent și mișcarea socială înnoitoare.*

\*\*\*

*Studiul de caz asupra naturii, motivării și perfecționării procesului de evaluare* include mai multe componente, bazate pe cumulum de tradiții, eficiența sistemului de învățământ și prestația cadrelor în reșea, comandamentele sociale la zi și simbolistica valorilor deductibile dintr-o strategie națională coerent-regeneratoare.

Mecanismele interne ale acestui proces sînt deosebit de subtile și aici noi trebuie să luăm în considerație cealaltă latură a problemei care ține de zona *ne-evaluatului*. Acest cîmp dificil al imprevizibilului în pofida tuturor acțiunilor sofisticate din afară adeseori nu realizează efectele scontate, permite uniformizarea în mediocritate, rebut și, prin ele, semnaleză, de fapt, încă gravele decalaje între intențiile teoretice avansate și perfect judicioase în alte medii, dar nefuncționale în condițiile de frontieră a mentalităților sau de insuficiență financiară, tehnologică și chiar de prestație valorică a învățămîntului, carții, prestigiului profesional într-un cadru de abandon.

Meandrele conștiinței sociale prost gestionate pot avea un efect dezastruos asupra conștiinței de sine încă neformate. Raporturile și scenariile interactive diferă de la caz la caz. Conștiința de sine și de alții se construiește deosebit de migălos, pe seama identificării subiectului cu sine și cu altul (alții), pe seama acestui joc al dedublării interne, pe ambivalența atitudinilor și sentimentelor, și extrage seva din amestecul dorinței și respingerii, al rivalității, geloziilor, nevoii de a proteja sau controla, pe participarea comprehensiunii la sentimentele altuia. Așa se nasc capacitatea de a diferenția, competența (auto)evaluării, decentrarea afectivă, cum zice Jean Piaget. Efectul este îmbogățirea acțiunilor proprii, a personalității în general, a capacității de a realiza un schimb cu celălalt (de idei, sentimente, competențe) și de a valoriza prestația acestuia,

coordonarea mutuală a atitudinilor. Rolul altuia în construirea conduitei personale și a conștiinței de sine este hotărîtor (15/8).

Bineînțeles, această alteritate formatoare este identică alterității sinelui în măsura aspirației sale către idealitate și, într-un sistem coerent de instruire, acest *altul* nu poate coincide decît cu profesorul, pedagogul, modelul donator către recipientul dispus să-și asume alteritatea superioară. Poetul Ezra Pound, într-un excelent eseu „Misiunea profesorului”, a definit această dorință de perfecționare drept „îndreptarea voinței spre lumină”! „Deficiențele educației și ale profesorului sînt cel mai puternic resimțite de fiecare în parte, ca pentru sine: primul lucru de făcut este examinarea conștiinței, al doilea – îndreptarea voinței spre lumină” (17).

Nu cred că este cazul să întreprind aici un comentariu desfășurat al *Ghidului metodologic național Evaluarea rezultatelor școlare*, elaborat încă în 1997 de Adrian Stoica și Simion Musteață, o dată cu adoptarea Concepției de reformă a Învățămîntului General din Republica Moldova. *Ghidul* corespunde, în linii generale, Curriculumului educațional și structurii instituționale *curriculum-evaluare*. Atîta doar că *reforma* sub noua guvernare a deraiat în anti-reformă și, în ansamblu, sistemul național de învățământ, cu toate ajustările și modernizările de suprafață, inclusiv în materie de evaluare, se află azi la pămînt. Iată că tratînd subiectul *evaluării* am ajuns și la evaluarea întregului sistem.

Or, după cum observă autorii temeinicului studiu în conștiințele educației „Evaluarea în învățămîntul preuniversitar” (coordonat de prof. Jean Vogler): „Problemele școlii sînt problemele societății de consum, societate pe care ea a vrut mult timp să o ignore (fiind ignorată la rîndu-i – *n.n.*), spre care pretinde că se deschide de cîteva decenii încoace, fără însă să o fi analizat și apreciat și care, în mod inconștient, o determină în mare parte. Căci, după modelul omului integrat în natură, școala în societate este un stat în stat. Valorile eterne sînt monitorizate mereu prin modele particulare, prin prisma comportamentelor unei epoci” (21/27). Cu alte cuvinte, ce fel de modele oferă școlii epoca în care supraviețuiește, tot astfel de modele oferă, la rîndu-i, și școala către epoca dată.

Ar fi un scenariu al fericirii, dacă nu ar fi un subiect de dramă la mijloc.

și în toate se întrezărește obsesia valorică a modelului, a etalonului desprins și re(de)căzut din idealitate...

\*\*\*

Etalonul este doar expresia idealului. Nu există oprire în etalon. Nu există popas confortabil. Nu există stație terminus. Există doar Itaca la care uneori revenim pentru a ne încărca bateriile sufletești în fața unei noi odisei.

Mișcarea spiritului este infinită.

Ne evaluăm ca să evoluăm.

și evoluăm în escală, ghidându-ne intuițiile către alte, nemaiîncercate, modele de evaluare.

Pentru că testul suprem al încercărilor noastre este chiar *Testul vieții*.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Sociologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1997.
2. Antonesei, L., *Paideia*, Editura Polirom, Iași, 1996.
3. Antonesei, L., *Polis și paideia*, Editura Polirom, Iași, 2005.
4. Bodrillard, J., *Strategiile fatale*, Editura Polirom, Iași, 1996.
5. Bergson, H., *Eseu asupra datelor imediate ale conștiinței*, Editura Institutul european, Iași, 1992.
6. Bordeianu, C., *Introducere în sociologia clasică*, Editura I.N.S.C.R., Iași, 2000.
7. Bordeianu, C., *C. Dumitrescu-Iași* (studiu monografic), Editura Garuda-Art, Chișinău, 2004.
8. Bădescu, I., *Istoria sociologiei*, Editura Eminescu, București, 1996.
9. Constantin, T., *Evaluarea psihologică a personalului*, Editura Polirom, Iași, 2004.
10. Dubar, C., *Criza identităților*, Editura ătiința, Chișinău, 2003.
11. Dungaciu, D., *Elitele lumii și vulgul*, *Gazeta Românească*, 6 sept. 2004, nr. 6-7 (37-38).
12. Ioan, P. (coord.), *Logică și educație*, Editura Junimea, Iași, 1994.
13. Lavelle, L., *Prezența totală*, Editura Timpul, Iași, 1997.
14. Liiceanu, G., *Despre limită*, Editura Humanitas, București, 1994.
15. Neculau, A. (coord.), *Noi și ceilalți*, Editura Polirom, Iași, 1998.
16. Paleologu, Al., *Despre lucrurile cu adevărat importante*, Editura Polirom, Iași, 1997.
17. Pound, E., *Misiunea profesorului*, în *Luceafărul*, București, nr. 33/21 sept. 2005.
18. Rădulescu Motru, C., *Psihologia poporului român*, Editura Paideia, București, 2004.
19. Rudică, T., Costea, D., *Psihologia omului în proverbe*, Editura Polirom, Iași, 2004.
20. Stoica, A., Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Chișinău, 1997.
21. Vogler, J. (coord.), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000.
22. Rudinesco, E., Plon, M., *Dicționar de psihanaliză*, Editura Trei, București, 2002.
23. *Dicționar de psihanaliză*, Larousse, Editura Univers enciclopedic, București, 1996.
24. *Dicționar de sociologie*, Larousse, Editura Univers enciclopedic, București, 1996.
25. *Enciclopedia Blackwell a gândirii politice*, Editura Humanitas, București, 2000.

## Sistemul de

Sondaj de opinie

*Lansând întrebarea „Ce aspecte ale sistemului de evaluare merită și trebuie îmbunătățite?”, echipa redacțională a avut ideea să prezinte în paginile revistei opinii ale persoanelor de decizie, managerilor din învățământul universitar și preuniversitar, învățătorilor și profesorilor, specialiștilor în domeniul evaluării și studenților. Intenția noastră a fost, pe de o parte, să clarificăm starea de lucruri în acest domeniu și, pe de altă parte, să găsim împreună căile de perfecționare a sistemului de evaluare.*





## evaluare: realități și perspective

Sergiu BACIU, doctor, conferențiar universitar, director al Centrului de Dezvoltare Curriculară și Formare Pedagogică al Academiei de Studii Economice din Moldova

Un proces de învățământ de calitate nu poate fi realizat fără un sistem adecvat de evaluare. Învățământul este un domeniu central și de maximă importanță socială, arie în care activitatea de evaluare se manifestă cu precădere și al cărei demers este profund justificat.

Evaluarea pare a fi simplă doar la prima vedere. Cercetată mai îndeaproape, aceasta relevă un șir de probleme la care nu este ușor de răspuns și la care s-au dat soluții divergente ori chiar contradictorii.

1. Prima problemă o constituie **scopul evaluării**. Disciplinele academice, menite a fi mijloace pentru atingerea unor scopuri, au devenit scopuri în sine. Astăzi disciplinele nu sînt considerate instrumente proiectate pentru dezvoltarea unor capacități psihice și a unor competențe de natură socială, profesională sau culturală. Mult mai importante sînt disciplinele însele, teoriile, formulele, vocabularul etc. Evaluăm deci disciplinele!
2. A doua problemă ține de **evaluarea efectului produs de predare**. Un educator responsabil trebuie să se documenteze în ce măsură activitățile didactice efectuate de el se soldează cu rezultatele dorite, în conformitate cu obiectivele propuse, dacă nu există risipă de mijloace și resurse, dacă totul nu este decît o simulare, un comportament ritualizat.

Pe plan mondial, se resimte de mai mulți ani o deplasare de accent de la interesul pentru *eficiența internă* a educației (producția de efecte educaționale primare raportate la cost) spre *eficiența externă* (producția de efecte sociale

raportată la cost). Importantă este, din această perspectivă, nu funcționarea sistemului educațional în sine, ci efectele funcționării acestuia asupra nevoilor de dezvoltare ale persoanelor și comunităților.

3. A treia problemă derivă din faptul că **evaluarea presupune o interacțiune între persoane** egale în drepturi, nu însă și sub aspectul cunoștințelor și experienței. Cum decurge procesul de evaluare? Este oare vorba de o tranzacție satisfăcătoare pentru amîndouă părțile sau au loc tensiuni exprimate prin relații de putere, incompreensiune, impunerea unor sarcini care nu țin cont de potențialul executantului, standarde fără legătură cu realitatea? Procesul tehnicist, bazat pe o concepție directivistă în evaluare, legitimează rolul și autoritatea profesorului asupra studentului, limitînd relațiile interpersonale. Studentul are un rol pasiv, iar evaluarea este centrată pe rezultatele muncii sale.

O posibilă soluție ar putea fi **evaluarea participativă**. Procesul educațional devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informaționale, deplasînd accentul de la *profesorii care îi evaluează pe studenți la studenții care se autoevaluează continuu cu sau fără ajutorul profesorilor*. *Evaluarea participativă* este un proces în care trebuie negociate și consensuate între profesor și student diferitele interese, valori și puncte de vedere. Profesorii devin, în acest context, interpreți și ghizi pentru studenți. Sistemul referențial de cunoștințe îl constituie acum societatea și, în mod special, piața muncii, iar programele de studii și strategiile de evaluare trebuie să integreze cerințele tuturor celor implicați. Asigurarea calității procesului educațional devine, astfel, **o cerință socială**, iar părțile interesate au un cuvînt de spus în evaluarea conținutului învățământului și, respectiv, în îmbunătățirea lui.

Ion BOSTAN, academician, rector al Universității Tehnice din Moldova

Lumea modernă are nevoie de universități puternice și creatoare, capabile a forma o societate europeană bazată pe cunoaștere. Universitățile pot contribui activ la promovarea calității și excelenței în predare, învățare, cercetare. Este incontestabil rolul instituțiilor de învățământ superior în dezvoltarea intelectuală, economică, culturală și socială. Anume acestea pregătesc forța de muncă, creează viitorii lideri, influențează pozitiv succesele economice, facilitează relațiile între țări etc.

Printre multiplele misiuni ale universităților, crearea, păstrarea, evaluarea, diseminarea și explorarea cunoștințelor sînt de o importanță majoră. Prin aderarea la Procesul de la Bologna universitățile, inclusiv cele din Republica Moldova, și-au luat angajamentul de a implementa noi metode de predare; de a moderniza curriculumul, purtînd un dialog permanent cu partenerii sociali, oamenii de afaceri, autoritățile locale, societatea civilă și cetățenii înșiși; de a pune la ordinea zilei problema instruirii academice și profesionale, dar și a învățării permanente care „trebuie să devină principiu călăuzitor” (*Memorandum*

asupra învățării permanente, Comisia Comunităților Europene, Bruxelles, 30.10.2000).

Instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova promovează insistent principiile stipulate în documentele de bază ale Procesului de la Bologna, iar un aspect esențial la etapa actuală este asigurarea calității. Universitățile trebuie să elaboreze și să implementeze strategii durabile de calitate, creînd, astfel, o cultură a calității și implicînd în acest proces nu numai conducerea instituțiilor și cadrele didactice, dar și studenții, părinții, mediul social și de afaceri etc.

Criteriile de evaluare internă și externă a instituțiilor de învățământ urmează să vizeze asigurarea calității studiilor, iar mecanismele de evaluare – să-și îndrepte atenția spre rezultatele învățării. Posibilitatea aplicării acestor rezultate în practică, corespunzător calificărilor conferite, constituie unul dintre obiectivele °colii superioare.

Pentru a asigura un învățământ de calitate, este necesar ca universitățile (și nu numai) să elaboreze mecanisme de aprobare, revizuire sistematică și monitorizare a programelor de studii și calificărilor.

Maria BURUIANĂ, învățătoare, Liceul Experimental de Creativitate și Inventică “Prometeu”

Evaluarea randamentului °colar constituie una dintre laturile esențiale ale procesului de învățământ, iar problematica notării elevilor, pe cît pare de simplă, pe atît este de complexă, chiar contradictorie, și generează fenomene psihopedagogice diverse.

Măsurarea rezultatelor învățării presupune ca instrumentele de evaluare să întrunească anumite calități pentru a fi relevante, atît pentru învățător cît și pentru elevi, și trebuie să se încadreze în niște bareme concrete.

Prin evaluare în învățământ se înțelege actul didactic integrat acestui proces, care asigură evidențierea achizițiilor °colare, valoarea, nivelul și eficiența performanțelor în vederea perfecționării activității de predare-învățare.

Astăzi vorbim de o reformă a evaluării rezultatelor °colare. Ea este apreciată nu ca scop în sine, ci ca un element relevant, dar dependent în complicitatul proces educațional. Evaluarea face dovada calității actului de predare, oglindit în calitatea învățării, iar elevului și familiei acestuia le dă măsura nivelului învățării. Pentru noi, oamenii °colii, este important nu numai rezultatul final al activității, ci și drumul care duce la rezultatul dorit. Pe elev îl evaluăm învățîndu-l mereu.

Indiferent de procedeele de măsurare și apreciere, îndrăznesc să afirm că în acest proces atît de complex trebuie să avem în vedere, în primul rînd, *personalitatea elevului* în ansamblu, cu toate competențele sale manifestate în cunoștințe fundamentale cu valoare operațională, în capacitatea de analiză și sinteză, de aplicare a cunoștințelor și de posedare a limbajului

Cadrele didactice trebuie să aibă o bună pregătire profesională și să accepte schimbarea. „Predarea, ca rol profesional, se va confrunta cu schimbări decisive în decadele următoare: *profesorii și instructorii devin consilieri, mentori și mediatori*. Rolul lor – și acesta este unul de o însemnătate crucială – constă în a ajuta și sprijini studenții care, pe cît posibil, vor fi răspunzători de propria lor învățare” (*Memorandum asupra învățării permanente*).

Un alt aspect important este existența resurselor educaționale care să corespundă programelor de studii. Baza tehnico-materială a universităților și altor instituții de învățământ lasă mult de dorit. Nu putem vorbi de o pregătire profesională de calitate, mai ales în domeniul ingineriei și tehnologiilor, folosind utilaj și echipament inadecvat și depățit.

Or, investițiile în educație sînt investiții directe în resursele umane, iar ele, la rîndul lor, sînt cele care modelează și dezvoltă formatul lumii moderne, în scopul progresului economic și îmbunătățirii calității vieții.

°tiințific, în lărgimea și profunzimea gîndirii, în inteligență și creativitate, în *aptitudinile și trăsăturile de caracter*.

Evaluînd permanent produsul realizat, învățătorul își dă seama de ceea ce °tiu copiii. Totodată, prin diagnosticarea progresului °colar, el apreciază valoarea formativă a metodelor sale, cu scopul de a reorganiza și optima procesul de predare-învățare.

Învățătorul și elevul sînt cei doi factori pe care momentul evaluării îi surprinde în poziții *diametral opuse*: primul se vrea cît mai drept, dar și exigent, autoritar, iar mica ființă dorește să demonstreze “ce a învățat și ce °tie”. Cine dintre noi s-a întrebat vreodată, în aceste momente, cu ce emoții luptă elevii de la ciclul primar? Cu ce dispoziție vin la °coală în ziua cînd sînt evaluați? Din ce în ce mai mult, copiii de astăzi sînt cuprinși de teama de necunoscut și de grija ca părinții să nu fie dezamăgiți de insuccesul lor. Dacă nu abordăm cu înțelegerere aceste chestiuni și acordăm nota pe care socotim că o merită elevul, avînd în vedere exclusiv volumul și calitatea cunoștințelor, capacităților, deprinderilor, atunci, după părerea mea, lăsăm nu arareori un mare gol și o mare amărăciune în sufletul copilului, care are și o altă viață, deseori cu multe probleme, pe care noi n-o cunoaștem îndeajuns.

Pentru cerințele actuale, sistemul de evaluare °colară în vigoare apare ca fiind incomplet, deoarece se axează îndeosebi pe acumulări preponderent cantitative, neacoperind sub raport calitativ *întreaga personalitate a elevului*. Cu alte cuvinte, măsurăm suma informației, dar neglijăm *opera* formativă a evaluării, adeziunea activă a elevului la propria sa formare și evaluare a acestei formări.

În vederea unei aprecieri obiective sugerez și ideea necesității ca învățătorul, o dată cu buna sa pregătire de

specialitate, pedagogică și psihologică, să manifeste dorința de cooperare și apropiere de elevi în scopul unei cunoașterii mai profunde. Capacitatea învățătorului de a cunoaște elevul și de a se situa pe punctul lui de vedere, “de a vedea” materia de studii și cu ochii acestuia, este o calitate indispensabilă oricărui evaluator. Înșurubirea de a ne transpune în situația elevului, de a-l înțelege, acceptându-i sau respingându-i opinia, presupune o anumită stabilitate emoțională, un anumit echilibru psihic și moral dar, mai ales, informație și formare profesională de evaluator.

Acum este momentul ca învățătorul să cultive ideea de muncă onestă și perseverentă, de ajutor și înțelegere. Să acceptăm cu multă răbdare faptul că colarii au nu numai zile bune, cum ne-ar plăcea nouă, ci și zile când nu sînt în cea mai bună formă. Chiar dacă noul sistem de evaluare în învățămîntul primar este considerat mai puțin stresant, notele mici la evaluări rămîn o problemă, nu doar pentru cei ce le dau și cei ce le primesc, dar și pentru părinți și bunici. Ar fi firesc să ne întrebăm: dacă sînt precizate criteriile de notare, dacă avem și bareme de evaluare, de ce există problema notării? Răspunsul ne aparține: scăpăm din vedere că actul notării trebuie să ne exprime și pe noi înșine, cei care dăm note. Dacă învățătorul va demonstra că își înțelege elevul și dacă îl va ajuta să aibă o imagine pozitivă despre sine, să fie încrezător în capacitatea sa de a depăși momentele nefavorabile, atunci va crește calitatea activității întregii clase, iar evaluarea obiectivă și generoasă, în același timp, îl va apropia mult de coală, motivîndu-l pentru învățatură. După o asemenea experiență ne vom da seama că elevii vor accepta diferența ca valoare, dar și o ierarhizare obiectivă în cadrul colectivului clasei.

Sînt pentru înlocuirea sistemului de evaluare (la ciclul primar) prin notare cifrică, cu sistemul de evaluare prin

calificative. Această notare mi se pare benefică, este superioară din punctul de vedere al obiectivității și asigură coerență, dacă îi facem pe elevi să conștientizeze valoarea cunoștințelor, capacităților și deprinderilor pe care le-au dobîndit, mai ales că rezultatele învățării nu pot fi egale la toți elevii dintr-o clasă. Atunci cînd începem activitatea de evaluare trebuie să oferim elevilor siguranță și încredere. În caz de eșec, urmează să cercetăm cauzele lui și să intervenim eficient pentru corectarea situației, ajutîndu-i să depășească momentul de incertitudine. Uneori și elevii foarte buni se împotmolesc, dar o întrebare simplă îi poate debloca (“tîi să motivezi...? Popi alege altă variantă?”). Aceste întrebări au rolul de a-i mobiliza, de a le susține trează atenția. Întotdeauna i-am învățat pe elevii mei “să se măsoare” în raport cu ceilalți colegi și le-am demonstrat că pot progresa și că pot trăi mereu bucuria reușitei.

Învățătorul trebuie să fie o balanță care, în echilibrul ei, nu va admite erori în evaluare. Este și aceasta o dovadă a democratizării relațiilor dintre evaluator și evaluat. Cînd aprecierea cunoștințelor, capacităților, deprinderilor și a personalității elevului este bine ghidată, ea are un efect pozitiv de încurajare și reprezintă un imbold spre activitate.

E nevoie să știm că modul în care urmează să se facă evaluarea nu este totuși suficient de bine corelat cu condițiile concrete de viață ale colii: numărul mare de copii în clasă, volumul de cunoștințe, limita de timp nu permit învățătorului să realizeze evaluări aprofundate. Dar, nutrim speranța să trecem peste aceste dificultăți și evaluarea colară să se impună ca o necesitate a perfecționării continue a procesului de învățămînt. Or, năzuința de mai bine însușește pe fiecare dascăl, fie învățător sau diriginte...

Alexandru COSMESCU,  
student la Universitatea de Stat din Moldova

Am avut întotdeauna dubii față de un sistem “universal” de evaluare, chiar dacă sînt sigur că acesta este extrem de necesar învățămîntului de orice nivel. În lipsa unui sistem de evaluare, învățămîntul nu poate funcționa. Cazul este comparabil cu cel al concepției cu privire la existență, chiar dacă aceasta (concepția) riscă să se dezvolte într-un sistem de prejudecăți care, în loc să ne permită contactul direct cu existența însăși, ni-l blochează. Tot astfel și sistemul de evaluare cade, uneori, în capcană. Poate din motivul că este construit de către și pentru unii (în cazul nostru, pentru profesori), dar urmează a fi aplicat, întîi de toate și în cea mai mare parte, asupra altora (elevilor). Astfel că aprecierea, baremul reprezintă din start o încercare de a limita, de a pune elevul în niște abloane concrete, bine definite, care îi pot stopa creșterea interioară, creativitatea, libertatea de expresie – lucruri, cred eu, absolut indispensabile. Profesorul este

din timp *ce*, dar mai ales *cum* trebuie să răspundă elevul: baremele, criteriile de apreciere a cunoștințelor devenind un fel de pat al lui Procust, prin intermediul căruia profesorul îi provoacă o experiență, în anumite cazuri, traumatizantă.

Unul dintre neajunsurile majore ale unui asemenea sistem este faptul că el nu „conștientizează” multitudinea perspectivelor. Cei care creează sisteme univoce de predare și evaluare ar trebui să nu uite că fiecare lucru poate fi tratat dintr-o mulțime enormă de perspective și că afirmarea unui singur tip de predare-evaluare este un mod de a corupe și a promova reproducerea mecanică în locul gîndirii libere. Or, anume gîndirea liberă și capacitatea de a argumenta ar trebui să fie pilonii pe care să se axeze cunoașterea autentică. Elevilor, de cele mai multe ori, li se propune informația pe care trebuie să o reproducă fără a o trece prin mintea și inima lor, fără a o transforma în cunoaștere. Și, neputînd să o aplice ori măcar să-și dea seama de cadrul în care aceasta ar putea fi aplicată, o reproduc, dar își pierd capacitatea de a o

asimila. În orice caz, această carență poate fi și trebuie lichidată. și la nivel particular, dar și la nivel oficial. Ar exista mai multe modalități de a o face:

- în primul rând, subminarea rigidității profesorilor și modului de predare excesiv de academic. Un asemenea mod, axat pe prezentarea de informație pură (iar interpretările anumitor fapte sînt și ele propuse, în cadrul acestei paradigme, ca informații), era adecvat pentru anii '50, cînd informația era aproape inaccesibilă și existau extrem de multe tabu-uri, atît contra informației însăși cît și contra interpretării ei. Acest mod de predare a și suscitât un sistem de evaluare rigid, care nu ține cont de individualitatea elevului și de perceperea critică a materialului.
- aprecierea nu doar a cunoștințelor elevului, dar și a anumitor abilități: de a sintetiza materialul, de a-și argumenta propriul punct de vedere, inclusiv a capacității de a se integra și de a răspunde unor maniere moderne de predare (brainstorming, lucru în grup);
- mularea sistemului de notare pe individualitatea elevului. Pe lîngă sistemul de evaluare comun tuturor elevilor, ar fi bine ca profesorul să încerce să sondeze capacitățile fiecărui elev și să-l evalueze și în funcție de măsura în care și-a implicat potențialul în răspuns;

Ghenadie DANILĂ, director al Liceului „Columna”

Așa cum evaluarea înseamnă „acumularea sistematică de fapte, pentru a oferi informații despre realizările unui program în funcție de efort, eficacitate și eficiență, în fiecare stadiu al derulării lui” (după Trippoli, Fellin, Epstein), trebuie să înțelegem acest proces și ca o tehnică managerială care furnizează administratorilor feedback informativ.

Evident, atunci cînd se abordează evaluarea de sistem, trebuie aduse în atenție, în primul rând, obiectivul și problematica evaluării. Dacă se poate răspunde pozitiv la ambele aspecte, atunci evaluarea ca proces își găsește, în cea mai mare parte, justificare. Conceptul evaluării pedagogice „îmbină perspectivele sociologică, realizabilă în termeni de sistem, cu cea psihologică, angajată la nivelul procesului de învățămînt” (după S. Cristea). Astfel, în contextul acestor două perspective, atunci cînd vorbim despre eficiența sistemului educațional, trebuie să extindem aria analizelor prin prisma raportului dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele învățămîntului, materializate în calitatea forței de muncă, în contribuția sa la creșterea productivității muncii, la accelerarea progresului și, după caz, a reformelor sociale. Or, în Republica Moldova nimeni n-a pus problema unui astfel de studiu și, implicit, nimeni nu poate răspunde dacă sistemul educațional este sau nu

- folosirea pe larg a testelor care să reclame creativitatea personală, originalitatea și inventivitatea (în primul rînd, eseuri nestructurate);
- evitarea mentalității de tip “este imposibil să aveți o idee originală, mucoșilor, de vreme ce nu cunoașteți materialul” și “creativitatea nu poate fi notată în baza unui barem”, care ar trebui înlocuită cu promovarea și stimularea gîndirii libere și capacității argumentative;
- crearea a cîte un barem/sistem de evaluare pentru fiecare aspect al activității elevului. De exemplu, să fie notat altfel pentru cerințele ce țin de reproducerea materialului, deducerea unor aspecte noi, prezentarea materialului suplimentar, revolta împotriva unor aspecte pe care le consideră limitate în informația propusă, integrarea diferitelor teme și aspecte ale unei anumite teme;
- utilizarea diferitelor tehnici și exerciții de autoevaluare a elevului.

Sînt sigur că există multe alte variante, activități și modalități de apreciere, răspîndite în sistemele alternative de învățămînt sau, eventual, aplicate de anumiți profesori “nonconformiști”. Anume integrarea acestui gen de valori și atitudini ar favoriza crearea unui sistem viabil de evaluare, suficient de flexibil și, în același timp, suficient de comod. și, de ce nu, apreciat de elevi.

eficient. Lipsa unor astfel de „tatonări” a dus la degradarea continuă a forței de muncă de la noi. Azi se constată absența pe piața a muncitorilor calificați, pe de o parte, și suprasaturarea cu alte categorii de specialiști (juriști, manageri etc.), pe de altă parte.

Vorbeam mai sus despre perspectiva sociologică a evaluării pedagogice și este important să înțelegem că orice proces de învățămînt „nu există pentru ca să se autosatisfacă” (după D. Popovici), ci ca să satisfacă unele cereri sociale. Pentru a fi în concordanță cu aceste solicitări, sistemul educațional urmează să analizeze și să evalueze periodic calitatea procesului de învățămînt care, precum se știe, depinde de conținut, procesul de învățare și resursele utilizate.

Curriculumul de la sine nu poate asigura calitatea procesului, deoarece toate încercările de a elabora un conținut care „să dăinuie” s-au lovit de faptul că timpul și activitățile umane sînt „nemiloase” și obligă la evaluări periodice, deoarece societatea cere de la membrii săi noi și noi competențe.

Prin urmare, se impune reevaluarea Curriculumului Național care, pe alocuri, nu mai corespunde noilor cerințe sociale.

În concordanță cu evaluarea Curriculumului Național este și necesitatea elaborării unor criterii clare de evaluare a manualelor școlare. Discuția asupra manualelor „Deprinderi de viață” este un argument în plus, în sensul



instituirii urgente a mecanismelor de evaluare a diferitelor proiecte educaționale, mecanisme care, în opinia mea, lipsesc cu desăvîrșire în Republica Moldova.

Un alt aspect care ar trebui „regîndit” este evaluarea rezultatelor școlare. Actualmente, acest proces se realizează prin evaluarea internă la nivel de clasă și instituție, și cea externă, desfășurată de METS prin Direcția Evaluare Învățămînt Preuniversitar. Aici ar fi multe de spus și cred că este cazul ca METS să inițieze un studiu al calității evaluării rezultatelor școlare. O contribuție substanțială la sporirea calității aprecierii ar putea să o aducă directorii, prin crearea „sistemelor” de evaluare la nivelul instituțiilor pe care le au în subordine. Sînt cîteva întrebări la care trebuie neapărat să răspundem: *Cui servește evaluarea rezultatelor școlare? Care este audiența, care sînt categoriile de beneficiari ai rezultatelor evaluative? Care sînt așteptările și nevoile de informare ale publicului?* Evident, evaluarea rezultatelor școlare interesează profesorii, elevii, părinții, factorii de decizie, politicienii, managerii școlari, editorii, cercetătorii și, nu în ultimul rînd, cetățenii – plătitori de taxe și impozite.

Proiectul unei evaluări a rezultatelor școlare trebuie să reflecte nevoile, interesele și așteptările diferitelor categorii de public, precum și modalitățile prin care se răspunde la aceste nevoi.

Dacă în urma evaluării rezultatelor școlare nu se întocmește un raport analitic ce ar satisface necesitățile diferitelor categorii de beneficiari, dacă aceste aspecte sînt lăsate la voia întîmplării și se rezumă numai la furnizarea unor date statistice, atunci evaluarea propriuzisă poate să eșueze, iar societatea să se aleagă cu o

Gheorghe DUCA, academician, profesor universitar, Președinte al Academiei de Științe a Moldovei

Perfecționarea sistemului educațional în perioada actuală rămîne a fi un imperativ pentru întreaga lume, o dată cu intrarea învățămîntului în „era producției de masă” și creșterea cerințelor de calitate în toate sectoarele economiei.

Republica Moldova, în procesul de racordare a sistemului său educațional la valorile și principiile europene și internaționale, se confruntă cu o problemă majoră – a standardelor de calitate la care pot fi raportate rezultatele studenților/elevilor. În aceste condiții, este necesar de creat un sistem de evaluare și acreditare academică care ar avea drept scop:

- să determine dacă instituțiile de învățămînt universitar și desfășoară activitatea la nivel calitativ, corespunzător obiectivelor educaționale propuse;
- să stabilească dacă instituțiile de învățămînt universitar posedă resursele necesare pentru a-și desfășura activitatea în prezent și în perspectivă;
- să fie evaluate posibilitățile învățămîntului în raport cu standardele naționale și internaționale;

„inflabile” a diplomelor, devalorizate din start, cu o slabă căutare și pondere socială.

În sfîrșit, dar nu în ultimul rînd, aș vrea să mă refer la evaluarea instituțiilor de învățămînt. Multe aspecte trebuie revizuite, pornind de la indicatorii de evaluare și terminînd cu „calitatea” comisiilor de evaluare și acreditare și, respectiv, a „rapoartelor de evaluare și acreditare” ale instituțiilor de învățămînt.

Și mai este o întrebare care, deocamdată, nu-și găsește răspunsul: Dacă procedura de acreditare a instituțiilor de învățămînt (conștințită prin Legea nr. 1257/1997 „Cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățămînt din Republica Moldova”) are drept scop „determinarea capacităților instituțiilor din sistemul de învățămînt, statale și private, de a realiza calitativ obiectivele prevăzute în Legea învățămîntului”, care este deosebirea dintre o instituție de învățămînt acreditată și una neacreditată? Ce se întîmplă cu instituțiile care nu au fost acreditate?

Actualmente, în Republica Moldova tot mai frecvent se pune accent pe necesitatea unor schimbări calitative ale procesului de evaluare, pentru că tot mai mulți beneficiari ai „evaluării pedagogice” sînt nemulțumiți de starea de lucruri existentă. De aceea, trebuie urgentată identificarea unor soluții de transformare a procedurilor evaluative, prin instituționalizarea/fondarea unor organizații/instituții specializate ce ar putea asigura monitorizarea continuă a calității procesului de învățămînt, ar propune factorilor de decizie soluții de reformare a sistemului educațional, în funcție de nevoile și evoluțiile societății noastre.

- să ofere societății o imagine cît mai reală a nivelului absolvenților de facultate care urmează să lucreze în diferite ramuri ale economiei și să orienteze absolvenții de liceu în opțiunea lor academică și profesională, ținînd seama de posibilitățile de afirmare pe care le asigură diferite instituții de învățămînt universitar.

De asemenea, este cazul să se analizeze oportunitățile desfășurării examenelor în forma lor actuală, cînd volumul de cunoștințe solicitate este predat pe durata unui sau mai multor semestre. Soluția ar putea fi o mai temeinică evaluare pe parcursul instruirii și o mai mare exigență la promovarea unui an de studii.

Programele examenelor de bacalaureat și licență trebuie să cuprindă doar cunoștințele, deprinderile, capacitățile și competențele esențiale, absolut necesare pentru o atestare prin diplomă.

O altă problemă a evaluării este absența unor instrumente de măsurare adecvate, precum și neprofesionalismul unor evaluatori. Drept dovadă sînt nenumăratele contestații la examenele de BAC. La o nouă cercetare a probelor se constată o diferență vădită între aprecierea comisiei de examen și cea a comisiei de contestații. Examenele sînt, de

asemenea, stresante pentru elevi și părinți, deoarece înscrierea la facultate se face în baza mediei de bacalaureat.

Cu regret, avem multe situații când elevi și studenți capabili, dar lipsiți de posibilități materiale, sînt depășiți

Julian FILIP, șef al Direcției Cultură a Primăriei mun. Chișinău

Îmi tot fac vînt să scriu o carte pe care am povestit-o în anumite cercuri de mai multe ori – *Carte nerușinată despre ce să faci cu copiii după ce-i faci?*

Cînd toate procedeele educaționale au vectorul spre integritatea personalității, dar pornesc – diferențiat! – de la individualitatea acesteia, școala trebuie să-și revadă categoric principiile de evaluare. Examenle orale și în scris,

Anatol GREMALSCHI, doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Științe Publice

Pentru a răspunde la întrebare ar trebui, mai întîi, să identificăm actorii sociali care au nevoie de rezultatele evaluării sau sînt implicați în procesul respectiv și interesele în baza cărora acționează aceștia. În general, principalii actori sociali, antrenăți în procesul de evaluare sau “consumînd” rezultatele acestuia sînt guvernarea, cadrele didactice, părinții, elevii și studenții.

*Guvernarea* este reprezentată prin instituțiile statului: parlamentul și comisiile respective, guvernul, ministerele de resort, organele administrației publice locale, direcțiile de învățămînt. În domeniul evaluării, interesul guvernării constă în cunoașterea exactă a situației în sistemul de învățămînt, în special a performanței elevilor și studenților, pentru a elabora politici educaționale adecvate. Prin urmare, o guvernare bună ar trebui să promoveze ideea creării unui sistem de evaluare unitar, independent, obiectiv și imparțial. Un astfel de sistem ar ajuta instituțiile statului de toate nivelurile să nu devină pradă unor mistificărilor și autoelogierilor.

Trebuie să recunoaștem că pînă în prezent, atît în învățămîntul general cît și în învățămîntul superior, nu a fost dezvoltat un sistem distinct de evaluare a instituțiilor, cadrelor didactice și a cunoștințelor elevilor/studenților. Dovadă sînt numeroasele restructurări ale sistemului de evaluare și acreditare instituțională, care a trecut prin cele mai diverse forme de organizare: departament în cadrul ministerului, agenție guvernamentală, din nou în cadrul ministerului, dar de data aceasta cu statut de direcție ș.a.m.d. Evident, se cere separarea funcțiilor administrative de cele de evaluare, neimplicarea în procesul de evaluare a factorilor de ordin administrativ și politic.

*Cadrele didactice* învață elevii/studenții și tot ele participă, pe întreaga durată a instruirii, în procesul de evaluare. Dacă în cazul evaluărilor curente această participare este justificată din toate punctele de vedere – pedagogic, economic și administrativ –, în cazul

de alții, mediocri, pentru că aceștia din urmă au beneficiat de relații sau de meditații suplimentare plătite. Această stare ar putea fi evitată, dacă școala de toate gradele ar asigura condiții egale de pregătire pentru toți.

testele, noile tehnologii de apreciere nu ar trebui să afecteze importanța ochiului viu, participant, al învățătorului, căruia să-i revină *misiunea omenească* de detectare a *deosebitului*. Principiul ar fi falimentar pentru industrie, căci afectează *conveierul*, *șablonul*. Aplicate în educație, principiile industriale împiedică afirmarea omului care, afirmăm toți, e în cîte un singur exemplar – *individualitate*. Asistat de tehnologii și procedee modernizate, învățătorului să i se dea ceea ce-i aparține – întreaga importanță, demnitate și responsabilitate pentru *devenirea integră a omului*.

evaluărilor finale, cînd sînt analizate nu numai performanțele elevilor/studenților, dar și însuși eficiența activității cadrelor didactice, evaluările respective ar trebui să fie externe. Consider că în țara noastră ar trebui să existe o agenție națională specializată, cu filiale în teritoriu, ce ar evalua cunoștințele absolvenților la fiecare treaptă de învățămînt, fără implicarea directă a celor care i-au învățat pe elevii/studenții respectivi.

Indiscutabil, implementarea evaluării externe a cunoștințelor întîmpină și va mai întîmpina încă o anumită rezistență, însă fermitatea de care dă dovadă ministerul de resort în promovarea acestei metode merită toată susținerea.

Formal, și *părinții* ar trebui să fie interesați într-o evaluare obiectivă. Mulți dintre ei chiar își doresc acest lucru. În ansamblu însă, la noi mai predomină cultul notelor mari, mărimea notelor depășind cu mult, în opinia mea, valoarea cunoștințelor. Această constatare tristă se bazează pe experiența personală de profesor universitar, dar și pe rezultatele mai multor analize efectuate atît la nivel de instituție școlară, raion și țară, cît și în context internațional. Consider că o soluție radicală ar fi introducerea unui sistem de notare bazat pe metodele moderne de testare și indicarea în foaia matricolă nu numai a notelor obținute, dar și a locului ocupat de elevul/studentul respectiv în clasamentul general pe fiecare promoție. Menționez, o astfel de metodă se utilizează în mai multe țări ale lumii, rezultatele dezvoltării sociale și economice ale cărora sînt cu mult mai semnificative decît ale noastre.

Referitor la principalii actori sociali în domeniul evaluării – *elevii și studenții* –, sînt ferm convins că numai un mediu competitiv, onest și nepărtinitor i-ar ajuta să-și realizeze capacitățile și să-și depășească decepțiile ce mai apar uneori în procesul evaluării.

În concluzie, poate e cazul să ne gîndim nu numai la îmbunătățirea anumitor aspecte ale sistemului de evaluare în învățămîntul nostru, dar și la schimbarea de esență a acestuia?

Vladimir GUPU, doctor habilitat, profesor universitar,  
Universitatea de Stat din Moldova

Teoria și metodologia *evaluării* în învățământ înregistrează o mare varietate de moduri de abordare și de înțelegere a acestui fenomen. Ele se nuanțează o dată cu înțelegerea naturii respectivului proces, a ceea ce reprezintă obiectul acțiunilor evaluative, a funcțiilor pe care le îndeplinesc și a modurilor de realizare.

Pentru a defini noțiunea în cauză, trebuie spus că evaluarea, ca teorie și acțiune, înglobează un ansamblu de operații mintale, acționale, intelectuale, atitudinale privind:

- subsistemul din cadrul sistemului de învățământ;
- obiectul de evaluare;
- obiectivele și conținuturile ce trebuie evaluate;
- perspectivele evaluative;
- timpul și instrumentarul evaluativ;
- criteriile de apreciere și de prelucrare a datelor etc.

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană (elev, student, profesor), un proces sau rezultatele acestuia, o instituție, sistemul educațional în ansamblu ș.a.m.d. Majoritatea savanților (B. Bloom, A. Bonboir, S. Cavernei) definesc evaluarea drept o judecată de valoare, în funcție de criterii cantitative și/sau calitative.

În sistemul de învățământ, evaluarea se impune din numeroase rațiuni, toate decurgând, pe de o parte, din interdependența învățământului cu dezvoltarea socială, economică și culturală, iar pe de altă parte, din cerințele interne ale sistemului.

În acest context, evaluarea poate fi privită din mai multe perspective:

1. socială:
  - este menită să furnizeze factorilor de decizie informații privind calitatea și cantitatea elementelor constituente;
  - vizează și pune în relație sistemul de formare a elevilor/studentilor cu nevoile societății.
2. pedagogică:
  - furnizează informații privind calitatea demersurilor întreprinse;
  - evidențiază aspectele și zonele critice ale acestor demersuri;
  - stabilește nivelul performanțelor obținute în raport cu cele proiectate;

Boris MELNIC, academician, profesor universitar,  
om emerit în țară

Pilonul civilizației și progresului este specialistul de elită, la a cărui temelie de formare, sub toate aspectele – omenești și profesionale – stă munca, instruirea continuă

- indică modalitățile de realizare a conexiunii inverse etc.
3. managerială:
    - furnizează informații despre starea obiectului evaluat, în scopul adoptării unei decizii adecvate;
  4. procesuală:
    - reglarea procesului educațional;
    - formarea și stimularea etc.

Recunoașterea evaluării din cele patru perspective evocă următoarele demersuri conceptuale:

- o anumită formă de evaluare constituie parte a modului de funcționare a oricărui sistem bine organizat;
- procesele evaluative oferă jaloane de control pentru întregul sistem, dar și pentru elemente aparte ale sistemului;
- aceste acțiuni asigură menținerea unei maxime eficiențe în funcționarea sistemului.

Revenim la întrebarea: *Ce trebuie îmbunătățit în sistemul de evaluare?*

O privire de ansamblu asupra acestui fenomen ne permite să constatăm că este devreme să vorbim despre un sistem de evaluare în învățământul nostru.

În primul rând, nu există un concept general de evaluare a sistemului de învățământ și a componentelor lui. De exemplu, rămân în afara evaluărilor sistemice „managementul educațional”, „subsistemul curricular”, „unitățile de învățământ”, „randamentul economic al învățământului” ș.a.

În al doilea rând, modelele de evaluare existente nu presupun și realizarea monitoring-ului funcționării și dezvoltării învățământului. În această situație, noțiunea de monitoring înseamnă o supraveghere permanentă și sistemică a funcționării și dezvoltării sistemului de învățământ în baza unor indicatori de calitate și intervenții imediate în cazul unor blocaje sau probleme.

În al treilea rând, nu sînt stabilite clar „obiectele” evaluării la nivel de sistem și indicatorii de calitate respectivi. Neavînd indicatori de calitate, nu putem aprecia real starea sistemului de învățământ din Republica Moldova.

În al patrulea rând, în sistemul nostru de învățământ nu există structuri abilitate cu funcții de evaluare a învățământului, precum și un potențial de resurse umane.

În al cincilea rând, mentalitatea unor părinți, elevi, studenți, chiar și învățători, profesori privind evaluarea este defectuoasă (fără comentarii!).

și potențialul intelectual.

Calea principală de dezvoltare a personalității este învățământul care trebuie orientat spre valorificarea țării și culturii și spre formarea poziției civice active. Influența țării asupra învățământului, metodelor și mijloacelor de instruire, asupra aptitudinilor tineretului

studios și formării necesităților permanente de acumulare a cunoștințelor este decisivă. Neajunsurile care există în învățământul nostru au un impact negativ asupra tuturor sferelor de activitate ale societății, însă cel mai mult este afectată ținea. Esența problemei constă în faptul că învățământul în varianta de astăzi nu cultivă talentul, iar instruirea nu contribuie îndeajuns la dezvoltarea personalității integre și a inițiativei creatoare. Este absolut necesar să le educăm tinerilor capacitatea de a fi receptivi la ideile noi, de a lua decizii neordinare, de a manifesta o atitudine critică față de stereotipurile încetăpenite. Colaborarea instituțiilor de învățământ cu ținea înseamnă acumularea cunoștințelor fundamentale, experienței în domeniul cercetărilor științifice, fiind și un mediu al dezvoltării intelectuale și cultivării calităților supreme omenești. Nu e ușor a face studii, deoarece adevărata învățătură este o activitate grea ce solicită eforturi. Prioritățile celor care vor să obțină cunoștințe sînt entuziasmul, independența, gândirea, libertatea și responsabilitatea. Supunerea strictă anumitor planuri, programe frînează dezvoltarea spirituală a persoanei și numai interesul pentru activitatea instructiv-științifică, bazat pe libertate, contribuie la formarea specialistului adevărat, bine pregătit, independent și creativ. Însă libertatea și independența prevăd și simplul responsabilității, adică prezența conștiinței proprii.

În prima decadă a sec. XXI se impune a găsi metode noi de instruire, modalități echitabile de rezolvare a contradicțiilor sociale, de a învăța copiii și adolescenții să înfrîneze emoțiile negative, să trăiască în societate, să lupte, să iubească, să creeze, să conducă, să se dezvolte pe sine.

Sînt ferm convins că educația și instruirea generației în creștere trebuie să fie orientate nu atât spre acumularea de cunoștințe, nu numai spre asigurarea materială și dezvoltarea fizică cît spre formarea și menținerea sănătății sufletului. Cu regret, în prezent și arta (care mereu era apreciată ca un factor de purificare a sufletului), unele forme ale ei, mai ales muzica contemporană cu ritmuri zbuciumate, sfîșietoare și isterice, provoacă dezechilibrul sufletesc, tristețe, furie, răutate, uneori inferioritate, neîncredere în propriile forțe și capacități.

Sentimentul de inferioritate, în majoritatea cazurilor, și are izvorul în copilărie, datorită unor forme de maltratare emoțională prin acțiuni greșite în procesul educației. Pentru a ajuta elevul să se elibereze de complexul de inferioritate pot fi utilizate mai multe metode, inclusiv umplerea minții pînă la refuz de credință. E necesar a promova metodele științifice de formare a încrederii în propriile forțe. Dacă elevul se va gândi numai la înfrîngere, va fi înfrînt. Dacă și va forma deprinderea de a nutri gânduri încrezătoare, aceasta va deveni o trăsătură de caracter și el va învinge orice obstacol, deoarece încrederea contribuie esențial la consolidarea forțelor omului.

Însă formarea calităților dorite la elevi și studenți presupune și libertatea deplină a profesorilor, prin căutarea și iscusița lor de a crea, de a se autoperfecționa, de a se integra activ în noile schimbări, care se produc în mediul tehnologic și social, de a nu recunoaște în afară de legile adevărului nici o altă putere asupra sa.

Profesorii nu trebuie să se oprească doar la evidențierea și cultivarea calităților discipolilor, ci să acorde atenție și trăsăturilor mai puțin conturate, astfel ca toate însușirile să fie exercitate în mod armonios și să crească pas cu pas, pentru ca mintea să poată atinge un potențial maxim și echilibrat.

Libertatea de gândire, calmul, curajul, entuziasmul sînt calități umane pe care trebuie să se bazeze învățământul. Acest lucru însă, evident, nu a plăcut întotdeauna celor de la putere, deși e bine știut că orice stat se bazează și se dezvoltă pe oameni învățați, culți, care reprezintă bastionul și viitorul lui.

Învățătura deci trebuie concepută ca o activitate fundamentală de creștere și dezvoltare a omului la orice vîrstă și în orice domeniu, avînd ca scop principal organizarea dinamică a personalității prin adaptare, creativitate și autodepășire.

Sistemul de evaluare din învățământ trebuie orientat nu numai la asigurarea procesului de acumulare de către elevi și studenți a cunoștințelor, deprinderilor, dar mai ales la dezvoltarea personală, dezvoltarea potențialului lor creativ.

În prezent natura omului este cunoscută cu mult mai bine, datorită rezultatelor obținute în studierea activității creierului. De aceea profesorii pot folosi mult mai rațional și mai amplu capacitățile mintale ale elevilor/studenților, formîndu-le echilibrul atât de necesar dintre material și spiritual. Înarmarea tineretului studios cu cunoștințe de ultimă oră le va asigura nu numai adaptarea la viața de toate zilele, dar și dezvoltarea lor continuă. Acumularea permanentă a cunoștințelor este baza progresului învățământului la toate nivelurile.

Civilizația contemporană acceptă mersul pe o singură cale – cea a promovării învățământului și cercetării științifice. Însă, după cum se știe, nu este posibil un progres în instruire, economie, ținea fără progres în politică.

Promovarea de către organele de stat a unei politici ferme în dezvoltarea învățământului, în aprecierea justă a cunoștințelor acumulate de tineri va favoriza încadrarea acestora în viața socială și științifică. La toate nivelurile de dirijare statală, în toate subdiviziunile economiei naționale se cer nu pur și simplu executori, ci specialiști cu inițiativă și creativitate care să se bazeze în activitatea lor pe cele mai noi și moderne realizări ale ținei. Dacă nu vom îmbunătăți învățământul, nu vom crește un tineret cu un grad înalt de cultură, inclusiv științifică, orice încercare de a promova reformele în societate va fi sortită eșecului.



Liliana NICOLAESCU-ONOFREI,  
director executiv al Centrului Educațional  
PRO DIDACTICA

În ceea ce privește *evaluarea performanțelor elevilor*, sistemul nostru de învățământ promovează, în continuare, primul funcției de certificare a evaluării, iar celelalte două – prognostică și diagnostică – sînt ineficient realizate și reprezintă sfere în care cadrele didactice au nevoie de sprijin și de perfecționare profesională. De asemenea, atîta timp cît nu se va asigura o reală independență a organismelor autorizate să efectueze evaluarea, va persista riscul amplificării corupției în domeniu.

Consider că *evaluarea cadrelor didactice* (din nou, cu caracter sumativ, pentru acordarea de grade didactice, de exemplu) este un proces formal, care nu are la bază un set de standarde profesionale pentru activitatea

Gheorghe RUSNAC, doctor habilitat, profesor universitar, rectorul Universității de Stat din Moldova

Toate schimbările preconizate pentru acțiunea de predare-învățare vizează și evaluarea ca parte integrantă a procesului de învățământ. Mai mult, reieșind din esența acesteia, putem afirma că deseori schimbările calitative din domeniul educațional își iau startul de la modificările ce sînt de evaluare. În perioada cînd învățământul superior din Republica Moldova ajustează dimensiunile sale conform prevederilor Procesului de la Bologna, la nivel de strategie a dezvoltării instituționale se preconizează transformări majore, orientate spre asigurarea calității sistemului educațional. În acest context, evaluării îi revine funcția de a constata prezența și gradul de atingere a respectivului deziderat. La Universitatea de Stat din Moldova se elaborează un mecanism de evaluare a calității învățământului superior, determinîndu-se indicatorii, criteriile și modalitățile de desfășurare a procesului dat,

Victor PIVIRCUN,  
Ministrul Educației

Ministerul Educației, Tineretului și Sportului salută intenția redacției de a aborda prin intermediul revistei „Didactica Pro...” tematica evaluării în sistemul de învățământ al Republicii Moldova.

În stabilirea unei politici educaționale în domeniul evaluării se remarcă necesitatea dezvoltării și perfecționării continue a componentelor sistemului de evaluare.

Dacă ne referim la evaluarea rezultatelor școlare, în cadrul evaluărilor sumative se prevede a fi îmbunătățită calitatea programelor de examen, din punctul de vedere al desconggestionării curriculumului. În acest scop urmează a se vedea obiectivele de evaluare, punînd la bază standardele educaționale naționale.

cadrelor didactice. Procesul de evaluare a cadrelor didactice ar trebui să fie unul continuu, de tip formativ, ce i-ar acorda acestuia o posibilitate de avansare profesională și nu doar un spor (prea puțin semnificativ) la salariu. Este regretabil că pînă acum nu avem o concepție și o strategie *funcționale* de formare continuă a cadrelor didactice. Cînd vorbesc de funcționalitate, am în vedere un model logic care să plaseze cadrul didactic și nevoile lui de formare (dictate, la rîndu-le, de necesitățile de învățare ale elevilor) în centrul proiectelor de perfecționare, un model care ar utiliza la maximum evaluarea cu funcțiile ei de sprijin. Cu prea puține excepții, serviciile de formare continuă nu vin în sprijinul profesorilor, nu există doar în măsura în care e nevoie de ele și sînt solicitate, ci profesorii sînt cei care trebuie să fie prezenți la formare, fie că au sau nu nevoie și fie că sînt sau nu mulțumiți de ceea ce li se oferă.

resursele materiale, financiare și umane (se are în vedere evaluarea condițiilor tehnico-materiale și a pregătirii cadrelor didactice), toate vizînd un obiectiv major: competența specialiștilor formați.

Evident, îmbunătățirile proiectate pentru eficientizarea evaluării resurselor și a procesului se fac cu scopul de a realiza o evaluare de calitate a rezultatelor academice. O nouă strategie în acest sens, implementată încă în anul de studii 2004-2005, are drept direcții principale depășirea caracterului reproductiv al învățării și sporirea gradului de funcționalitate a achizițiilor universitare. Putem constata deja modificări atît la capitolul resurse cît și la capitolul proces educațional.

Menționăm că societatea, dar mai ales mediul academic trebuie să accepte ideea că în condițiile actuale reforma continuă a învățământului este o necesitate, or, aceasta determină o preocupare permanentă pentru perfecționarea procesului de evaluare sub toate aspectele.

La stabilirea formatului instrumentelor de evaluare în acest an vor fi luate în considerare sugestiile formulate conform rezultatelor sesiunii de examen 2005. Conținutul testelor se orientează la evaluarea competențelor.

Unul dintre principiile esențiale în organizarea examenelor constă în crearea condițiilor egale de participare și de succes pentru toți absolvenții. În acest context, urmează a spori calitatea examenelor, asigurînd furnizarea unor rezultate obiective și credibile, care ar sta la baza admiterii în următoarea treaptă de învățământ.

Modul de organizare a examenelor în noul an școlar urmează să minimizeze posibilitățile de comitere a fraudelor la desfășurarea examenelor (copiatul, mituirea, protecționismul etc.). În acest scop, va fi redus numărul centrelor de bacalaureat, vor fi create comisii de verificare a lucrărilor de examen din rîndul cadrelor didactice cu o pregătire specială în domeniul evaluării. Vor spori

exigențele față de toate persoanele în organizarea examenelor (elaboratorii de test, membrii comisiilor de examen din toate tipurile de instituții de învățământ).

Vor fi elaborate soft-uri specializate care vor asigura evidența rezultatelor de la examene ale fiecărui absolvent, fapt ce va permite excluderea erorilor în completarea actelor de studii, precum și evidența rezultatelor înregistrate la nivelul fiecărei instituții.

Ca urmare, subdiviziunile Ministerului Educației, Tineretului și Sportului, Institutul de Științe ale Educației vor avea posibilitatea să cunoască gradul de realizare a obiectivelor educaționale/de evaluare și să întreprindă acțiuni în vederea revizuirii și dezvoltării curriculei.

Andrei ȔURCANU, doctor habilitat în filologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

În materie de pedagogie ne aflăm într-o dublă indeterminare: marea nedeterminare ce caracterizează ființa umană (copilul, adolescentul, tînărul) în genere și confuziile unui sistem de învățământ de tranziție, ezitant, oscilînd între imperativele, metodele și contradicțiile învățământului sovietic și „libertățile” prost înpelese ale unui învățământ „de piață”. Rezolvarea primei indeterminări, care nu e altceva decît însăși rabiunea de a fi a colii, este imposibilă fără stabilirea unui sistem de evaluare lucidă a obiectivelor, principiilor și structurilor instituționale ale unui învățământ de care avem nevoie.

Carențele învățământului nostru nu se trag numai din criza economică. O gravă inerție ne mai ține în somnambulismul vechilor stereotipuri de instruire și educație. Profesorii, dar și manualele școlare și universitare (integrate sau neintegrate) *nicidecum* nu se pot debarasa de limbajul de lemn, care continuă, ca pe vremuri, să debilizaze generații de tineri. Cine să evalueze și cu ce (cu cine) să substitui acest handicap? și tot ca pe vremuri, învățământul și viața socială sînt despărțite de un zid chinezesc. Școala și realitatea parcă ar fi două lumi paralele care nu se intersectează niciodată. Una învățăm, alta trăim, una e școala, alta e viața. Atîta doar că utopia duplicitară a comunismului, care umplea cu un neant imens sistemul educațional sovietic, a pierit. O idee națională organică, viguroasă, care ar defini rostul uman și obiectivul social al colii în noile condiții, nu s-a găsit în loc. Generalitățile unei (alte?) concepții supranaționale care ni se impune azi, cu ideea „polietnismului” și „europenismului integrator”, nu au nici o șansă să deschidă perspectivele, ele nu pot decît să creeze alte confuzii ori să resuscite vechile refuzări.

În consecință, învățământul nostru pare să se fi cramponat de o sarcină ingrată, fără rost și fără sorți de

O atenție deosebită urmează a fi acordată evaluării curente/formative. Organizarea corectă a procesului de evaluare curentă internă este condiția primordială în asigurarea progresului școlar al fiecărui elev, oferind posibilitatea de a reacționa operativ, prin adecvarea acțiunilor didactice în scopul însușirii progresive, recuperării, aprofundării achizițiilor educaționale etc. Actualmente lipsesc descriptorii de performanță, necesari în aprecierea cu note a rezultatelor învățării.

Evaluarea rezultatelor școlare este importantă pentru elevi, părinți, cadre didactice, instituții școlare, factori de decizie și societate ca instrument de identificare a problemelor, asigurînd luări de decizii corecte și oportune.

izbîndă – să siluiască tinerele memorii cu o avalanșă împovărătoare de materii și programe supraîncărcate. O sarcină oarecum gratuită, dacă ne gîndim că memoria umană este totuși limitată în capacitatea ei de reținere a cunoștințelor. Gratuită și din alt motiv. Acest obiectiv istovitor nu-și găsește deloc în afara colii (universității) motivarea necesară. În lipsa unui imbold educațional puternic cu o finalitate socială expresă, dar și din conștința clară că în condițiile actuale de criză și omaj nimeni nu are nevoie de competența lor, tinerele minți pur și simplu ignoră monstruoasele sarcini ale programelor de învățământ. Ori le fac față și le „rezolvă” lejer grație unui sistem generalizat de evaluare a cunoștințelor bazat pe... „verdele” care ne pierde (pe „verdele care ne vede” demult l-a păscut oaia).

Cu aceasta cred că am ajuns la un punct nevralgic al răspunsului la întrebarea dvs.

Un învățământ fără o idee națională diriguitoare, într-o societate coruptă pe verticala și pe orizontala structurilor ei instituționale, e de două ori corupt în sistemul său de evaluare. O dată în însăși inconsistența principiului pedagogic de bază, în care nu se regăsește esențialul – obiectivele pe termen lung, vectorii și criteriile de formare a personalității. Apoi, viciului axiologic de concepție se adaugă, greu, viciul corupției generale, care impune învățământului un caracter ficțional, anarhic, cu elemente accentuate de absurd. Inflația, arbitrarul micilor ciupeli și haosul marilor învîrteli stăpînesc totul: notele de clasă și notele de absolvire, registrul profesiilor și registrul „institutenilor” și „academiilor” cu licență, numărul de studenți admisi și promovabili din oficiul unui contract și sumele de contract etc. Cu măsuri de peticeală nu se mai poate face nimic. Mai mult, nici cele mai radicale măsuri (doar) ale sistemului de învățământ nu pot să ne scape de noul analfabetism. Un mare și îndărătnic *Analfabet*, cu grimasa trecutului meschin, duplicitar și ateu, ne privește de pretutindeni, din orice colț și or al vieții noastre sociale, politice, culturale. *Ce facem cu acesta?* – iată întrebarea.



Valentina LUNGU

Programul Educațional "Pas cu Pas"

*Evaluarea și responsabilitatea sînt obiective de valoare. Scopul este de a crea un sistem care evaluează în mod util și corect ceea ce avem în grijă și care nu deformează procesul instructiv.*

Theodore Sizer

Evaluarea și menirea ei constituie un subiect de discuții în mediul pedagogic și nu numai, toți conștientizînd importanța acestui proces. În Programul Educațional "Pas cu Pas" scopul evaluării este de a evidenția și a înregistra progresul elevilor, de a determina nivelul competențelor achiziționate. Tehnicile de evaluare s-au îmbunătățit considerabil în ultimul timp, realizînd o corelație eficientă între predare-învățare-evaluare. Dacă ne axăm doar pe un tip de evaluare, să zicem cea cantitativă, prin care am trecut și noi, fiind elevi, cel evaluat nu are întotdeauna certitudinea că a fost apreciat obiectiv. În special la treapta primară, cînd elevul nu are formate deprinderile de autoevaluare, este mult mai indicată evaluarea calitativă și continuă, care are efecte încurajatoare asupra lui. Spre deosebire de metodele tradiționale de evaluare a rezultatelor școlare, obținute într-o anumită perioadă de timp și pentru o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită, metodele alternative prezintă cel puțin două caracteristici:

- pe de o parte, realizează evaluarea în strînsă legătură cu instruirea, de multe ori concomitent cu aceasta;
- pe de altă parte, vizează rezultatele școlare înregistrate într-o perioadă mai îndelungată de timp – formarea de capacități, dobîndirea de competențe și, mai ales, schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare (Ion T. Radu).

## Evaluarea calitativă - condiție indispensabilă a învățămîntului centrat pe copil

Sînt anuale Se bazează pe o singură situație	Sînt permanente Se inspiră dintr-o diversitate de situații
---	---

Aprecierea individuală a nivelului de dezvoltare și a progreselor în învățare ale fiecărui copil constituie un element important pentru elaborarea și implementarea unor programe în conformitate cu potențialul de dezvoltare al acestuia.

Metodele de evaluare trebuie să țină cont de particularitățile și ritmurile de dezvoltare ale copiilor, pentru a contura o imagine mai completă a atitudinilor și realizărilor decît cea oferită de un test.

Fiind un mijloc de colectare și acumulare a informațiilor privind progresul elevului, evaluarea trebuie să includă:

- observații repetate din partea pedagogului;
- variate modalități și metode de apreciere;



<b>Practicile tradiționale</b>	<b>Noile tehnici de evaluare</b>
Sînt strict dirijate de învățător	Implică elevul în proces
Permit alegeri multiple	Folosesc un cadru deschis
Se bazează pe norme	Se bazează pe criterii

- implicarea totală a copilului;
- validitatea.

Conform Programului “Pas cu Pas”, în clasele primare evaluarea trebuie:

- să se concentreze asupra obiectivelor prioritare și să implice multiple surse de informare;
- să stimuleze dobândirea de cunoștințe și înțelegerea acestora, încrederea în forțele proprii;
- să țină cont de faptul că părinții și copiii sînt parteneri de bază în acest proces.

Rezultatele muncii elevului sînt incluse într-un portofoliu care demonstrează progresul sau regresul acestuia într-o anumită perioadă de timp. Practic, există două modalități de acumulare și prezentare a informațiilor: **Mapa** elevului și **Portofoliul**. În mapă elevul adună toate materialele și artefactele, iar în portofoliu le inserează pe cele mai reprezentative, argumentînd în scris motivul alegerii. Portofoliul este numit și *cartea de vizită* a elevului, deoarece felul în care sînt selectate, aranjate și comentate materialele, inclusiv de pedagog și părinți, reflectă calitatea gândirii și ritmurile dezvoltării copilului. Desigur, conform tradiției, unii părinți solicită notarea cantitativă, dar studierea și analiza portofoliului împreună cu copilul este un lucru mult mai valoros și util. Părinții vor avea o imagine mai clară a progresului înregistrat de acesta în cazul în care văd dovada, produsul concret al muncii lui. Unii pedagogi au acceptat cu anumite rezerve această formă de evaluare din simplul motiv că le ia mai mult timp. Ei trebuie să facă observări, să ia notițe, iar la

finele fiecărui semestru – să prezinte un **raport** (despre evoluția elevului) care, împreună cu portofoliul, urmează a fi expediat părinților pentru examinare. Acest raport conține și comentarii făcute de specialiști: profesori de limbi străine, cultura fizică, artă, muzică etc. Un anumit spațiu le este distribuit părinților, pentru că și ei sînt solicitanți și încurajați să facă un comentariu.

În *Portofoliu* pot fi incluse:

- fișe de lucru;
- caracteristica dezvoltării copilului;
- foi de evaluare;
- comentarii în baza observărilor făcute;
- mostre de lucrări ce abordează subiecte din diverse domenii;
- lucrări colective;
- cărțile confecționate individual și colectiv;
- fotografii ce ilustrează proiecte și activități;
- reflecțiile elevului privind lucrările selectate;
- teste elaborate de învățător;
- alte materiale relevante.

Este foarte important ca lucrările elevului să fie datate, așa încît să se vadă progresul în timp. Chiar și sarcinile pe care le îndeplinește zilnic oferă posibilitatea de a evalua priceperile și deprinderile acestuia. Un portofoliu reprezintă deci o colecție de lucrări ale copilului, care reflectă efortul și performanțele lui.

Evaluarea autentică se bazează pe implicarea și participarea activă a elevului în propriul proces de învățare, formare, apreciere, ceea ce îi oferă învățătorului oportunități reale pentru îmbunătățirea modului și stilului de predare.

## Bacalaureatul Național – actualitate, probleme, soluții, perspective de integrare europeană

Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna confirmă că învățămîntul universitar de la noi, prin implementarea unui sistem recunoscut de comunitatea occidentală și internațională, este pe cale de a fi racordat (cel puțin la nivel structural) la standardele europene.

Urmează să ajustăm și celelalte trepte de învățămînt, astfel încît să corespundă criteriilor unui sistem modern, fondat în mod prioritar pe opțiunea educațională a individului. În această ordine de idei, să examinăm segmentul ce finalizează învățămîntul preuniversitar și pe care-l intitulăm simbolic *Bacalaureatul Național*.

### ESENȚA EXAMENULUI DE BAC

Privit prin prisma unei interpretări pragmatice, examenul de bacalaureat din Republica Moldova înseamnă o evaluare de certificare a performanțelor la 4-

5 discipline predate conform curriculumului liceal în vigoare. Candidatul care susține **toate probele** devine deținător al Diplomei de Bacalaureat.

Este o modalitate de evaluare (și de certificare) larg răspîndită în statele UE, deci, se pare, ne conformăm practicii occidentale și internaționale. Totuși, în acest segment mai persistă prezumpția de altădată, conform căreia învățămîntul liceal, în general, și examenul de BAC, în particular, nu sînt doar niște opțiuni educaționale, ci confirmări indirecte ale „dezvoltării multilaterale” a individului, care poate fi realizată **doar** prin intermediul studierii **tuturor** disciplinelor prevăzute de Ministerul Educației pentru această treaptă. Astfel, candidatului la BAC i se solicită să aibă „situația colară încheiată” – adică note la **circa 15 discipline**, chiar dacă sînt evaluate și certificate doar 4-5. Și atunci, cum rămîne cu libertatea



individului de a-<sup>o</sup>i alege nivelul, durata <sup>o</sup>i modalitatea de instruire (vezi *Drepturile fundamentale ale omului*), mai ales că învățământul liceal este opțional? Să comparăm examenul de BAC cu altă modalitate de certificare recunoscută pe plan internațional – TOEFL sau IELTS. Îmi impune cineva *unde, cât* <sup>o</sup>i *cum* să mă pregătesc pentru examene? Mi se solicită doar susținerea probelor <sup>o</sup>i atât!

O altă comparație, mai relevantă – examenul britanic GSE A-Level, echivalentul BAC-ului de la noi. La acest examen se poate înscrie orice elev de 17-19 ani, optînd pentru una sau mai multe discipline de studiu; adică funcționează principiul **liberei alegeri**. Nu există restricții privind *unde, cât* <sup>o</sup>i *cum* a studiat acesta. E <sup>o</sup>i firesc: dacă un tîmplar îmi demonstrează că poate asambla un scaun, nu mă prea interesează *unde, cât* <sup>o</sup>i *cum* a însușit această meserie...

Dacă aspirăm la integrare europeană, va trebui să vedem actuala stare de lucruri în acest segment, astfel încît:

1. Nivelul de performanță educațională solicitat candidatului BAC va fi decis de Ministerul Educației, ca promotor al Curriculumului Național.
2. Modalitatea de pregătire pentru examenul de certificare o va selecta candidatul, care se va pregăti în mod individual sau va beneficia de serviciile educaționale oferite gratuit (deocamdată) de stat, înscriindu-se la instituția de învățământ aleasă.
3. Candidatul alege singur disciplinele care urmează a fi studiate în corespundere cu propriile sale aspirații educaționale.
4. Candidatul decide în mod individual asupra numărului disciplinelor ce urmează a fi evaluate <sup>o</sup>i certificate (eventual, de către *structura de evaluare de stat*), în corespundere cu viitoarea carieră profesională.

Să luăm aminte că mai devreme sau mai tîrziu, o dată cu amplificarea mobilității populației, în Republica Moldova vor apărea deținători ai Diplomelor de certificare **emise de alte structuri de evaluare**, recunoscute la nivel internațional. Aceștia î<sup>o</sup>i vor revendica dreptul de acces la universitățile din Moldova



<sup>o</sup>i-l vor dobîndi. <sup>a</sup>i atunci, Diploma BAC eliberată de Ministerul Educației va fi (în apropiată perspectivă) **doar unul dintre documentele** care asigură accesul la studii universitare, iar învățământul liceal – doar **o modalitate** de instruire preuniversitară oferită de stat. Iată de ce, dacă dorim să fie modern, atractiv, competitiv <sup>o</sup>i liber de stigmatul excesivei centralizări de astăzi, se cuvine să revizuim întregul sistem de învățământ liceal de la noi.

#### CINE EVALUEAZĂ <sup>o</sup>I CERTIFICĂ? CINE GARANTEAZĂ VALIDITATEA CERTIFICĂRII?

Actualmente, examenele de BAC sînt organizate de Ministerul Educației, prin intermediul *structurii sale de evaluare*, în colaborare cu structurile teritoriale de învățământ. În această situație, nu este clar cine certifică <sup>o</sup>i garantează validitatea notei „8” din Diploma BAC, să zicem la chimie : Ministerul (dacă judecăm după titulatura actului de studii)? Semnatarul din partea ministerului? Diplomele BAC însă nu sînt vizate de Ministerul Educației, ci de directorul instituției <sup>o</sup>i <sup>o</sup>eful Centrului BAC care nu au nici o tîngere cu evaluarea disciplinei *Chimia* (doar organizatorică) <sup>o</sup>i deci nu pot garanta validitatea notei, de <sup>o</sup>i sînt impuș să o facă prin semnătură, în conformitate cu Regulamentul BAC.

Să vedem care este (că doar încolo păm) practica europeană?

În primul rînd, toate inscripțiile în actele de studii sînt efectuate numai de *structura de evaluare* <sup>o</sup>i semnate de <sup>o</sup>eful *structurii de evaluare* care devine, astfel, garantul validității actului de studii. În documentele de uz intern ale *structurii de evaluare* notele mai sînt confirmate prin semnătura responsabilului de disciplina de studiu. **Anume aceste două persoane – <sup>o</sup>eful structurii de evaluare <sup>o</sup>i responsabilul principal de evaluarea disciplinei poartă întreaga răspundere pentru validitatea notei, în particular, <sup>o</sup>i a actului de studii, în general.** În caz că se demonstrează erori de certificare, anume aceste două persoane î<sup>o</sup>i vor asuma responsabilitatea, suportînd toate consecințele de rigoare...

Fiecărui act de studii i se atribuie un ID unic <sup>o</sup>i orice instituție de învățământ superior poate verifica (inclusiv on-line, accesînd cu parolă) validitatea acestuia chiar în momentul depunerii cererii de admitere. Considerăm că ministerul de resort ar trebui să se decică de actualul format greoi al diplomelor BAC. O fi ele „simpatice”, dar nu pot fi procesate la computer... Ar mai trebui să vedem formatul diplomelor similare din țările UE...

#### MODALITATEA DE ÎNSCRIERE LA BAC. UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE

Înscrierea la BAC se efectuează prin intermediul instituțiilor de învățământ care „alcătuiesc listele”. Din păcate, se mai păstrează o modalitate depășită de înregistrare, listele fiind prezentate la minister în formă grafică. „Datele” se generalizează, depersonalizîndu-se,

astfel încât se cunoaște doar numărul total de candidați/profilul/disciplina/instituția/raionul și se stochează în cel mai „adecvat” soft – Excel.

Evident, *structura de evaluare* pierde elevul din câmpul său de vedere, operînd doar cu niște indici statistici simpli – fapt surprinzător, mai ales că Republica Moldova este o țară mică și *structura de evaluare* ar fi trebuit să posede o bază modernă de date, care să includă nominal toți candidații BAC și să execute operații de procesare mult mai ample decît cele posibile în Excel.

Deși soft-urile *structurilor de evaluare* de peste hotare sînt diverse, algoritmul logistic utilizat este același:

1. Crearea unei Baze Centrale de Date (BCD) în care este stocată (inclusiv on-line) toată informația relevantă despre candidați.
2. Atribuirea ID-ului personal fiecărui candidat.
3. Convertirea acestui ID în **Cod de bare**, printarea pe foi cu adezive segmentate a codurilor pentru fiecare candidat și distribuția acestora candidaților. Ulterior, Codul de bare este aplicat pe manuscris (de către candidat, înainte de examen), realizîndu-se astfel o cifrare efectivă și modernă (modalitatea „colțului lipit” ar trebui depusă la arhivă).
4. Introducerea rezultatelor examenului (punctajului acumulat) în BCD, corespunzător fiecărui candidat.
5. Convertirea punctajului în note (realizată în BCD).
6. Tipărirea actelor de studii pe foi cu nivel sporit de protecție. Fiecărui act i se atribuie un ID unic.
7. Semnarea actelor de studii de către *eful structurii de evaluare* și distribuția acestora candidaților/instituțiilor de învățămînt.

Este oare atît de complicată realizarea unui astfel de software? Nu cred. Mai ales avînd în vedere amploarea programului „SALT” în cadrul căruia sînt implicați specialiști de forță care, probabil, nu-și limitează ambițiile profesionale doar la organizarea de rețele pentru „asigurarea colilor cu Internet”.

#### CENTRUL BAC. DESFĂȘURAREA EXAMENULUI DE BAC

Un element-cheie al organizării examenului de BAC îl constituie desemnarea Centrului BAC. În acest sens, se pledează pentru comoditatea elevului – confortul de a susține BAC-ul „acasă”, unde „este expus unui stres mai mic”. Dacă păm pe această cale, vom avea prea multe Centre BAC, administrarea procesului și supervizarea corectitudinii desfășurării examenelor fiind destul de dificile. Cîte centre BAC ar trebui să avem? Numărul îl decide *structura de evaluare* – din simplul motiv că poartă întreaga responsabilitate pentru validitatea rezultatelor. Dar, evident, instituția ce solicită dreptul de a fi Centru BAC ar trebui să corespundă tuturor cerințelor formulate de *structura de evaluare* care ar avea un singur obiectiv – validitatea rezultatelor evaluării, asigurată prin:

a) confidențialitatea informației; b) respectarea strictă a regulamentului; c) imposibilitatea comiterii fraudei.

Doar cîteva sugestii:

1. Centrul BAC ar trebui să aibă săli spațioase (de ex., sala de sport) în care să fie amplasați toți candidații. Se va evita împărțirea în grupuri mici, în caz contrar elevii vor scrie în condiții diferite, avînd și supraveghetori diferiți.
2. Centrul BAC ar trebui să dispună de aparatură video pentru a înregistra desfășurarea examenului BAC (o cameră WEB, conectată la computer, costă circa 25-35 de dolari). Aceste camere, cel puțin 3 la număr, vor funcționa din unghiuri diferite, de la deschiderea plicului pînă la sigilarea pachetului cu manuscrise. Înregistrarea (pe CD) va însoți pachetul cu manuscrise spre *structura de evaluare*.
3. După expirarea timpului acordat evaluării, manuscrisele colectate vor fi imediat (în interval de 10 min.) **puse în anvelope** (similare celor în care a fost adus testul), pe care se va scrie data, ora exactă a împachetării, și vor fi puse cel puțin 5 semnături.

Aceste cerințe (dar și altele) ar reduce esențial posibilitatea copiatului, schimbului de opinii pe parcursul examenului etc. În plus, *structura de evaluare* va avea o informație completă despre „ce a fost” și „cum a fost” la fiecare Centru BAC.

#### ELABORAREA TESTULUI

Elaborarea testului BAC este o activitate de maximă importanță, el reprezentînd instrumentul de măsurare a performanței educaționale. Prin urmare, avînd un instrument imperfect, vom înregistra și date nevalide, adică nu vom obține tabloul real al succesului școlar.

Din păcate, actualmente ministerul de resort nu impune pentru testul BAC un algoritm de concepere, în corespundere cu algoritmul clasic: teste sumative – matrice test, obiective de evaluare, pondere cunoștințe/capacități/atitudini etc. Fiecare echipă de elaborare își are propria strategie și propriul stil de activitate. Nu există nici o coordonare interdisciplinară. Ca rezultat, testele la discipline înrudite (ex., biologie, chimie, fizică) se deosebesc esențial ca format, pondere, strategie de evaluare, structură, itemi etc.

S-a înrădăcinat deja practica elaborării a cinci și mai multe variante de test, urmînd ca, în dimineața examenului, ministrul să o aleagă (prin tragere la sorți) pe cea finală. Probabil, prin această practică se dorește minimalizarea riscului de divulgare a testului înainte de examen. Idee îndoielnică, deoarece cel/cei ce pot dezvălui conținutul unui test, pot dezvălui conținutul tuturor celor cinci teste. Astfel, în loc să producă un singur test de calitate, echipa/responsabilul de evaluare a disciplinei consumă timp și resurse pentru alcătuirea unor teste inutile.

Una dintre problemele elaborării testului BAC este baremul de corectare, foarte sumar și uneori confuz, mai

ales la disciplinele socio-umane. Nota candidatului depinde în mod decisiv de interpretarea subiectivă a celui care îi verifică manuscrisul. În plus, se atestă un adevărat asalt al comisiilor de către candidații care contestă punctajul acordat.

Soluțiile se impun de la sine:

1. Elaborarea și respectarea rigorilor unice de elaborare a testului BAC.
2. Coordonarea elaborării testului în cadrul ariilor curriculare.
3. Asigurarea stabilității în timp a formatului testului.
4. Asamblarea testului final (și a unui test de rezervă) de către o singură persoană, responsabilă de asigurarea confidențialității.

#### CORECTAREA MANUSCRISELOR

O evaluare este obiectivă atunci când se aplică aceleași criterii pentru toți participanții. În acest sens, ideal ar fi ca toate lucrările candidaților să fie verificate/notate de o singură persoană, lucru practic imposibil de realizat. De aceea, sînt constituite *echipe de verificare*, în acest caz însă acționează axioma – **numărul celor care punctează este invers proporțional cu obiectivitatea evaluării.**

Se impune deci precizarea aceluși număr optimal al membrilor *echipei de corectare* (pentru fiecare disciplină), în funcție de volumul și complexitatea examenului, dar nu numai atât. Ar mai fi o problemă: componența *comisiei de verificare* este (de regulă) foarte pestriță, membrii ei fiind selectați mai mult intuitiv, gen „are grad didactic superior” sau „îl cunosc personal – e specialist bun”. În consecință, nota candidatului depinde de buna sau proasta dispoziție și predispunere a persoanei care punctează. Cu siguranță, dacă un manuscris, să zicem la geografie, ar fi multiplicat cu copiatorul și ar fi distribuit tuturor membrilor comisiei, s-ar constata o gamă variată a punctajului acordat.

Cum procedează în aceste condiții *alte structuri de evaluare*? Ele pornesc de la selectarea și pregătirea echipei de verificare cu mult înainte de desfășurarea examenului. Membrii ei sînt antrenați pe manuscrise depersonalizate, din anii precedenți, utilizîndu-se bareme unice de notare, cu analiza ulterioară a rezultatului fiecăruia în parte. Deja la respectiva etapă, *structura* renunță la serviciile membrilor prea exigenți sau prea indulgenți, obiectivul principal al activității fiind formarea unei echipe care să acționeze „ca o singură persoană” sau foarte apropiat de acest ideal. Chiar și pe parcursul corectării „pe viu”, eful echipei monitorizează permanent modalitatea de apreciere, organizînd, dacă e nevoie, oedințe la care sînt adoptate decizii cu privire la interpretarea unică a unor răspunsuri mai puțin obișnuite.

Fiecare manuscris este corectat doar de o persoană, aceasta fiind singurul responsabil pentru punctajul acordat.

Ar mai fi ceva. Este de înțeles dorința candidatului de a afla cât mai curînd nota și lipsa de interes pentru alte

subtilități statistico-analitice plictisitoare. În schimb, Ministerul Educației ar trebui să solicite o analiză mai amplă a rezultatelor examenelor de BAC – cel puțin privind gradul de realizare a obiectivelor curriculare evaluate. Se pare însă că toată lumea „răsufală ușurat” după ce BAC-ul „a trecut” și chiar dacă se mai scripuiesc pe undeva niște „rapoarte”, acestea sînt sortite să se prăfuiască pe raft.

#### CONTESTAREA

Bineînțeles, candidatul are dreptul să conteste rezultatul aprecierii lucrării sale. La noi însă contestarea a devenit un „capriciu comun” – oricine, „mai ales că nu pierde nimic”, dacă i se pare că „ceva nu e în regulă”, recurge imediat la această măsură. Astfel, la scurt timp după examenele de BAC, mass-media ne îngrozește cu numărul enorm (mii!) de contestații depuse.

În țările UE această problemă a fost soluționată foarte simplu și eficient. Cum? Prin aplicarea următoarelor criterii:

1. Baremul de corectare este riguros alcătuit, excluzîndu-se posibilitatea unei interpretări echivoce.
2. Toate contestațiile se depun numai contra plată.
3. Se stabilesc mai multe niveluri de contestații:
  - a) accesul candidatului la copia lucrării sale doar pentru familiarizare;
  - b) solicitarea raportului scris, cu motivarea acordării punctelor pentru fiecare item;
  - c) solicitarea verificării suplimentare a lucrării;
  - d) solicitarea convocării repetate a unei *comisii de verificare*, care să decidă asupra corectitudinii acordării punctelor.
4. Plata pentru fiecare nivel de contestație sporește esențial. Astfel, candidatul ar trebui să aibă motive foarte întemeiate pentru a solicita următorul nivel.
5. În situația când *comisia repetată de verificare* decide că elevul are dreptate, acestuia i se restituie toate cheltuielile, cazul fiind supus unei investigații riguroase cu toate consecințele ce se impun.

#### PERSPECTIVE

Mai devreme sau mai tîrziu, ne vom integra în familia unită a Europei. Și atunci va trebui să renunțăm la faimoasele „biciclete moldovenești”, inventate pe parcursul anilor de dependență și independență, pe care încă mai pedalam pe „traseele examenelor de certificare” și care ni se par foarte simpatice doar pentru că le-am născocit noi. De aceea, elaborarea regulamentelor, modalităților, legilor se cuvine să înceapă cu studierea minuțioasă a practicii internaționale și, în primul rînd, a celei europene, deoarece oricum vom accepta acțiunea acestora și în Republica Moldova. Or, e păcat să învățăm de atîta amar de vreme doar din propriile greșeli...

Iurie CRISTEA,  
Liceul “Columna”, mun. Chișinău



Ecaterina ROTARU

Liceul "Columna", mun. Chişinău

## Reconsiderarea sistemului de evaluare și notare școlară – un imperativ

obiectivitatea, valoarea, comparabilitatea notelor; ca rezultat, credibilitatea socială a notelor este foarte mică și pune la îndoială necesitatea lor în general, cel puțin în evaluarea curentă.

În opinia specialiștilor tradiționaliști, nota este necesară, deoarece în absența ei lipsește motivația, or, "să însușești competențe complexe fără a primi sistematic informația despre mersul învățării este practic imposibil". Astfel, se neglijează adevărul că *informația despre rezultatele învățării, materializată doar în note, nu este relevantă în raport cu capacitățile concrete manifestate*. Valoroasă este, în primul rând, informația care vizează nivelul de realizare a unor obiective concrete.

Cei care împărtășesc altă părere susțin că notele sînt, de fapt, o frînă în calea învățării, complică mult activitatea profesorului și constituie factori de blocaj pentru elevi, deoarece, în acest caz, pentru majoritatea subiecților implicați, totul se reduce la procedura, deseori "depedagogizată", de acordare/obținere a notelor.

și o manieră de abordare a problemei (învățămîntul cu note), și cealaltă (învățămîntul fără note) își are avantajele și dezavantajele sale. **Un lucru este clar: aprecierea doar cu notă este o etapă depășită în pedagogia modernă.** Axarea învățării pe obiective solicită informație despre realizarea acestora, și nu numai aprecieri.

### II.

În contextul temei abordate, prezintă interes ce spun despre apreciere și notare documentele oficiale care reglementează învățămîntul. Examinarea acestora a demonstrat că spațiul acordat problemei în discuție este foarte redus. Stipulările au un caracter general și nu sînt vizate documentele reglatoare care vor fi elaborate ulterior în vederea asigurării bazei teoretico-metodologice a aprecierii/notării rezultatelor școlare.

Astfel, *În Legea învățămîntului* (nr. 547 din 21.07.95, Art. 14, Scara de notare) se menționează: "În instituțiile de învățămînt, aprecierea cunoștințelor se face prin note de la 10 la 1 și prin calificativele "admis", "respins". Cunoștințele apreciate cu notele 4, 3, 2, 1 și calificativul "respins" sînt nesatisfăcătoare."

*Concepția evaluării rezultatelor școlare în instituțiile de învățămînt preuniversitar și superior din Republica Moldova (variante de proiect)* cuprinde idei inovatoare referitoare la sistemul de apreciere/notare, corespunzătoare învățămîntului formativ, menite să revoluționeze domeniul: "În condițiile schimbării paradigmei educaționale, inclusiv evaluarea, este

I.  
O dată cu trecerea la învățămîntul formativ, cu elaborarea și implementarea curriculei, se resimte necesitatea unui sistem de apreciere a rezultatelor elevilor în care nota, eventual calificativul, să coreleze cu competențe concrete manifestate de cel evaluat.

În lipsa unor criterii precise de evaluare a rezultatelor școlare, relevante în raport cu cerințele pe care le impune cotidianul, în sistemul educațional din republică se vehiculează cu cerințe abstracte, care vizează prioritar pregătirea teoretică. Acest fapt este condiționat și de noile conținuturi curriculare, în mare parte academice și nefuncționale în activitatea postșcolară. Dovada o constituie probele de evaluare propuse la examenele de absolvire a învățămîntului primar, gimnazial și liceal. Analiza spectrului de cunoștințe și aptitudini, mai rar competențe, solicitate prin testele de capacitate și de BAC, demonstrează că majoritatea dintre ele nu sînt corelate cu/nu au ieșire la ceea ce va face ulterior elevul, atît în cazul cînd își va continua studiile cît și dacă se va încadra în alte activități.

Actualmente, practic lipsesc normele de apreciere a rezultatelor învățării/de acordare a notelor, iar cele care se atestă sînt destul de convenționale. Profesorii sînt puși în situația de a evalua "la ochi" sau de a elabora independent normele respective. Criteriile de evaluare concepute independent sînt acceptabile în cadrul evaluării formative/curente, iar lipsa criteriilor de apreciere/notare pentru evaluările sumative, cel puțin finale, îi determină pe profesori să ghicească finalitățile și să încerce să coreleze criteriile/normele elaborate individual pentru evaluările curente cu presupusele cerințe/norme/criterii din evaluările finale.

Așa-zisele criterii de evaluare cu care se operează la unele discipline sînt sporadice, vagi, abstracte, formulate într-o manieră neînțeleasă și, de cele mai multe ori, nu sînt cunoscute de către elevi.

Numeroase probleme gravitează și în jurul notelor. Situația confuză la capitolul cerințe unice privind aprecierea/notarea rezultatelor școlare afectează



necesară realizarea trecerii de la măsurarea și aprecierea tradițională la o reală apreciere a performanțelor școlare privind cunoștințele, capacitățile și atitudinilor elevilor.

Accentul se va pune pe evaluarea progresului elevilor în învățare privind *atingerea obiectivelor preconizate*. În acest scop, toate notele (1-10) se vor folosi doar pentru înregistrarea progresului.

Acest proces ar putea demara în cazul suspendării repetenției, ceea ce *ar conduce la eliminarea din practica pedagogică a notelor negative*.

Rezultatele școlare pot fi apreciate prin note (sistemul de 10 puncte) și/sau prin calificative (excellent, foarte bine, bine, suficient).

Pentru fiecare notă (calificativ) vor fi stabiliți descriptorii de performanță – criterii calitative.”

Două idei desprinse din extrasele de mai sus le vom sublinia în mod special:

- toate notele (1-10) se vor folosi pentru înregistrarea progresului;
- pentru fiecare notă (calificativ) vor fi stabiliți descriptorii de performanță – criterii calitative.

*Deși documentele în cauză au ceva vechime de vârstă, modificările vizate continuă să fie de domeniul bunelor intenții*. Realizarea acestora în practică ar soluționa anumite probleme ale aprecierii/notării rezultatelor școlare. În primul rând, ar asigura relevanța și credibilitatea notei prin posibilitatea corelării acesteia cu competențe concrete manifestate de către elevul evaluat. În al doilea rând, ar scuti procesul de povara celor 4 note negative, în mare parte nefuncționale.

### III.

Bănuim că prezintă interes ce se face în domeniul aprecierii/notării rezultatelor școlare în sistemele educaționale ale altor țări, or, aici găsim suficiente modele de abordare/soluționare a problemelor ce s-au acumulat la noi cu anii la capitolul respectiv.

Ne vom referi în continuare doar la câteva exemple.

În România, problema notelor școlare este tratată în contextul dezbaterilor privind calitatea reformei învățământului românesc, demarate cca un deceniu în urmă. Tot mai des se impun opiniile privind lipsa de relevanță a notei școlare în raport cu capacitățile și competențele concrete posedate de elev, precum și lipsa de semnificație a celor însușite în școală pentru angajarea în activități ulterioare. În acest sens, Renata Werber, președinta Fundației pentru o societate deschisă, susține că “Educația în România se bazează pe transmiterea unor cunoștințe și informații fără un potențial pragmatic, fără o legătură mai evidentă cu realitatea”, iar Adrian Costache opinează că reforma învățământului este “un caz tipic de reformă făcută fără trimitere la “peisajul” exterior tot mai schimbat al societății românești, la bugetul de timp al elevului, care se micșorează simțitor după 1990” (*Tribuna învățământului*, nr. 729, 10-16.XI.03; art. *Eșecul reformei în învățământ*).

Prof. univ. Ioan Mihăilescu, rectorul Universității din București, afirmă că “Nivelul de cunoștințe vehiculat prin manualele de liceu este mult peste posibilitățile de asimilare ale unui tânăr, ceea ce atrage demotivarea. Dacă un tânăr dorește să se pregătească conștient la toate materiile, constată că nu are timpul necesar... Nu cunosc să existe dezbateri asupra finalităților liceului. **Nu am văzut să se întrebe nici liceul, nici ministerul, luând manualul de matematică în mână, la ce folosește fiecare cunoștință.**

În ceea ce privește reformarea sistemului de apreciere/notare, au fost elaborate metode noi care au trecut sau trec proba în instituțiile de învățământ, urmînd a fi aplicate pe larg, cu titlul de obligatorii. Astfel, în învățământul primar, aprecierea nu se mai face cu note, ci cu calificativele “foarte bine”, “bine”, “suficient”. La fel, au fost elaborați descriptorii de performanță, care permit corelarea calificativului cu rezultatele școlare concrete manifestate de elev (a se vedea “Descriptorii de performanță pentru învățământul primar”, Editura Pro Gnosis, București).

Pentru ciclul gimnazial, au fost concepute standardele de evaluare pe două niveluri, minim și maxim, în baza obiectivelor de referință, care vor fi urmate de criterii precise de notare.

Paradigma procedurală aplicată a fost următoarea:

- au fost selectate obiectivele de referință, ținîndu-se cont de ceea ce elevii trebuie să posedă la fine de an școlar;
- au fost elaborate criterii pentru fiecare obiectiv de referință, pe patru niveluri de performanță, corespunzătoare notelor 5,7,9,10;

În Olanda, în cadrul sistemului educațional obligatoriu, elevilor nu li se acordă note curente. La finele unor secvențe de parcurs școlar, elevii/părinții primesc fișa de evaluare care conține aprecieri, calificative, judecăți de valoare raportate la cunoștințele, capacitățile și competențele înregistrate de elev. De asemenea, numărul obiectivelor de referință, proiectate pentru fiecare clasă și treaptă de școlaritate, este foarte redus în comparație cu cel al obiectivelor atestate în curriculumul de la noi. Analiza listelor de obiective demonstrează că în 90% din rezultatele școlare vizate predomină competențele.

În Anglia, sistemul de apreciere/notare este unul literal, din 8 semne, dintre care primele 7, consecutive alfabetic – A, B, C, D, E, F, G, marchează anumite niveluri de realizare a obiectivelor de evaluare, A fiind cel mai înalt. Nivelul 8, consemnat de litera U (engl. *ungraded*), este utilizat în calitate de calificativ negativ, marcă a faptului că elevul nu poate susține proba sau că a picat examenul.

Rezultatele școlare așteptate (în special competențele) sînt “descrie” în indicatori/descriptorii de performanță corespunzător celor 8 niveluri de apreciere. În cadrul evaluărilor curente/formative, profesorii utilizează descriptorii de performanță în elaborarea schemelor de apreciere și notare.

Eficiența politicii educaționale în *Anglia* e determinată de „o tradiție seculară, dar și de o analiză competentă, sistematică, intrată în obișnuință, a necesităților, realităților imediate și a capacităților de prognozare”. Drept urmare, în contextul aflului excesiv de informație, care se schimbă galopant, de la zi la zi, în învățământul britanic se pune accent pe competențe concrete, utile elevului în viața postcolară.

În *Rusia*, problemele aprecierii/notării rezultatelor școlare îi preocupă atât pe cercetători cât și pe practicieni.

Cinci ani în urmă, Vladimir Filipov, ministrul de atunci al educației, întreba retoric, într-un interviu acordat ziarului “*Ò-èdâëüñêäy äâçâdâ*”, dacă în *Rusia* există, de fapt, sistemul de apreciere de 5 note. Or, costata dînsul, elevii primesc, de regulă, notele 5, 4, 3, uneori 2 și foarte rar – 1, iar profesorii le acordă nu pentru ceea ce cunosc elevii, ci pentru ceea ce nu cunosc.

Drept urmare, a fost lansată o discuție amplă privind îmbunătățirea sistemului de notare/apreciere, din care au rezultat următoarele:

- să însușești competențe complexe, fără a primi regulat informația despre mersul învățării este, practic, imposibil;
- exprimată în note, informația respectivă este lipsită de relevanță;
- pentru optimizarea sistemului de apreciere/notare este necesară elaborarea criteriilor unice de apreciere/ notare, clare pentru profesori și elevi.

Au urmat mai multe propuneri vizînd, în primul rînd, schimbări concrete ce puteau fi realizate imediat, și anume:

- (a) să se delimiteze în procesul instrucțional o serie de etape: finele cursului; al secțiunii, teme; (b) să se proiecteze rezultatele așteptate pentru fiecare etapă; (c) să se elaboreze criterii concrete de apreciere a rezultatelor așteptate; (d) să se decidă ce note se vor acorda în baza criteriilor.

În *Ucraina*, de cîțiva ani funcționează un sistem nou de apreciere a elevilor (de 12 puncte), introdus în anul de studii 2000-2001.

Notele nu mai îndeplinesc funcția de pedepsire, deoarece sînt toate pozitive.

Elevul decide singur la ce discipline să muncească pentru note mai mari, la care poate să depună mai puțin efort, deoarece știe că va primi document de absolvire, indiferent de nivelul reușitei.

Dat fiind faptul că acum notele nu doar apreciază, ci și fixează un anumit nivel atins de elevi, au fost elaborate 4 niveluri de cunoștințe: jos, mediu, bun, înalt.

Sistemul nou a fost experimentat/implementat cca o jumătate de an în învățământul secundar, apoi a demarat introducerea lui și în învățământul superior.

În opinia funcționarilor, faptul că elevii nu vor primi note poate să-i alarmeze pe părinți: *conform noului sistem, profesorul în genere poate să nu acorde note elevului, dacă acesta nu demonstrează nici un fel de cunoștințe.*

#### IV.

Conchidem, din cele expuse mai sus, că pe ordinea de zi a tuturor sistemelor educaționale vizate se impune ca primordială elaborarea/perfecționarea sistemelor de referință pentru aprecierea rezultatelor școlare și acordarea notelor: criterii de evaluare; descriptori de performanță. Or, una dintre problemele de bază în procesul de evaluare a rezultatelor școlare este stabilirea obiectului evaluării: *Ce evaluăm?* și a bazei de comparație: *La ce raportăm produsul atunci cînd evaluăm?*

În acest context, cercetătoarea E. Voiculescu consideră: „Atunci cînd evaluează și notează o lucrare scrisă sau un comportament observabil al elevului, profesorul trebuie să știe cît mai precis ce conținut și ce caracteristici ia în considerație și la ce sistem de referință se raportează cînd stabilește nivelul și sensul performanțelor evaluate”, aducînd și un exemplu deosebit de relevant. Cînd se evaluează o lucrare scrisă caracterizată de completitudinea și rigoarea tratării, dar modestă sub raportul aplicărilor și al rezolvării problemelor, profesorul poate acorda nota 10 la primul aspect și nota 6 la al doilea, rezultînd nota finală 8. Apar însă cîteva întrebări: *Pe ce bază se acordă note egale pentru cele două tipuri de performanțe? Este performanța “cunoștințe verbale” echivalentă, ca nivel de semnificație, cu performanța “aplicații și rezolvări de probleme”? Pe ce s-a bazat profesorul cînd a cokat cu nota 10 nivelul primei performanțe și cu 6 nivelul celeilalte?*

Devine evident faptul că, în lipsa unor criterii clare de evaluare corelate cu competențe concrete, al căror produs este măsurabil, orice evaluare, indiferent de instrumentul aplicat, este ineficientă și subiectivă.

O altă problemă constă în sursa criteriilor de evaluare, sistemul de referință pe care se întemeiază criteriile de evaluare, căci “În formularea unui criteriu este foarte important să răspundem la întrebarea: *Ce anume solicitări de adaptare și integrare școlară, profesională și socială impun capacități creative sau originalitate?*” (E. Voiculescu, op. cit., pag. 131).

În studiile de ultimă oră în domeniul aprecierii fundamentate pe criterii unice de evaluare, modalitățile de soluționare a problemei sînt cea a *referențialului de evaluare* și cea a *descriptorilor de performanță*, ca indicatori de evaluare și ca bază a comparabilității evaluării.

În literatura pedagogică de la noi, termenul *referință* figurează în sintagma *obiectiv (-e) de referință*, utilizată în Curriculumul Național, care “constituie punctele de reper în circumscrierea conținuturilor și activităților de învățare pentru fiecare arie curriculară.”

În mod logic, pentru a se ajunge la criterii de evaluare, se pornește de la rezultatele școlare, distribuite în cunoștințe, capacități și atitudini. Însă atomizarea excesivă a acestora, numărul lor exagerat complică procedura de concepere a criteriilor și face să se piardă esențialul: competențele. Ar fi mai oportun să se elaboreze

lista competențelor pentru care ar fi fixate standardele și al căror produs ar deveni măsurabil prin aplicarea criteriilor de apreciere, pe niveluri.

În contextul învățământului de la noi, în lipsa unor criterii de apreciere și notare corelate cu competențele postcolare, profesionale și sociale, activitățile intelectuale pe care le efectuează elevul sînt atomizate, fărîmîșate în exerciții care se rezumă la reproducerea unor cunoștințe sau în repetarea automată a unor operații. În același timp, cercetători din Olanda, Franța, Anglia, Germania, pe parcursul ultimelor decenii sînt preocupați de **stabilirea listelor de competențe pe care un program instrucional trebuie să le inducă elevilor.**

Referențialul de evaluare, în opinia lor, este **un referențial de performanțe finale pre-definite**, iar evaluarea constă, în acest caz, în a compara rezultatele elevilor cu rețerele fixate prin referențialul de competențe care a ghidat programul respectiv.

Din această perspectivă, Gerard Figari delimitează 4 variante de formulare a referențialelor:

- listarea capacităților sau a competențelor;
- formularea obiectivelor și a conținuturilor;
- stabilirea unui sistem de norme;
- stabilirea unui "document de referințe", sub forma unei liste de control.

Numai astfel, conchide cercetătorul, referențialul de evaluare devine un mijloc de plasare a evaluării într-un sistem de referință real, obiectiv determinat și generat de o comandă socială privind învățarea.

În același sens vorbește și E. Voiculescu: "Construirea referențialului va începe cu identificarea și descrierea activităților pe care absolventul urmează a le realiza în urma și ca efect al programului de învățare."

Altfel spus, stabilirea cadrului de referință necesar pentru o evaluare obiectivă începe invers, de la finalul programului instrucional.

#### V.

În ultimul timp, se discută mai multe variante de sisteme de apreciere și notare, care ar putea înlocui sistemul actual, anacronic în raport cu reforma educațională și învățământul formativ, dar nici una nu s-a apropiat de faza maturizării. În aceste condiții, s-ar cere unele modificări, care ar pregăti terenul (se are în vedere, în primul rînd, opinia /atitudinea elevilor, părinților, cadrelor didactice) pentru trecerea la un nou sistem de apreciere/notare, lucru inevitabil în cazul învățământului renovat la nivelul curriculei, al noilor tehnologii de predare-învățare-evaluare:

- Notele curente să fie acordate doar pentru a indica elevului evoluția lui în atingerea obiectivelor fixate pentru finele modulului, capitolului etc. și care urmează să fie evaluate prin aplicarea testului sumativ (a altui instrument de evaluare sumativă). Elevul are dreptul să recupereze lacunele atestate și să revină pentru corectarea notei proaste cu una

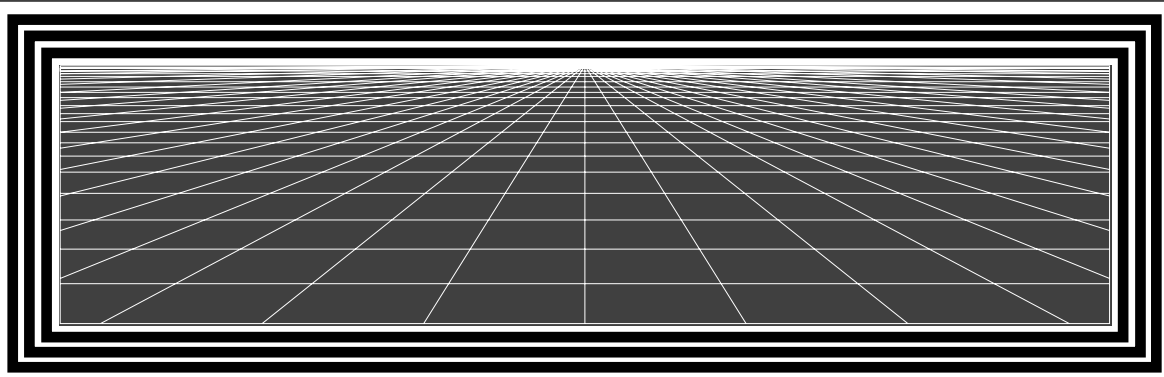
mai bună. În acest caz, utilizîndu-se notele 10-2, elevul va fi plasat pe scara ierarhică a capacităților manifestate, în comparație cu colegii. Orice notă va consemna progresul școlar. Urmează a fi schimbată atitudinea față de notă, în sensul că orice notă indică un anumit nivel al succesului școlar, în măsură cît de mică, dar nu nerezultate, insuccese.

Nota 1 va atesta totala incapacitate a elevului de a fi admis la evaluarea de modul și de promovare a acestuia sau nedorința de a face carte.

- Să nu se acorde note în scopul stimulării elevului. În acest sens să se găsească alte metode;
- Să nu fie utilizate notele pentru sancționări de comportament. Elevul învață pentru sine. În timpul evaluării, el va face dovada faptului dacă a fost sîr-guincios sau a tras chiulul și va primi nota binemeritată. Astfel, se va autosancționa. Dacă profesorul nu poate renunța la sancționări, să apeleze la agenda personală, în care să consemneze abaterile disciplinare. În aș mod va spori responsabilitatea elevilor față de rezultatele învățării, vor dispărea speculațiile tip: am știut, dar mi-a scăzut nota pentru că am optit, vorbit, uitat caietul/cartea etc. Sau: nu știu pentru ce mi s-a dat nota 3/7/10;
- Evaluările curente vor avea menirea de a-l lămuri pe elev/părinte asupra evoluției, dinamicii rezultatelor obținute pentru un segment anumit al învățării, pentru ca aceștia să reacționeze adecvat, să ia decizii privind evoluția ulterioară, nota realizîndu-i realmente funcțiile de diagnosticare, ameliorare, direcționare, corectare. În aceste condiții, elevul, părintele va ști aproximativ la ce se poate aștepta în cazul evaluării finale;
- Nota curentă să nu fie luată în considerație atunci cînd se deduc mediile semestriale, deoarece ele s-au regăsit în notele sumative de la finele modulului. Nota semestrială să fie calculată ca medie a notelor acordate pentru evaluările sumative intrasemestriale. Luate în cont, notele curente deformează nota sumativă semestrială.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Mayer, J., *Ce și cum evaluăm*, București, 2003.
- Minder, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
- Pâslaru, Vl., *Evaluarea în învățămînt, orientări conceptuale*, 2002.
- Radu I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, 2000.
- Voiculescu, E., *Factori subiectivi ai evaluării școlare*, București, 2003.
- Practical assessment, Reseach and Evaluation*, nr. 7 (3), 2000.
- Tribuna învățămîntului*, nr. nr. 723, 724, 729; 738, 742, 745.



## RUBICON MANAGERIAL



Gabriel PALADE

Colegiul Financiar Bancar

### Evaluarea unității °colare - aspecte conceptuale °i de conținut

activitatea acesteia, în special sub aspectul performanței.

În opinia noastră, evaluarea desfășurată imparțial °i obiectiv va contribui indiscutabil la clarificarea stării de fapt, dar nu va răspunde integral la toate semnele de întrebare ce persistă în activitatea unei °coli. °i asta cel puțin din următorul considerent: evaluarea, în special cea externă, va identifica cu destulă precizie condițiile în care se derulează actul educativ, dar se va „împotmoli” la culegerea datelor cantitative °i, mai ales, calitative despre funcționarea instituției, despre dinamica ei internă, despre relațiile interpersonale °i identitatea °colii, cristalizată prin sistemul de raporturi dintre membrii ei. Or, managementul educațional nu a inventat încă instrumentele de măsurare a acestor parametri. De altfel, cultura organizațională, elaborarea °i implementarea ei merită a fi un element de bază în aprecierea profesionalismului personalului de conducere (°i nu numai) din °colile de toate nivelurile.

Fiind o activitate mai nouă, cel puțin în calitate de act instituționalizat, evaluarea unității de învățământ ne oferă posibilitatea să îmbinăm practica sistemelor educaționale avansate cu elementele specifice ale celui național.

Experiența statelor din Europa °i America de Nord reliefează clar două etape ale evaluării, pe care trebuie să le parcurgă unitatea °colară: evaluarea internă, necesară ameliorării funcționării cotidiene, °i cea externă, aplicată de administratorii învățământului. Înainte de o analiză mai detaliată a acestora vom iniția o mică discuție, dictată de o anumită confuzie în tratarea terminologică aferentă procesului de evaluare externă. În mai multe țări din Europa Centrală °i de Est (dar nu rareori °i de Vest) evaluarea externă însumează trei noțiuni de bază: licențierea, aprecierea °i acreditarea. Or, tocmai lipsa unei delimitări stricte a conținutului acestor termeni generează confuzie.

Fără să ne adîncim în detalii, vom specifica următoarele. Licențierea °i acreditarea au un caracter

Noua etapă a reformei învățământului, al cărei catalizator a servit aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, solicită o abordare mai profundă °i complexă a calității învățământului – unul dintre compartimentele de bază ale spațiului educațional european unic. Formal, Convenția de la Bologna cuprinde doar învățământul superior °i (tot formal) s-ar părea că stipulările fundamentale ale documentelor constitutive vizează în mod direct doar universitățile de la noi. °i dacă prevederile asupra structurii învățământului superior nu lasă loc de interpretări, cele cu referire la implementarea sistemului de credite transferabile (ECTS) pot fi trecute °i asupra verigii limitrofe (învățământul mediu de specialitate), promovarea calității fiind cu certitudine un imperativ pentru întregul sistem educațional.

În acest context, se prefigurează o reconsiderare a sistemului de evaluare a unităților °colare prin obligația de a depăși tratarea lor doar ca centre de gestiune a serviciilor educaționale, fără însă a le califica, în respectivul demers de eficientizare, ca funcționînd după modelul întreprinderilor economice. Mai mult, această acțiune de reconsiderare este impusă °i de conștientizarea situației că °coala noastră manifestă o pronunțată tentă de neadecvare la cerințele sociale °i economice actuale.

O explicație cuprinzătoare a cauzelor (in)eficienței °colii este încă departe de a fi conturată °i am putea presupune că elaborarea °i aplicarea unui sistem pregnant de evaluare ar veni să „limpezească” lucrurile privind

instituționalizat, cu obiective și finalități clare, destinate determinării nivelului de corespundere/necorespondere a unității °colare minimului de criterii și standarde stabilite. Aprecierea unității °colare, fundamentată pe un spectru mai extins de informații, poate viza procesele, dar și rezultatele, iar concluziile nu par să aibă un conținut (și consecințe) atât de categoric ca cel al licențierii și acreditării.

În Republica Moldova evaluarea externă a instituțiilor de învățământ a căpătat contururi clare o dată cu punerea în aplicare a *Legii învățământului* în 1995 și a *Legii cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ* în 1997, cât și a Regulamentelor elaborate în baza acestor legi.

De regulă, evaluarea externă (și nu doar în Republica Moldova) urmărește compatibilitatea între obiectivele naționale și cele realizate de unitatea educațională, concordanța dintre normele de funcționare stabilite și cele constatate în °coală. În general, sînt vizate următoarele domenii (5, p. 18):

- efectele (rezultatele)
- resursele (mijloacele)
- mediul (condițiile)
- funcționarea.

Comparînd, găsim similitudini certe cu compartimentele de bază ale *Criteriilor și standardelor de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ preuniversitar*, aprobate de Ministerul Educației, Tineretului și Sportului în 2003: personalul de conducere și cadrele didactice; procesul de învățământ și calitatea managementului; elevii; baza tehnico-materială; activitatea economico-financiară.

Se pare că aceste domenii de referință pentru evaluare au fost definite empiric, ca abia mai apoi să fie „tras sub ele” fundamentul teoretic, deoarece pot fi secondate de indicatori coerenți, care ar exprima gradul de corespundere a °colii obiectivelor și standardelor cerute. În plus, indicatorii (ca expresie valorică a acestor domenii) „... sînt instrumente care trebuie să permită, în același timp, să se țină cont de starea unui sistem educațional și, în egală măsură, de starea în ansamblu a comunității educaționale din țara dată” (7, p. 42).

Descrierea amănunțită a domeniilor în baza cărora este estimată instituția de învățământ nu face obiectul prezentului articol. Vom menționa totuși că evaluarea externă comportă și o serie de dificultăți, cele mai multe fiind de natură metodologică. De exemplu, cum se va încadra în setul de criterii și standarde (pentru sistemul nostru de evaluare) situația cînd într-o °coală cu elevi motivați pentru învățare exigența profesorilor dă rezultate foarte bune, iar în alta, care cuprinde, în majoritate, populație °colară defavorizată, respectiva exigență se dovedește a fi contraproductivă? Acest exemplu demonstrează elocvent dificultatea de a impune un sistem unic de indicatori de evaluare tuturor unităților °colare,

ele fiind eterogenizate prin condițiile de funcționare; contextul economic, social, cultural; statutul juridic; relațiile comunitare etc.

O altă problemă ar fi gradul de pregătire și imparțialitatea echipei de evaluare. Pentru republica noastră, care mai păstrează urme vizibile ale mentalității „Vine revizorul!”, evaluarea externă (nu neapărat acreditarea) reprezintă, în suficiente cazuri, un stres ce poate fi diminuat prin multiple metode, unele chiar neortodoxe.

Nu mai puțin semnificativ este și faptul că în sistemul nostru educațional formalizarea rezultatelor activității prin calificative și note continuă să fie de o relevanță majoră – °coala reprezintă ceea ce sînt elevii și studenții, în majoritatea lor motivați să învețe pentru notă și mai puțin pentru cunoștințe. Este adevărat că această stare de lucruri se datorează nu numai mentalității depășite, dar și situației reale a °colii, cînd gradul scăzut de autonomie și autogestiune nu favorizează inițiativa și tendința spre schimbare.

În acest context, importanța evaluării interne (autoevaluării) a instituției de învățământ este greu de subestimat. Referindu-ne la experiența vest-europeană și americană, vom menționa că cea din Europa Occidentală ne este mai aproape, or, și acolo însemnătatea evaluării externe prevalează asupra autoevaluării, fapt explicabil prin existența unei structuri centrale de dirijare a învățământului cu competențe destul de largi, în timp ce în SUA o asemenea structură practic lipsește, autoevaluarea situîndu-se pe prim-plan, în special la nivelul învățământului superior.

Pentru Republica Moldova se impune o nouă abordare a evaluării interne, dat fiind afirmarea tot mai pregnantă a autoevaluării ca tendință ascendentă în dezvoltarea controlului și aprecierii învățământului.

Sistemul nostru educațional va fi obligat să deplaseze treptat accentele pe autoevaluare, cel puțin din două considerente:

- în contextul promovării calității în învățământ, prin aderarea țării noastre la Procesul de la Bologna, a cărui componentă este elaborarea și aplicarea unui sistem al calității (este adevărat, doar pentru învățământul superior; ar fi mai lesne, rațional și necesar să începem cu verigile care converg spre învățământul superior);
- evaluarea externă (cel puțin acreditarea) are o periodicitate destul de mare și capătă un caracter oscilant, pe cînd autoevaluarea, desfășurată temeinic și în cunoștință de cauză, are un conținut constant și implică valorificarea potențialului și rezervelor unității °colare în linie ascendentă. Mobilul unei asemenea acțiuni nu este tendința de a corespunde unor criterii stabilite a priori de instanțele ierarhic superioare, ci dezvoltarea competențelor de analiză și apreciere a propriilor

activități, a modului de integrare a °colii în comunitatea (societatea) pe care o reprezintă, dar și de elaborare a modalității concrete de aplicare a competențelor date.

Nu încapă îndoială, implementarea calității și managementului acesteia în învățământ va modifica treptat conținutul evaluării (atât externe cât și interne), care se va orienta de la minimul cerut pentru unitatea °colară apreciată spre criterii de performanță. Atingerea respectivelor parametri va permite nu numai eliminarea °colilor „repetente”, neperformante sau, cel puțin, reducerea numărului acestora, dar și câștigarea unui suport de competitivitate din perspectiva integrării sistemului nostru de învățământ în spațiul educațional european.

Sugestiile de mai jos vin să contribuie, în opinia noastră, la realizarea următoarelor deziderate:

1. Constituirea unei Agenții Naționale de Evaluare, cât mai puțin dependentă de diferiți factori de decizie, care va prelua toate activitățile oficiale de evaluare externă a unităților °colare;
2. Conceperea și punerea în aplicare a cadrului legislativ-normativ privind calitatea în învățământ și mecanismul de promovare;
3. Elaborarea și anunșarea publică a rating-ului celor mai bune °coli din sistem (pe niveluri). Inițiativa trebuie să vină din învățământul superior, unde numărul instituțiilor și ponderea lor în societate solicită această ierarhizare în primul rând, iar experiența internațională relevantă ar putea servi drept sursă de inspirație;
4. Promovarea mai insistentă a conceptului de autoevaluare a °colii, inclusiv prin obligativitatea unui compartiment special al cursurilor de management educațional.

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Legea Învățământului nr. 547-XIII din 21 iulie 1995*, cu modificările ulterioare.
2. *Legea cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ din Republica Moldova nr. 1257-XIII din 16 iulie 1997*.
3. *Legea privind aprobarea Regulamentului de evaluare și acreditare a instituțiilor de învățământ nr. 423-XIV din 4 iulie 1999*.
4. *Criterii și standarde de evaluare și de acreditare a instituțiilor de învățământ preuniversitar*, aprobate prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 8.5 din 21 octombrie 2003.
5. Macbeath, J., Schraty, M., Meuret, D., *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*, Routledge, 1990.
6. Stoica, A., Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor °colare*, Editura Liceum, Chișinău, 1997.
7. Sauvageot, Cl., *Des indicateurs pour la planification de l'éducation*, Institut International de Planification de l'Education, E.I.P. UNESCO, 1996.
8. Áííðîâ, Á.Á., *Í ñîçääíèè íáúâðîññèéñêíé ñèñðâíú èâ÷âñðââ íáðàçíáâíèý á Ðîññèéñêíé Óââððâðèè*, în *Áâñðîíèè íáðàçíáâíèý*, nr. 4, 2003.
9. Áâñèüüââ, Á. È. è äð., *Íöâíèâ èâ÷âñðââ äðýðâèüññèèè íáðàçíáâððèüññèè ó÷ðâüâíèý*, Í., èçâ-âí ÈÈÄÐ, 2005.
10. Êâññ, ÁÐ., *Íðîöâññèâ ñàííîâíèèè. Íáðââññèè ñàííîâíèèè. ÍÍÍ „Èçâðâèüññèèè èâíððîí ñâ÷íúð è ó÷ââíèèè ïðîíðâíèè”*, Í., 1999.
11. *Íáâññèâ÷âíèè èâ÷âñðââ íáðàçíáâíèý – ííúð ñððâí ÍÝÑÐ*, „Ííâññèèè ÍÝÑÐ: íáðàçíáâíèèè, íáóèâ, ííââýýèí íñèèâ”, 2005.



Rodica **PRODAN**

Institutul de Științe ale Educației

## Managerul în fața deciziei

*Necesitățile organizaționale trebuie satisfăcute de oameni obișnuiți capabili de performanțe neobișnuite.*

Peter F. Drucker

Decizia este considerată funcția principală a managementului, căci, fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, devine „motorul”, „nervul vital”. Exprimând esența conducerii, conceptualizarea unei opțiuni de atingere a obiectivelor, fie mental, fie practic,

aceasta arată direcționarea conștientă a activității unității.

Prin conținutul lor, deciziile indică un proces de schimbare a realităților unității, având ecou și asupra modificării sistemului de aspirații ale personalului, deși fiecare este percepută și receptată diferit de către manageri, în funcție de experiența, cultura, motivația acestora.



Decizia reprezintă punctul nodal al procesului managerial, deoarece concretizează celelalte funcții ale conducerii, relevând linia strategică și mijloacele (organizatorice, de coordonare, de control etc.) de realizare a obiectivelor.

În condițiile vieții contemporane, când cresc exigențele acțiunilor manageriale în vederea sporirii eficienței și eficacității unității, este necesar să se treacă de la deciziile de natură empirică, luate preponderent în baza experienței acumulate și intuiției, la deciziile luate în baza unor competențe profesionale în domeniu, folosindu-se în deplină măsură informația oportună, valoroasă în contextul problemei abordate cu aplicarea unor metode de cercetare și analiză, a experienței și intuiției.

Pentru a fi un bun conducător se cuvine să stăpânești următoarele competențe: să organizezi, să planifici, să delegi sarcinile și, cu timpul, să devii un lider. Conducând o organizație complexă, managerul trebuie să elaboreze, să concretizeze și să urmărească procesul instituțional de dezvoltare a colii, implicând toți parametrii interni și externi.

*Competența* este un ansamblu de capacități care permit a stăpâni în mod spontan o situație și a reacționa la ea adecvat. Această definiție ar putea fi reprezentată prin următoarea formulă:  $C = CCC - \text{competențele sînt cunoscute funcționale, capacități aplicative (priceperi, abilități, deprinderi), comportamente constructive (atitudini pozitive)}$ . Dincolo de faptul că reprezintă un set de abilități, capacități bine formate, *competența managerială* reclamă specialiști buni, cu pregătire temeinică și receptivitate la nou, care manifestă dorința de mai bine.

Informarea constituie o condiție a competenței, dar ea se cere adesea dublată de pricepere și de numeroase deprinderi menite a transpune în practică ideile valoroase. Într-o activitate, un rol important îi revine experienței de viață și celei profesionale.

Competența trebuie să fie însoțită de responsabilitate, care canalizează demersul competitiv, o determină să fie pusă în slujba unor finalități favorabile, să sprijine bunul

mers al societății, deci înseamnă capacitatea de a realiza acțiunea proiectată.

*Managerul competitiv* este o persoană bine informată, care posedă experiență de viață și profesională și, nu în ultimul rând, dă dovadă de responsabilitate, întrucât fără aceasta nu există garanția că forța celor competenți va deveni o speranță de mai bine și mai frumos. Pentru conducătorii instituțiilor de învățămînt preuniversitar ar fi necesare următoarele competențe:

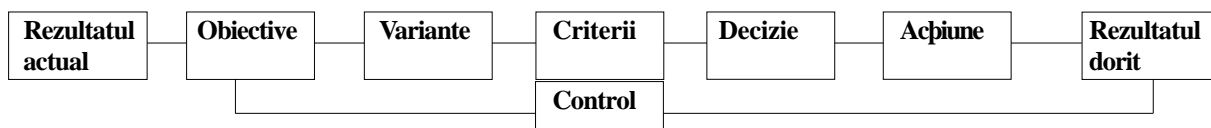
- să conceapă și să monitorizeze politici educaționale;
- să organizeze inserția profesională a absolvenților;
- să exercite responsabilitate administrativă și financiară.

Mai detaliat, aceste competențe presupun: stabilirea priorității în raport cu urgența și importanța temei; sesizarea esențialului din totalitatea informațiilor; luarea, supervizarea, corectarea deciziilor; precizarea obiectivelor, ierarhizarea, ordonarea, operaționalizarea lor; manifestarea fermității, curajului, responsabilității, demnității, promptitudinii, prudenței, rezistenței la stres, flexibilității, autocontrolului, tăriei de caracter; capacitatea de a convinge și a influența; de a schimba o hotărîre ce se dovedește a fi greșită; delegarea obiectivă a anumitor sarcini; prevederea obstacolelor, limitelor, riscurilor; formularea ipotezelor, proiectarea mai multor variante de rezolvare a problemelor; raportarea activității la criterii de calitate, eficiență, progres, reușită; conceperea, organizarea, coordonarea condițiilor de aplicare.

Competența de a lua decizii adecvate înseamnă capacitatea de a le transforma în acțiuni, în fapte.

Procesul decizional poate fi definit ca un ansamblu de măsuri desfășurate de un individ sau grup de indivizi care se confruntă cu un eveniment ce generează mai multe variante de acțiune, obiectivul fiind alegerea celei ce corespunde propriului sistem de valori. Acumularea informației și formularea obiectivului facilitează procesul luării deciziei. Schematic, acesta poate fi redat în felul următor:

### Modelul procesului decizional



Pentru a obține un rezultat dorit, trebuie să urmărim etapele procesului decizional:

1. Enunțarea scopului deciziei;
2. Culegerea informațiilor;
3. Stabilirea obiectivelor și criteriilor de decizie prin analiza informațiilor;
4. Alegerea variantei optime;
5. Formularea deciziilor și măsurilor de aplicare.

Tipul deciziei depinde, în majoritatea cazurilor, de un set de factori:

Nr. crt.	Tipologia deciziilor	Tipul deciziei
1.	După perioada de timp	Strategice Tactice Curente
2.	După gradul de cunoaștere a mediului înconjurător de către decident	În condiții de certitudine În condiții de risc În condiții de incertitudine
3.	După numărul de persoane care elaborează decizia	Unipersonale De grup
4.	După periodicitate	Unice Repetitive
5.	După numărul de criterii decizionale	Unicriteriale Multicriteriale

Situațiile ce reclamă o hotărâre din partea consiliului de conducere sau a directorului sînt numeroase și variate ca problematică, implicînd atît *decizii de rutină* – luate pe baza unor algoritmi cunoscuți dinainte – cît și *decizii creatoare* – impuse de apariția unor probleme noi cu care decidentul nu s-a mai confruntat.

Formula  $D = f(Fc, Fn, Fu, M, R)$  include următorii indicatori: Fc – factori cunoscuți, Fn – factori necunoscuți, Fu – factorul uman, M – motivarea, R – responsabilitatea pentru consecințele deciziei.

Din experiența noastră, o modalitate eficientă de desfășurare a procesului decizional, cu rezultate notabile, este *Sistemul Beta*, elaborat de *Revans*, care conține 5 pași:

1. prospectarea – adunați toate informațiile și opțiunile;
2. decizia – hotărâți care dintre acestea ar putea oferi cea mai bună soluție;
3. acțiunea – implementați decizia (testul, experimentul, proba);
4. evaluarea sau auditul – verificați dacă efectul este cel anticipat;
5. concluzia (învăpăre sau rezultat) – confirmați acțiunea sau modificați/renunțați la respectiva abordare și luați noi decizii.

#### **Pasul I.** Prospectarea

- Verificați viziunea indivizilor asupra unei probleme sau sarcini
- Verificați viziunea indivizilor asupra unor dificultăți

#### **Pasul II.** Decizia

- Adunați informația necesară
- Consultați-vă cu cei implicați
- Identificați nevoile ce trebuie satisfăcute

#### **Pasul III.** Acțiunea

- Scrieți toate variantele de acțiune
- Pregătiți listele – identificați variantele optime
- Consultați-i din nou pe cei implicați (înainte de a acționa)

#### **Pasul IV.** Evaluarea/Revizuirea

- Informați personalul și implementați opțiunea finală

- Verificați (evaluați) dacă rezultatul corespunde nevoilor
- Operați modificări și corectări (dacă este necesar)

#### **Pasul V.** Învăpărea

- Solicitați reacții din partea colegilor
- Învăpărați din experiența lor.

În final, menționăm că procesul de învăpămînt, prin complexitatea lui, nu poate să se desfășoare în mod spontan. El trebuie condus permanent. De aceea, un rol important în derularea eficientă a procesului educațional îl are procedura de luare a deciziilor corecte.

#### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Joița, E., *Management ȃcolar. Elemente de tehnologie managerială*, Craiova, 1995.
2. Joița, E., *Management educaȃional*, Editura Polirom, Iași, 2000.
3. Nicolescu, O., Verboncu, I., *Management*, București, 1999.
4. Rudic, Gh., Bucun, N., Caisîn, S., Cojocaru, V., Gînu, D., Buȃmachi, E., Purcan, G., *Bazele managementului educaȃional*, Chiȃinău, 2004.
5. Junga, I., *Conducera învăpămîntului*. Manual de management instrucȃional, București, 1993
6. Cojocaru, V., *Management educaȃional*, Editura ȃtiinȃa, Chiȃinău, 2000.
7. Petrescu, P., *Management educaȃional*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
8. Andrei, A., Abăcioaie, D., *Ghidul directorului de ȃcoală*, Editura Tehnica Info, Chiȃinău, 2000.
9. Purcan, T., *Stiluri de conducere în învăpămînt*, Chiȃinău, 2005.
10. Boldur-Lăpescu, Gh., *Logica decizională și conducerea sistemelor*, Editura Academiei Române, București, 1992.
11. Mureȃn, V., *Competenȃa pedagogică în activitatea didactică și extradidactică*, Editura Mirton, Timiȃoara, 1997.
12. Ioniȃ, V., *Modelul deciziilor financiare în managementul administraȃiei locale*, Chiȃinău, 2000.

## Ce fac practicienii

*O experiență unică în Moldova – crearea Laboratorului de Evaluare Educațională (LEE) în cadrul instituției de învățământ preuniversitar, abilitat cu elaborarea și monitorizarea sistemului de evaluare educațională la nivelul școlii*  
*Laboratorul de Evaluare Educațională al Liceului „Columna” perseverează în realizarea unei evaluări obiective a rezultatelor școlare și în furnizarea informației valide și credibile despre succesul elevilor la învățatură.*

*Legendă:* Crearea unei astfel de subdiviziuni în 2003 a fost prevăzută în cadrul Proiectului de dezvoltare strategică a Liceului „Columna”, etapa II.

- Atribuțiile LEE:
  - să ofere administrației liceului tabloul real privind nivelul reușitei școlare,
  - exprimat în gradul de realizare a obiectivelor curriculare, pe clase și discipline (în perspectivă, pentru fiecare elev în parte);
  - să furnizeze părinților date cât mai obiective și relevante despre rezultatele copiilor, exprimate nu doar în note;
  - să acorde profesorului asistență metodică în elaborarea instrumentelor de evaluare, în analiza și interpretarea rezultatelor testărilor;
  - să ofere elevilor un feedback prompt și credibil privind nivelul de reușită la teste/ gradul de realizare a obiectivelor curriculare.
- Dotare: sală specială, echipament, consumabile.

*De ce s-a decis crearea, în cadrul liceului, a LEE?*

Din multitudinea de probleme cu care se confruntă azi învățământul preuniversitar, cele mai numeroase și dificile s-au acumulat în sectorul evaluării rezultatelor școlare. În aceste condiții precare, autoritățile, din anumite considerente, întârzie să ia deciziile de rigoare, iar școala/profesorul se descurcă cum poate.

Deși se vorbește de ceva timp de concepția evaluării în învățământul preuniversitar, de sistemul național de evaluare educațională, ambele stagnează la capitolul restanțe. Până în prezent s-au operat modificări sporadice în evaluarea elevilor la finele învățământului primar, în organizarea examenelor de capacitate și de BAC. Dar o rîndunică nu face primăvara. În tumultul preocupărilor generate de asigurarea procesului de predare/învățare, administrația instituției preuniversitare abordează de obicei superficial și inconsecvent evaluarea cunoștințelor elevilor, iar cadrul didactic sesizează aprecierea rezultatelor învățării ca pe o sarcină în plus, ce necesită timp, dar mai ales efort deosebit și competențe speciale. Dintre motive ar trebui menționate: confuzia, incompletitudinea și inconsecvența indicațiilor parvenite de sus, pregătirea insuficientă în domeniul evaluării suprapusă peste lipsa de timp a cadrului didactic.

Cu regret, instituțiile abilitate, în virtutea tradiției școlii sovietice, neglijează importanța evaluării ca parte componentă a procesului de instruire și continuă să-l pregătească pe profesor mai mult să predea și mai puțin/ foarte puțin să evalueze.

Cu mici excepții, în instituțiile de învățământ din republică, la capitolul evaluarea școlară, nu s-a schimbat nimic. Proiectarea și aplicarea atât a evaluării formative cât și a celei sumative diferă de la profesor la profesor, chiar în cadrul aceleiași instituții: unul „toarnă” cu nemiluita note curente și presupuse note „sumative”, altul abia dacă „seamănă” pe ici-colo câte-o notă, iar atunci când i se atrage atenția că totuși ar fi bine să pună mai multe, numărul acestora crește „peste noapte”. Un profesor elaborează un test, aș cum crede că este mai bine; altul îl face de ochii lumii și că e la modă; altul selectează de pe undeva un test și-l aplică cu titlul de sumativ, deși acesta, în culegerea respectivă, a fost inserat ca instrument de evaluare curentă etc. Și într-un caz, și în altul nimeni nu se gîndește la obiective: cui servesc acestea? Vorba unui profesor, de altfel, cu grad didactic superior: „Eu, domnule, fac cu elevii carte (înșelegînd prin „carte” cât mai multe cunoștințe, indiferent dacă are sau nu elevul nevoie de ele), nu obiective și nu curriculum”. Un profesor realizează evaluări sumative scrise, altul orale; unul cu test, altul fără test. Iar administrația nu consideră necesar sau nu are timp/mijloace să unifice cerințele. În atare context de viziuni și atitudini, evaluarea este interpretată/abordată doar ca furnizor de note, neglijîndu-se celelalte funcții esențiale ale ei, în primul rînd, relevarea reușitei școlare în raport cu obiectivele învățării, identificarea nivelului de realizare a obiectivelor curriculare.

Aceste și alte controverse legate de evaluarea rezultatelor școlare, multe dintre ele atestate și în instituția noastră, au indus necesitatea creării unei structuri aparte, LEE, care să abordeze evaluarea ca sistem ce ar permite soluționarea problemelor menționate mai sus.

Astfel, sistemul de evaluare a rezultatelor școlare creat în cadrul liceului include:

- metodologia unică de proiectare, elaborare și aplicare a demersurilor evaluative: ghiduri, regulamente, instrucțiuni etc.;
- tipurile de evaluări practicate: inițială (EI), curentă/formativă (CF), sumativă semestrială (ESS), externă (EE), pretestarea (P);
- procedura de acordare a notelor în evaluările sumative, în baza convertorului electronic;
- tehnicile de analiză a rezultatelor evaluărilor;
- metodologia raportării rezultatelor evaluărilor, corelate cu obiectivele curriculare de referință;
- baza de date „Dinamica rezultatelor școlare”, inserată în pagina Web a liceului;

- baza de teste/îtemi pentru evaluările sumative;
- resursele umane și materiale.

*Ce și cum s-a reușit la capitolul asigurarea obiectivității/relevanței evaluării rezultatelor școlare?*

LEE și-a propus să identifice și să soluționeze, cu concursul profesorilor, problemele generate de evaluare a rezultatelor școlare, atestate la următoarele capitole:

- Evaluarea inițială

De obicei, *evaluarea inițială* se aplică înainte de modul/capitol/compartiment, la discreția profesorului. Datele obținute sunt utilizate de profesor ca punct de lansare în segmentul următor de învățare.

De rînd cu această evaluare, în liceu se practică evaluarea inițială la început de an și se aplică elevilor nou înmatriculați. Scopul este de a identifica nivelul reușitei elevilor la disciplinele de bază, în vederea abordării individuale. Testele de evaluare inițială de acest tip se elaborează conform obiectivelor curriculare de referință (OCR) pentru anul precedent de studii. După aplicarea testului inițial, se completează fișa de evaluare inițială, care conține nu doar nota, dar și ceea ce este cel mai important, gradul de realizare a obiectivelor curriculare.

Dacă se constată că elevul are lacune serioase în pregătire – nivelul de realizare a OCR este mai jos de 30%, i se propune să frecventeze ore de recuperare, după care urmează re-testarea.

- Evaluarea curentă/formativă

Atunci cînd purcede la conceperea lecției curente, eventual la redactarea proiectului didactic al orei, profesorul se gîndește la evaluare în ultimul rînd, și chiar în ultimul moment. Drept urmare, dacă e să ne referim la evaluarea curentă/formativă, importanță datorită feedback-ului imediat despre evoluția însușitei, oferit atît copilului cît și profesorului, aceasta se face accidental, în grabă, fără criterii clare, comunicate din timp elevilor.

De regulă, notele se acordă în pripă, la finele lecției, însoțite de judecăți „de valoare” tip: „Ai răspuns cam pușin azi – nota „6”; „Trebuie să te pregătești mai bine – nota „5”; „Ai fost neatent și ai vorbit neîntrebat – nota „4”; „Ai răspuns mai bine decît cutare – nota „9” etc. Evident, aceste note/judecăți nu reflectă nimic și denaturează/deformează în continuare viziunea elevului despre rostul și valoarea evaluării/notei. Elevul nu poate deduce din aceste aprecieri ce cunoștinșe, capacități, competenșe trebuia să manifeste și la ce nivel.

La ședinșele, seminariile din cadrul liceului se discută mult în jurul semnificației/valorii/necesității notelor în evaluările curente (a se face deosebire între notele curente de la evaluările zilnice de cele de la evaluările sumative intra-modul, care sînt și ele, în raport cu evaluarea semestrială, tot evaluări curente).

O nouă abordare a evaluării curente implică:

- Identificarea parametrilor de timp ai evaluării curente: cînd, în ce moment al lecției, în cît timp se va desfășura evenimentul;

- fixarea obiectivelor/criteriilor clare de evaluare: în lipsa acestora, evaluarea curentă nu-și realizează funcțiile, în primul rînd pe cea de bază – oferirea unui feedback prompt și concret în raport cu realizarea sarcinilor de învățare;

- stabilirea/elaborarea instrumentului de evaluare: test, fișă, lucrare practică, de laborator, eseu etc.;
- evaluarea lucrărilor în baza baremului unic;
- emiterea unui feedback clar elevilor, bazat pe nivelul de realizare a obiectivelor de evaluare.

De aceea, laboratorul își propune să introducă următoarele modificări în evaluarea curentă:

- se va desfășura în baza unor criterii prestabilite, anunșate elevilor din timp;
- instrumentul de evaluare aplicat va fi același pentru toți elevii;
- notele curente nu vor influenșă nota semestrială;
- elevii vor primi informația despre reușita la evaluare în raport cu criteriile de evaluare fixate;
- elevii vor putea reveni la lacunele atestate, beneficiind de recuperare și re-evaluare.

- Evaluarea sumativă

Dorim sau nu să recunoaștem, dar în instituțiile de învățămînt preuniversitar evaluarea sumativă, în special cea semestrială, ori nu se realizează, ori se realizează fie în baza tradișionalei lucrări de control, fie în baza unui instrument de evaluare mai „modern”, de obicei testul, care nu poate fi corelat cu obiectivele curriculare. Rareori se procedează la elaborarea baremului de corectare.

În rezultatul evaluării sumative, se acordă note, prin defalcare aleatorie de punctaj, uneori conform schemei de convertire elaborate a priori, iar analiza rezultatelor se face în funcție de notele acumulate (rele-bune; mari-mici).

Schimbările esenșiale în procedura de aplicare a evaluării sumative:

- elaborarea testului sumativ pornește obligatoriu de la identificarea obiectivelor de referinșă specifice pentru segmentul de învățare respectiv;
- au fost excluși itemii reproductivi, ce copiază teme/sarcinile tradișionale: *În ce an? Cînd? Cine? Cît? Cum se numește... Numește, Enumeră, Spune* etc. Accentul se pune pe itemii productivi;
- testul are la bază suportul, sursa (text, document, schemă, hartă, diagramă, tabel etc.), elevul urmînd să efectueze anumite operații concrete, care vor rezulta cu produs măsurabil și evaluabil;
- testul se corectează obligatoriu în baza baremului, care nu este conceput din start avînd valoarea de 10, 50, 100 de puncte, cum se practică greșit la noi; au fost excluse aprecierile cu zecimale;
- notele, în evaluarea sumativă, se acordă utilizîndu-se convertorul electronic. Profesorul nu poate interveni cu modificări;
- după corectarea testelor, datele se prelucrează statistic, accent punîndu-se pe următorii parametri:

- gradul de realizare a obiectivelor curriculare; gradul de dificultate a testului, calitatea itemilor;
- evaluarea sumativă semestrială finalizează cu elaborarea raportului de evaluare sumativă, cu constatări și sugestii pentru cadrele didactice, catedre, administrație.

*Pentru recuperarea deficiențelor atestate în proiectarea și aplicarea evaluărilor sumative a fost elaborată Metodologia unică de organizare/desfășurare a demersurilor evaluative, expusă în Ghidul metodologic pentru cadrele didactice.*

*Fiecare cadru didactic trebuie să conștientizeze că proiectarea unei evaluări corecte pornește de la identificarea obiectivelor curriculare de referință propuse spre realizare într-un anumit segment de învățare: modul, capitol, temă etc.*

- **Evaluarea externă**

*Evaluarea externă, prin definiție, trebuie să fie concepută și realizată de altă persoană decât cea care predă la clasă, astfel furnizând date obiective privind nivelul însușitei.*

*În învățământul de la noi, ministerul sau direcțiile de învățământ indică doar orarul și disciplinele la care se va susține evaluarea externă. Prin urmare, au fost necesare anumite soluții pentru a face ca evaluările externe să-și realizeze misiunea.*

De aceea:

- la început de an, se stabilește orarul evaluărilor externe, conform unor scopuri concrete;
- elaborarea, administrarea, corectarea și notarea testelor se face extern, de către specialiștii laboratorului;
- în laborator se efectuează prelucrarea datelor și se redactează raportul de evaluare externă, centrat pe realizarea obiectivelor de evaluare/curriculare;
- cu ajutorul convertorului electronic se deduc atât notele cât și nivelul de dificultate al testului;
- rezultatele evaluării externe sunt comunicate profesorilor, catedrelor și administrației liceului;
- ulterior, se revine la obiectivele realizate mai jos de 30% prin alte evaluări externe.

- **Pretestările**

*În instituțiile de învățământ din republică, pretestările sunt organizate de minister, în ȧntioane de ȧcoli determinate după anumite principii.*

*Rezultatele pretestărilor sunt cunoscute și interpretate de minister, fără a fi comunicate publicului interesat.*

*Deoarece testele nu sunt însoțite de obiectivele curriculare/obiectivele de evaluare, acestea urmează a fi identificate de către cei interesați: doritorii de a prelua și aplica testele ministerului în ȧcolile din subordine.*

*În scopul organizării pretestărilor, în liceul nostru se procedează astfel:*

- pretestările se realizează în baza testelor elaborate de minister, dar profesorii de disciplină identifică

*obiectivele curriculare vizate în teste;*

- după aplicarea pretestărilor se efectuează prelucrarea statistică a datelor, care permite determinarea nivelului de realizare a obiectivelor curriculare, deoarece interesează nu atât nota cât gradul de însușită al elevilor absolvenți;
- analiza statistică și interpretarea rezultatelor permite identificarea itemilor vs obiectivelor performante sub nivelul minim acceptabil;
- informația parvine cadrelor didactice, catedrelor, pentru redresarea situației, prin lucrul la clasă și individual.

- **Colaborarea cu părinții**

*În contextul parteneriatului cu familia, laboratorul este abilitat să informeze părinții cât mai operativ și obiectiv despre rezultatele copiilor la învățatură. A fost foarte important să schimbăm viziunea părinților privind reușita elevului, astfel ca să-și intereseze nu doar nota, ci și argumentarea ei: pentru ce a luat o notă sau alta, la ce capitol reușește și la care urmează să mai muncească.*

*Inițial, liceul și-a propus să comunice părinților rezultatele evaluărilor prin intermediul scrisorilor/fișelor de evaluare, în care, de rînd cu nota, sînt expuse constatări/aprecieri ale cunoștințelor, capacităților, competențelor manifestate de elev. Atare fișe sînt redactate pentru evaluările inițiale, externe și pretestări.*

*Paralel, s-a recurs și la o altă modalitate de informare a părinților, prin care se oferă informații curente: baza de date „Dinamica rezultatelor ȧcolare” inserată în pagina Web „Columna”, care conține date generale despre elevi și pagini pentru toate disciplinele, conform orarului, în care zilnic se introduc toate notele curente și cele sumative.*

*Pagea este accesibilă elevilor, părinților, profesorilor. Fiecare părinte, în orice moment, poate afla absențele și notele copilului său, precum și locul deținut, în ierarhia rezultatelor, față de colegi, per total sau la o anumită disciplină.*

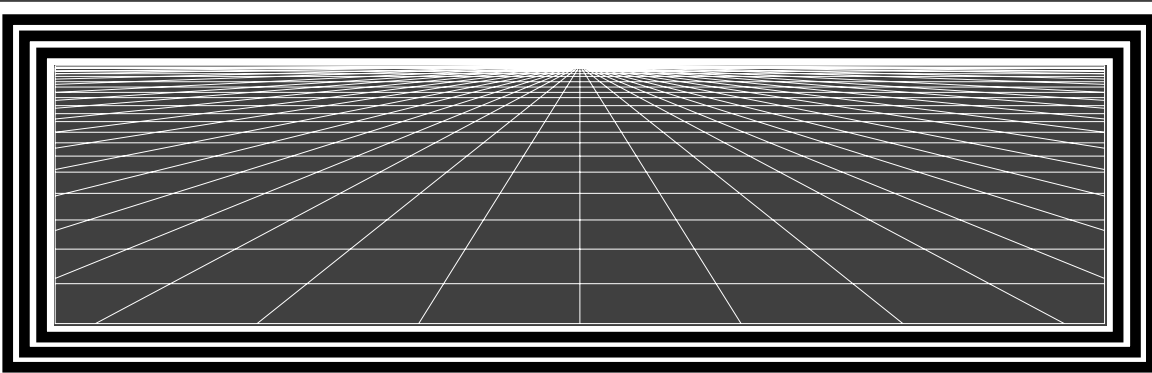
*Avizarea părinților se face și prin scrisori oficiale care conțin rezultatele evaluărilor sumative, reflectate, sintetizat, în gradul de realizare a unor obiective curriculare concrete.*

*Părinții au salutat aceste facilități oferite de liceu, care constituie pentru ei un feedback operativ și relevant.*

*În încheiere, ținem să mulțumim cadrelor didactice, colegilor de instituție pentru înțelegerea de care au dat dovadă, pentru susținerea și efortul substanțial depus întru realizarea modificărilor/inovațiilor promovate de laborator, în vederea organizării unei evaluări obiective și credibile a rezultatelor elevilor la învățatură.*

*Sîntem deschiși pentru colaborare în domeniul evaluării ȧcolare, cu persoane aparte sau cu instituții interesate din învățământul preuniversitar .*

Echipe Laboratorului Evaluare Educațională,  
Liceul „Columna”



## EX CATHEDRA

### Evaluarea - al patrulea pilon al reformei școlare



Vlad PÂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

În Republica Moldova, de mai bine de zece ani, se implementează/funcționează un învățământ general principial nou, care răspunde pozitiv principiilor conceptului educațional modern în componentele sale conceptuală, teleologică, conținutal-axiologică, metodologică. A fost elaborat cadrul normativ (curricula de bază și cele disciplinare) și cel instrumental (manualele, ghidurile metodologice), mai puțin reușit fiind cel juridic. Acțiuni importante s-au realizat și în celelalte domenii – au fost elaborate *Concepția evaluării rezultatelor școlare* (2002), *Concepția și Strategia Formării Profesionale a Personalului din Învățământul Preuniversitar* (2003), acestea însă se mai află în sertarul așteptării la METS și până azi. De aceea evaluarea școlară, formarea profesională a cadrelor didactice, cadrul juridic al învățământului și doctrina națională a politicii educaționale rămân a fi polișele neplătite învățământului național. Nu însă și la nivel conceptual, afirmașie pentru care argumentăm în continuare cu valorile mai reprezentative ale *Concepșiei evaluării rezultatelor școlare*.

Conform *Concepșiei ER<sup>a</sup>* (coord. Vl. Pâslaru și A. Răileanu), evaluarea școlară nu numai că influenșează, ci determină și reglementează întregul sistem educațional. Iată de ce îmbunătășirea doar a unor aspecte ale evaluării școlare nu este suficientă, problema punându-se cu necesitate ca re-conștualizare și reformare integrală a acesteia.

*Concepșia ER<sup>a</sup>* inventariază și sistematizează, într-o viziune originală, constituită pe demersurile teoretice și pe realitatea educațională națională și cea mondială, inclusiv pe rezultatele cercetării realizate în ultimii șase ani la Institutul de Știinșe ale Educașiei – *reperele epistemologice ale ER<sup>a</sup>*, fixează și descrie componentele acșionii de ER<sup>a</sup> – *teleologia, conșinuturile și tehnologia (metodologia) ER<sup>a</sup>*, întemeiază noul sistem național de ER<sup>a</sup>, stabilește principii de finanșare a activitășilor de evaluare școlară; oferă sugestii pentru integralizarea sistemului național de evaluare în sistemul mondial de evaluare școlară; pentru formarea profesională inișială și continuă a cadrelor didactice școlare, pentru cercetări și dezvoltări teoretico-experimentale ulterioare în domeniu; propune un plan de acșuni pentru crearea noului sistem de ER<sup>a</sup>.

*Concepșia ER<sup>a</sup>* este gândită să servească și ca reper teoretic și metodologic pentru re-conștualizarea evaluării școlare în cadrul fiecărei discipline școlare, avându-se în vedere tipul de cunoaștere pe care aceasta se întemeiază preponderent – *știinșifică, artistică, empiric-tehnică*.

*Evaluarea rezultatelor școlare* este definită ca o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informașilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adopșării unor decizii semnificative privind finalitășile educașiei și scopul acșionilor de evaluare, iar rezultatele școlare (finalitășile educașiei) – drept achizișii ale elevului la nivel de personalitate, obșinute în cadrul activitășii educașionale, identificabile cu competenșele școlare (cunoștinșe+capacități+atitudini), trăsăturile de personalitate, comportamentele școlare, performanșele școlare.

Evaluarea nu mai este una pur constatativă și de control, ci și una formativă și formatoare, de diagnosticare și predictivă, ameliorativă și stimulativă, motivașională



și de orientare ȃcolară și profesională, ea avansând continuu la rangul de unul din factorii educativi de primă importanță – cu capacitatea de influență a tuturor actorilor, sferelor și condițiilor instruirii și educației: ea sugerează schimbări în sistemul de obiective, în conținuturile și tehnologiile educaționale, revendică un proces instructiv-educativ interactiv, bazat pe raporturi de cooperare profesor-elevi și elev-elevi, solicită modificarea conceptului de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, creează o nouă înțelegere a noțiunii de management educațional, în fine, cere imperativ reconsiderarea politicilor educaționale, prin tendința de a deveni unitară la scară națională și de a se integra în sistemele de evaluare ȃcolară mondiale, prin antrenarea demersurilor educaționale ale comunității locale și a principalilor factori sociali etc.

Evaluarea ȃcolară modernă își refuză rolul de sperietoare, nu admite ca obiect de evaluare decât ceea ce a fost predat și învățat, îl ajută pe elev să-și descopere potențele de învățare, formare și dezvoltare, să se autoidentifice – problema cea mai importantă pentru adolescenții contemporani și dintotdeauna –, prin aceste acțiuni oferindu-se ca factor definitoriu al libertății în educație.

Demersul praxiologic al ER<sup>a</sup> marchează un ȃir de probleme, cum ar fi exagerarea importanței domeniului cognitiv; atomizarea neîntemeiată a obiectivelor curriculare și a conținuturilor educaționale; valorizarea excesivă a finalităților uor evaluabile; blocarea acțiunii de evaluare a finalităților ȃcolare greu de descris și tendința de eliminare a acestora din practica ER<sup>a</sup>; perpetuarea practicilor de centrare a evaluării pe dispozitivele care substituie implicit evaluarea continuă (formativă) cu controalele – toate acestea adevărind o practică de evaluare atemporală, exterioară procesului de predare-învățare, străină formării și dezvoltării subiecților educați, elevilor.

Ideea definitorie a *Concepției ER<sup>a</sup>* constă în demersul pentru trecerea de la aprecierea „nivelului de cunoștințe” și al „priceperilor” înțelese ca achiziții statice finale (sociologizante, deseori dispartate, irelevante vieții elevilor și interpretate doctrinar), de la aprecierea ca sancțiune - la o evaluare formativ-productivă, integrată teleologic, axiologic și tehnologic, conformă trebuințelor individuale de autoidentificare și formare/dezvoltare (de cunoaștere, profesionale și culturale-spirituale) ale elevilor și expectanțelor social-economice și cultural-spirituale ale comunității naționale și celei mondiale, evaluare în care elevul se produce ca subiect activ al propriei formări și autoevaluării.

În acest context, *evaluarea normativă* (care stabilește achizițiile elevului în raport cu o normă așteptată/un etalon referent) și *evaluarea formativă* (care stabilește modul în care se produc achizițiile și care îl ajută pe elev să înțele și să conștientizeze actul și valorile învățării) – ca și categorii fundamentale ale

evaluării ȃcolare moderne – interacționează, se condiționează și se completează reciproc: EN face dovada „stării de fapt”, la care a avansat elevul în formarea sa generală și orientarea profesională, exprimată de sisteme de competențe, trăsături și comportamente (*rezultatele ȃcolare sau finalitățile educației*); EF contribuie, în acord cu predarea-învățarea formativ-productivă, la formarea/dezvoltarea competențelor, trăsăturilor de personalitate, comportamentelor elevului.

Evaluarea ȃcolară modernă preia caracteristicile evaluării tradiționale, pe care le completează și le dezvoltă cu principii și caracteristici aferente învățămîntului formativ-productiv, centrat pe caracterul *pozitiv* și *democratic* al educației și pe *libertatea în educație*.

Cele trei principii fundamentale ale educației și învățămîntului modern, în contextul ER<sup>a</sup>, se realizează efectiv prin integralizarea ȃtiințific întemeiată și praxiologic validată, la nivel proiectiv și procesual, a teleologiei, axiologiei și tehnologiei educației.

Convertirea aprecierii tradiționale în evaluarea modernă și centrarea acesteia pe persoana celui educat răspunde, în cea mai mare măsură, principiilor diferențierii și individualizării acțiunii educative.

Ca domeniu distinct, ER<sup>a</sup> își stabilește principii, obiective, conținuturi și tehnologii educaționale proprii.

O a doua trăsătură definitorie a evaluării ȃcolare moderne o constituie discriminarea sa, la nivel epistemologic, teleologic, conținutal și tehnologic, în funcție de tipul și forma de cunoaștere și activitate umană, realizate de elevi: ER<sup>a</sup> în cadrul disciplinelor ȃcolare artistic-estetice (*Limba și literatura maternă, Educația muzicală, Educația artistico-plastică, Coregrafia*) este diferită de cea realizată în cadrul ȃtiințelor (naturale, exacte, umaniste) și al tehnologiilor (limbile, ed.fizică, ed. tehnologică). În cazul ariei curriculare *Educație artistic-estică*, obiectul principal al E<sup>a</sup> îl constituie *atitudinile elevilor față de operele și fenomenele literaturii și artei*, urmat de capacitățile elevilor de percepție/interpretare/creație, cunoștințele servindu-le ca instrumente pentru formarea primelor. În cadrul disciplinelor ȃcolare al căror obiect de studiu îl reprezintă ȃtiințele, obiectul principal al E<sup>a</sup> sînt *cunoștințele*, cărora le urmează ca importanță capacitățile și atitudinile. *Capacitățile de cunoaștere* și aplicare practică a cunoștințelor reprezintă obiectul principal al E<sup>a</sup> în cadrul disciplinelor tehnologice.

A treia caracteristică definitorie a E<sup>a</sup> moderne se manifestă la nivel de sistem de evaluare și constă în descentralizarea, individualizarea și profesionalizarea acestuia, în diversificarea instituțiilor, a acțiunilor și formelor de evaluare, în deschiderea democratică către social și cultural-spiritual, către conceptele și sistemele moderne de evaluare ȃcolară din lume.

Drept elemente constitutive ale ER<sup>a</sup> sînt indicate: *scopul, subiecții, obiectul, criteriile, tehnologia și instrumentele, beneficiarul evaluării*.

Sînt avansate 10 principii ale ER<sup>a</sup>: *integranței, centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), centrării pe rezultat, angajării demersurilor sociale și cultural-spirituale ale scopului evaluării, caracterului pozitiv al evaluării, caracterului funcțional al ER<sup>a</sup>, obiectivității, caracterului științific, flexibilității, transparenței.*

Funcțiile ER<sup>a</sup> sînt: de constatare, de ameliorare, perfecționare și optimizare, de reglare/echilibrare, de supraveghere (de control sau monitorizare), diagnostică, prognostică, de stimulare/praxiologică, motivațională, de orientare școlară și profesională, de certificare și axiologică, de orientare/predictivă.

Sînt indicate 12 criterii de evaluare autentică a rezultatelor școlare.

ER<sup>a</sup> urmărește atingerea următoarelor obiective generale:

- *fundamentarea și corectitudinea deciziilor luate;*
- *stabilirea și conștientizarea problemelor din unitatea școlară/comunitatea locală/sistemul de învățămînt;*
- *influențarea evoluției sistemului de evaluare;*
- *informarea sistematică, obiectivă, corectă și clară a educaților și personalului educativ, părinților și societății asupra performanțelor școlare ale elevilor/unității educative/sistemului național de învățămînt.*

*Finalitatea principală a evaluării* este marcată de răspunsurile la întrebarea *Cum îmbunătățim mai departe activitatea didactic-educativă?* Finalitățile ER<sup>a</sup> răspund la întrebările: *Cui folosește evaluarea?* (celor educați, celui care realizează evaluarea, conducătorului instituției, factorilor de decizie, celor care realizează o anumită selecție etc.) și *De ce evaluăm?* (pentru cunoașterea/corectarea/îmbunătățirea performanțelor celor educați; pentru reconsiderarea obiectivelor educaționale; pentru îmbunătățirea conținuturilor și metodologiilor de evaluare; pentru efectuarea unei selecții etc.).

Sînt definite conținuturile ER<sup>a</sup> și stabilite/elaborate principiile de selectare a acestora în funcție de tipul de cunoaștere specific disciplinei școlare, valorificînd limbajul de cunoaștere al acestora.

ER<sup>a</sup> se realizează pe principii tehnologice specifice: caracterului strict pozitiv al evaluării; caracterului dinamic al evaluării; racordării obiectivelor de evaluare la obiectivele educaționale; corespunderii acțiunilor de evaluare tipului de cunoaștere propriu disciplinei școlare și limbajelor de cunoaștere ale acesteia; corelării acțiunilor de evaluare sistemului de învățare al elevilor în cadrul disciplinei date; unității acțiunii de evaluare și celei didactic-educative; unității evaluării normative și celei formative; raționării și proporționării evaluării randamentului școlar și a evaluării progresului școlar; sporirii cotei metodelor și instrumentelor active și interactive de evaluare; validării științifice, praxiologice și

social-educative a instrumentelor de evaluare; integralizării evaluării școlare naționale în sistemul mondial de evaluare școlară (prin Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului școlar – IEA).

Drept *strategii de ER<sup>a</sup>* sînt indicate: mobilizarea unor ansambluri de resurse de formare/dezvoltare a personalității elevului (cunoștințe, capacități, scheme, automatisme, experiențe, atitudini); realizarea interacțiunii subiecților și factorilor educației; realizarea retroacțiunii educative; modernizarea acțiunilor de influență educativă prin folosirea datelor obținute prin evaluare; reglementarea raportului profesor-elev; asigurarea unui cadru educațional propice orientării școlare și profesionale a elevilor; marcarea punctelor nevralgice ale procesului instructiv-educativ; stabilirea liniilor de convergență între formarea-dezvoltarea generală a elevilor și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Se stipulează interzicerea evaluării copiilor la intrare în clasa I, în scopul selectării acestora, evaluării normative pe parcursul clasei I și acordării de note la evaluarea formativă.

*Metodele de ER<sup>a</sup>* (tradiționale și moderne) răspund la întrebarea *Cum evaluăm?* (prin examinări curente; prin examene, teste, probe orale/scrise/practice, studii de caz, fișe de activitate personală, prin portofoliu, hărți conceptuale, investigații, observarea curentă a comportamentului, jurnalul reflexiv, cu ajutorul mijloacelor de învățămînt, al calculatorului etc.).

*Tehnicile de evaluare* sînt legate de instrumentele de evaluare. Au menirea de a declanșa și a orienta obținerea unor informații (răspunsuri) în corespundere cu obiectivele stabilite și sînt de două tipuri: tehnici de evaluare *formală* și tehnici de evaluare *informală*.

Sînt stabilite, în funcție de criteriile avansate, tipurile și formele de evaluare:

- *normativă/formativă/formatoare* (după scopul urmărit);
- *internă/externă/autoevaluare* (după subiectul evaluării);
- *orală/scrisă/practică* (după modul de realizare);
- *inițială/curentă/sumativă* (după modul de integrare în procesul didactic-educativ) etc.

Se preconizează instituirea examenelor de absolvire la sfîrșitul treptelor de școlaritate (primară, secundară, liceală), în locul examenelor de admitere, cu aplicarea unor criterii de apreciere unitară (examen unic).

*ER<sup>a</sup> se realizează în patru etape*: de concepere și proiectare, de pregătire, de utilizare/explorare a datelor, de reflecție.

Sistemul național de evaluare a rezultatelor școlare (SNER<sup>a</sup>) propus este descentralizat și democratic; realizează politicile educaționale ale statului și demersul educațional modern, libertatea, independența și inițiativa evaluatorilor (cadrele didactice, experții independenți); admite concurența loială a experților și instituțiilor de evaluare;

este ierarhizat dinspre rezultatele evaluării °colare. Activitatea sa este coordonată de un consiliu național al experților în domeniu, iar funcționarea sa este asigurată instituțional de către METS, direcțiile raionale de învățământ și instituțiile °colare. SNER<sup>a</sup> se compune din agenții (subiecții) evaluării, obiectul evaluării, rezultatele evaluării, instituția de acreditare a subiecților și rezultatelor evaluării, instituția coordonatoare a evaluării °colare la scară națională. Se preconizează constituirea instituției experților independenți – specialiști în domeniul evaluării °colare, acreditați în modul stabilit cu această competență de către Centrul Național de Acreditare a Evaluării °colare, în baza studiilor, titlurilor științifice, didactice, onorifice, a publicațiilor și experiențelor educaționale, precum și, mai ales, în baza *programelor de evaluare*, prezentate în CNAE<sup>a</sup>, care îi certifică pentru evaluarea anumitor obiecte de evaluare.

La nivelul instituției °colare, ER<sup>a</sup> este realizată de personalul educativ și didactic.

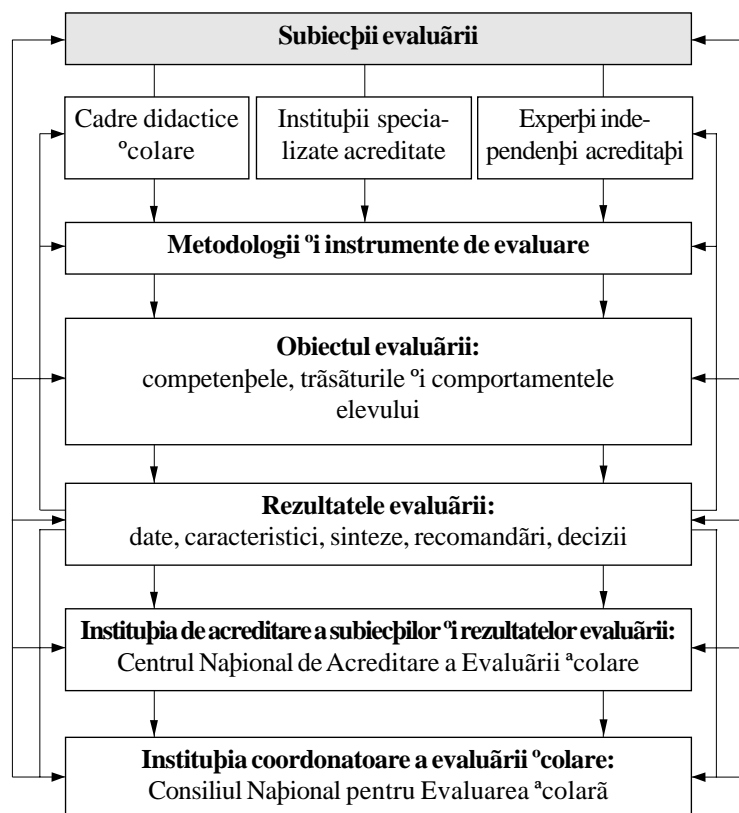
Evaluarea °colară zonală, regională și națională este desfășurată de structurile zonale, regionale și centrale prin instituția experților independenți.

Finanțarea sistemului național de ER<sup>a</sup> se va realiza pe principiile:

- finanțarea integrală de la buget a evaluării normative naționale și zonale;
- transmiterea în instituțiile de învățământ a fondurilor pentru evaluarea internă;
- atragerea resurselor extrabugetare pentru evaluările interne la inițiativa administrației unității °colare și a celei publice locale;
- remunerarea subiecților evaluării externe în bază de contract, diferențiat, în funcție de calificarea și experiențele profesionale ale acestora.

Implementarea *Concepției ER<sup>a</sup>* este prevăzută în baza unui plan de acțiuni de reformare a sistemului național de evaluare °colară.

Sistemul național de evaluare a rezultatelor °colare



## Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea

Evaluarea devine din ce în ce mai frecvent obiect de discuții în lumea educației. Mult timp evaluarea s-a aflat în serviciul societății, iar în ultimele două decenii ea se reorientează în serviciul învățării.

Situată la joncțiunea dintre cunoaștere și acțiune, evaluarea nu se sprijină nici pe un cadru conceptual unic, nici pe un vocabular standardizat. Acceptată (aproape unanim) ca parte integrantă a proceselor de predare-învățare

[1], evaluarea este o prizonieră a concepțiilor existente asupra esenței învățării și organizării procesului de învățământ.

Evaluarea constituie, în primul rând, un *instrument al schimbării*. Miza sa principală este de a prepara, dar și de a atesta schimbările intenționate și planificate, favorizându-le prin:



Valeriu CABAC

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

- (a) o nouă înțelegere a realității (obținerea unor informații pertinente permite a vedea lucrurile dintr-o altă perspectivă);
- (b) capacitatea de a acționa într-un alt mod (a progresa, analizând erorile și obstacolele întâlnite, acumulând experiențe ce pot fi reinvestite în alt loc și în alte situații).

#### NECESITATEA EVALUĂRII

În cunoașterea realității omul, prin excelență, este un evaluator. Orice ar înțelege *homo aestimans*, el judecă și interpretează. Omul este nevoit să facă estimări, din cauza cunoștințelor imperfecte despre lumea înconjurătoare; el judecă fiindcă nu este niciodată indiferent și are întotdeauna o idee despre o perfecțiune posibilă și dorința de a se apropia de ea; în sfârșit, el interpretează, deoarece dincolo de cunoaștere se află înțelegerea.

*De ce este necesară evaluarea în învățământ?* Răspunsul la această întrebare se schimbă permanent, în funcție de miza pe care o pune societatea pe sistemul de învățământ.

Mult timp evaluarea rezultatelor școlare a avut drept scop principal *controlul/supravegherea* elevilor ca indivizi angajați într-un proces de predare-învățare sau într-un program de formare. Este vorba despre *aprecierea* achizițiilor sau realizărilor fiecărui elev, fie pentru a autoriza *promovarea* dintr-o clasă în alta sau dintr-o treaptă de învățământ în alta, fie pentru a marca oficial *finalizarea* unui parcurs de formare printr-un document.

Într-un învățământ „elitist”, în care fiecare an școlar era considerat drept un „filtru” pentru anul școlar următor, un asemenea *control* era *necesar* și *suficient*. Metodele rigide de predare și evaluare permiteau parcurgerea integrală a treptelor de învățământ numai elevilor care izbuteau să se *adapteze* la respectivele metode.

Părerile care au trecut la învățământul obligatoriu (pentru început – în treapta primară) s-au ciocnit foarte repede de problema *neadaptării* unui număr esențial de elevi la mijloacele de formare propuse. Caracterul magistrocentrist al învățământului de la începutul sec. XX a impus adoptarea unei soluții dure – excluderea din sistemul învățământului general a copiilor care nu se adaptau rigorilor acestuia. Un grup de psihologi francezi, în frunte cu A. Binet, a elaborat un test (numit ulterior *test de inteligență*) care permitea detectarea copiilor ce nu erau în stare să urmeze cursul de instruire în școala obișnuită din cauza deficiențelor în dezvoltare.

Tocmai la finele sec. XX s-a ajuns la înțelegerea esenței unei soluții mai *umane*, dar mai dificile în realizare: *adaptarea mijloacelor de formare caracteristicilor elevului*.

Dacă evaluarea este considerată parte integrantă a procesului de învățământ, atunci logica umanizării acestui proces impune încă o constrângere: *adaptarea metodelor de evaluare și a instrumentelor de evaluare la diferențele individuale ale elevilor*. O evaluare care nu

ia în considerare aceste diferențe riscă să avantajeze unii elevi și să-i penalizeze pe alții.

Tipologia postmodernă a strategiilor de evaluare furnizează elemente de răspuns la întrebarea *De ce evaluăm?* din perspectiva profesorului:

- pentru a determina performanțele necesare obținerii noilor performanțe în perioada următoare;
- pentru a facilita progresul fiecărui elev sau pentru a adapta demersurile pedagogice;
- pentru a atesta atingerea obiectivelor terminale ale unui program.

#### STRATEGIILE DE EVALUARE

*Strategia de evaluare* denotă modul de *integrare* a acțiunii de evaluare în structura de funcționare a activității didactice/educative.

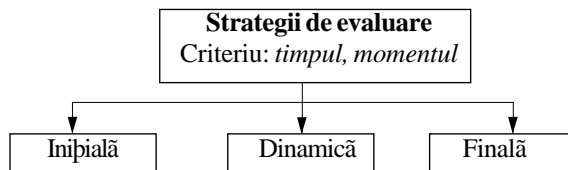
În *structura* strategiilor de evaluare pot fi evidențiate următoarele componente:

- tipurile* de evaluare, care vizează modalitățile de *organizare* a acțiunii de evaluare în raport de activitatea didactică/educativă;
- formele* de evaluare, care vizează modalitățile de *exprimare* a acțiunii de evaluare într-un cadru *formal* (examene, colocvii, examinări curente) și *neformal* (aprecieri, observații etc.);
- metodele* de evaluare, care vizează modalitățile de *demonstrare* de către elev a achizițiilor sale;
- tehnicile* de evaluare, care vizează modalitățile de *realizare* a acțiunii de evaluare.

*Clasificarea* strategiilor de evaluare poate fi efectuată în raport cu câteva criterii relevante.

În funcție de *momentul* în care acțiunea de evaluare este integrată în activitatea de instruire/educație, pot fi identificate trei *strategii* de evaluare:

- inițială*, angajată la început de: treaptă de învățământ, an de studii, capitol, secvență de instruire, lecție;
- dinamică/continuă*, angajată pe tot parcursul unei trepte de învățământ, an de studii, capitol, activități (lecție, realizarea unei sarcini de învățare);
- finală*, angajată la sfârșit de: treaptă de învățământ, an de studii, capitol, secvență de instruire.



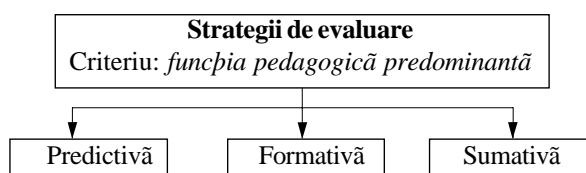
În raport cu *funcția pedagogică specifică, realizabilă predominant*, pot fi identificate următoarele strategii de evaluare: *predictivă, formativă, sumativă*.

Evaluarea **predictivă** este o strategie de evaluare prin care se identifică unele performanțe obținute de elev, care

reprezintă suportul pentru performanțe ulterioare.

Evaluarea **formativă** este o strategie de evaluare care are drept scop informarea elevului și profesorului despre procesul de învățare la elev (dificultățile și obstacolele întâlnite, greșelile comise). Aceasta îl ajută pe elev să învețe și pe profesor să faciliteze învățarea. Respectiva strategie comportă trei faze: (a) culegerea informației (de obicei, prin observarea activității elevului); (b) interpretarea operativă a rezultatelor observației; (c) adoptarea intervențiilor pedagogice adecvate.

Evaluarea **sumativă** este o strategie de evaluare prin care se face un inventar al competențelor achiziționate sau un bilanș după o secvență de instruire de o anumită durată. Evaluarea sumativă pune accentul pe performanțe (produsele realizate), apreciate în funcție de criteriile de reușită.

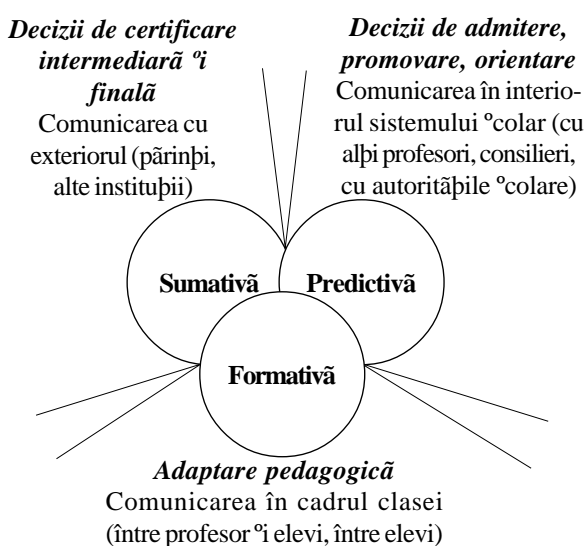


Evaluarea *inițială*, centrată pe elev și pe caracteristicile lui, îndeplinește funcțiile de orientare, adaptare, selectare și este realizată prin evaluări predictive.

Evaluarea *continuă* sau *dinamică*, centrată pe proces, pe activitatea elevului și profesorului, îndeplinește funcțiile de reglare și facilitare a demersurilor de predare-învățare și este realizată prin evaluări formative.

Evaluarea *finală*, centrată pe produs (achizițiile elevului), îndeplinește funcții de verificare sau certificare și se realizează prin evaluări sumative (vezi Figura 1).

Figura 1. Strategii de evaluare



## O MICĂ INCURSIUNE . . . ÎN LUMEA FOTBALULUI

Când un suporter dorește să știe dacă echipa lui favorită a câștigat ultimul meci, el se interesează de scorul final al acestuia. Dacă scorul este, de exemplu, 3:1, înseamnă că echipa favorită a marcat trei goluri, iar adversarii – unul singur. Prin urmare, informația care permite certificarea victoriei unei echipe rezidă în reușita respectivă: numărul de goluri marcate în poarta adversarului. La determinarea echipei câștigătoare nu contează numărul de situații de gol nerealizate, greșelile de marcaj, numărul încălcărilor regulilor de joc etc. Importantă este *reușita* generală exprimată prin scorul final – unica informație despre meci care se va păstra în memoria suporterilor (se presupune că arbitrul meciului a fost imparțial, atent și a rezolvat toate situațiile de joc în deplină corespundere cu regulamentul).

Dacă antrenorul echipei învingătoare dorește să o aducă în topul clasamentului, atunci îl va interesa mai puțin scorul concret. În plus, la primul antrenament după meciul câștigat antrenorul va atrage mai puțin atenție acțiunilor splendide ale unor jucători. Dimpotrivă, folosind înregistrările video, el va analiza împreună cu echipa toate erorile comise și va elabora strategii care să permită evitarea lor în meciurile următoare. El va realiza, de asemenea, antrenamente specifice care ar contribui la depășirea dificultăților scoase în evidență pe parcursul meciului anterior. Prin urmare, pentru a ameliora jocul echipei, singurele care contează sînt *erorile*.

Presupunem acum că responsabili echipei doresc să reînnoiască componența ei. În acest scop se vor culege informații despre jucătorii care evoluează în alte echipe: pregătirea fizică și tehnică, starea sănătății. Atenția va fi axată pe *potențialul* fotbalistului: Ce tip de joc ar putea aduce el în echipă? a. m. d.; și pe *riscurile* posibile: este pregătit fizic pentru a presta un joc activ pe parcursul a 90 min.? Nu va pretinde oare la un loc de titular și va crea prin aceasta conflicte în echipă? [2]

## EVALUAREA DIN PERSPECTIVA PROFESORULUI ȘCOLAR

Situațiile din lumea fotbalului, descrise mai sus, se regăsesc pe terenul școlii, dar cu alte conotații. În diferite momente, profesorul are nevoie să cunoască:

- Dacă un elev a reușit sau nu la o temă, la un capitol, într-un an școlar sau într-o treaptă de învățământ, adică dacă a atins obiectivele preconizate pentru perioada respectivă. Apare întrebarea: Poate să certifice școala *reușita* elevului? Răspunsul se va afla prin realizarea unor evaluări *de bilanș* (în cazul aprecierii achizițiilor elevului la o temă, capitol, an școlar) sau *certificative* (în cazul evaluărilor la finele unei trepte de învățământ).
- Care sînt demersurile de învățare a elevului? Se confruntă el cu dificultăți, obstacole? Care sînt

cauzele acestora și care ar fi măsurile de ajutor/susținere? Răspunsurile la respectivele întrebări pot fi obținute prin evaluări *formative*.

- Care este potențialul elevului (unde poate să progreseze fără dificultăți) și care sînt riscurile posibile (unde poate întâlni dificultăți majore)? Informația respectivă poate fi căpătată prin evaluări *predictive*.

În cazul evaluărilor de bilanș/certificative este vorba despre o verificare, un control, de cele mai multe ori *extern*, adică realizat, bine instrumentat, de alte persoane decît cea care a condus procesul de învățămînt. La fel cum numărul de goluri marcate ne permite să spunem ce echipă a cîștigat meciul, numărul de obiective atinse de fiecare elev permite să aflăm cine a „cîștigat”, adică a reușit la învățatură. Menționăm că la o evaluare certificativă erorile comise nu sînt importante. Important este ceea ce elevul stăpînește efectiv.

Practica de evaluare adesea nu urmează ideii formulate mai sus. În cadrul probelor de evaluare profesorii fixează și sancționează erorile comise. Prin aceasta ei certifică ceea ce elevul nu stăpînește. De exemplu, în cazul unei dictări criteriul de evaluare este următorul:

Dictare		
Criteriul	Indicatorul	Norma/pragul acceptabil
Corectitudinea ortografică	Numărul de greșeli în text	Nu mai mult de $k$ greșeli într-un text din $n$ cuvinte

În acest caz, nota finală se obține prin scăderea din nota maximală a punctelor pentru greșeli. La evaluarea certificativă nota trebuie dedusă prin adăugarea punctelor pentru fiecare cuvînt ortografiat corect. Criteriul de evaluare trebuie să fie următorul:

Dictare		
Criteriul	Indicatorul	Norma/pragul acceptabil
Corectitudinea ortografică	Numărul de cuvinte ortografiate corect	Nu mai puțin de 80% de cuvinte scrise corect

Același principiu (bazat pe reușita elevului) va fi respectat în toate demersurile de evaluare certificativă, fapt ce va impune o modificare profundă a practicilor de apreciere la mulți profesori colari.

În cadrul evaluării formative, profesorul se interesează, în primul rînd, de erorile comise de elev, de ceea ce „nu merge”, la fel cum antrenorul echipei de fotbal, folosind înregistrările video, fixează toate greșelile de marcaj sau de organizare a jocului pentru a propune strategii de ameliorare. Evaluarea formativă în cadrul lecției are același obiectiv – îmbunătățirea activității de

învățare a elevului. Într-un fel, evaluarea formativă se aseamănă cu consultarea unui bolnav de către medic. Ultimul se interesează de toate simptomele bolii pentru a stabili un diagnostic, în baza căruia propune un tratament susceptibil să vindece bolnavul. Profesorul trebuie să facă același lucru: să identifice toate problemele elevului, pentru a stabili un diagnostic, iar în baza lui să elaboreze o „terapie” pedagogică, care i-ar permite celui educat să depășească dificultățile.

Evaluarea predictivă are un scop de orientare, atît pentru elev cît și pentru profesor. La realizarea acesteia obiecte ale evaluării devin interesele elevului, stilul cognitiv, performanțele precedente. Concomitent, profesorul estimează riscurile (posibilitatea confruntării elevului cu anumite dificultăți) și elaborează strategii didactice particulare pentru depășirea acestor impedimente.

#### ACTORII IMPLICATI ÎNTR-O EVALUARE

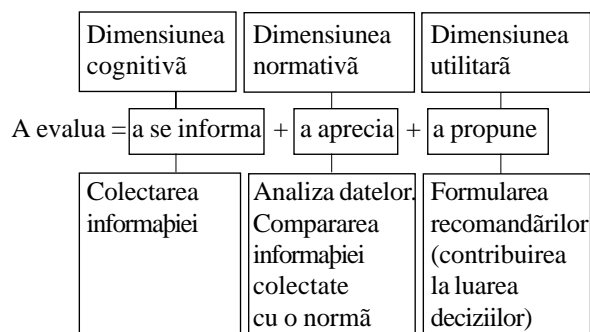
Evaluarea este o activitate complexă în care sînt antrenati mai mulți actori:

- factorii decizionali (decizia de lansare a procedurii de evaluare, decizia finală);
- conceptorii (conceperea tipurilor de informații colectate, a modurilor de colectare a informației, a instrumentelor de colectare și realizare/validare a lor);
- realizatorii.

Repartiția clară a rolurilor actorilor este un element de transparență a evaluării. În actul de evaluare pot fi evidențiate trei dimensiuni:

- cognitivă;
- normativă;
- instrumentală/utilitară.

Schematic, „formula” evaluării arată în felul următor:



În spatele acestei formule se „ascund”, de obicei, trei persoane: *prescriptorul*, care spune cum trebuie să fie obiectul evaluat/cum trebuie să decurgă procesul evaluat; *observatorul*, care indică cum este obiectul concret/cum decurge procesul concret; *evaluatorul*, care compară „ceea ce este” cu „ceea ce trebuie să fie” și formulează recomandările respective. Subliniem, decizia nu este parte componentă a evaluării, ci derivă din recomandările formulate.



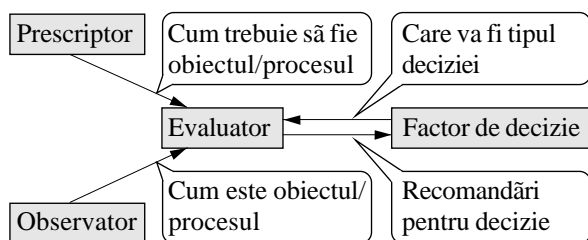


Figura 2. Fluxurile de informații în procesul evaluativ-decizional

Evaluarea elevului semnifică pentru profesorul °colar evaluarea propriei activități. Altfel spus, decizia de a face o evaluare este, de fapt, căutarea răspunsului la întrebarea: *Sînt eu un bun profesionist?* Or, nimeni nu dorește să-și creeze imaginea unui incompetent. Această poziție ambiguă adaugă noi probleme în dificila procedură de evaluare.

În actul de evaluare, *evaluatorul* este plasat într-o poziție intermediară: între *prescriptor* și *observator*, dificultatea pentru profesorul °colar constînd în necesitatea de a exercita concomitent toate cele trei roluri.

#### DEFINIREA OPERAȚIONALĂ A CONCEPTULUI „EVALUAREA REZULTATELOR °COLARE”

*Evaluarea constituie un proces prin care sînt definite, obținute și furnizate informații utile, care permit a se pronunța asupra deciziilor posibile* [3]. *A evalua înseamnă a compara cel puțin două informații referitoare la unul și același obiect, cu o anumită intenție* [1].

Definițiile de mai sus nu sînt operaționale, nu spun nimic despre faptul cum se realizează acțiunea de evaluare.

„Desfășurată” în timp, evaluarea rezultatelor °colare apare ca un proces orientat spre un anumit scop și comportă cîteva faze legate între ele: fiecare o determină pe următoarea, dar sînt posibile reîntoarceri la fazele precedente.

În mod obișnuit, etapele procesului de evaluare se derulează în următoarea ordine:

1. de concepere
2. de proiectare
3. de pregătire
4. de realizare
5. de exploatare a rezultatelor
6. de reflecție.

În *faza de concepere* evaluatorul ia decizia privind necesitatea evaluării și caută răspunsul la două întrebări fundamentale: *De ce evaluăm* (scopul evaluării)? și *Ce va fi evaluat* (obiectul evaluării)? Perfecțiunea oricărei evaluări provine din adecvarea ei la scopul pentru care este făcută. Din această cauză, prima întrebare care se impune la conceperea unei evaluări nu este *Ce evaluăm?*,

nici *Cum evaluăm?*, ci *De ce evaluăm?*. Răspunsul la această întrebare determină conținutul celorlalte faze și, la rîndul său, este determinat de nevoile evaluatorului/profesorului °colar.

Iată cîteva situații specifice (lista nu este exhaustivă) în care evaluatorul ia decizia de a declanșa o acțiune de evaluare.

- a) Conform planului calendaristic peste o săptămînă în clasele a VIII-a începe predarea unei teme noi. Dispun oare elevii de cunoștințele, capacitățile, atitudinile necesare pentru inițierea unei secvențe noi de instruire?
- b) În clasa a V-a s-a încheiat predarea unei teme. Oare toți elevii au atins obiectivele preconizate?
- c) La ultimele două examinări curente elevul A a demonstrat un nivel scăzut al cunoștințelor și deprinderilor formate. Care sînt cauzele performanțelor reduse ale acestui elev?
- d) Anul de studii e pe sfîrșite. Oare toți elevii au dobîndit competențele vizate de curriculum? Care este calitatea achizițiilor?

*Scopul* evaluării se formulează fie la nivel *social* (vizează calitatea procesului de învățămînt), fie la nivel *pedagogic* (vizează finalitățile microstructurale ale procesului de învățămînt). Prin formularea scopului evaluatorul determină, de fapt, pentru *ce fel de decizii* vor folosi rezultatele evaluării.

La fixarea *obiectului* evaluării se alege între **procesul** de achiziționare a cunoștințelor, formare a capacităților și atitudinilor, de dobîndire a competențelor și **produsul** învățării.

Evaluarea trebuie *proiectată* riguros, pentru ca informația cîpătată să fie utilă. Întrebarea *Utilă pentru cine?* ne orientează la **beneficiarii** rezultatelor evaluării. Întrebarea *Utilă pentru ce?* ne orientează la **funcțiile** evaluării.

În proiectarea evaluării pot fi identificate două componente de bază:

- 1) identificarea criteriilor pentru a specifica exact ce fel de informație este necesară pentru a răspunde la întrebările ce pîn de eficiența și calitatea programei de formare;
- 2) determinarea unei strategii optime sau a unui plan care va face posibilă obținerea unei informații exploratorii, explicative sau descriptive care, la rîndul său, va permite formularea unor inferențe vizînd relația dintre obiectivele programei și rezultatele observate.

În *faza de proiectare* evaluatorul precizează *scopul* și *obiectul* evaluării, determină **contextul** ei. La această etapă se impun a fi rezolvate cîteva probleme majore. Prima pînă de *scopul* evaluării. S-a menționat că evaluarea este un *proces complex*, în derularea căruia pot fi evidențiate mai multe faze, fiecare presupunînd activități separate, însă legate logic și conceptual, avînd anumite scopuri. Prin urmare, scopul evaluării poate fi realizat prin

atingerea consecutivă a scopurilor intermediare specifice fiecărei faze. În asemenea situații, scopul nu poate juca rolul de imbold pentru întregul proces de evaluare, deoarece este prea îndepărtat și atingerea lui este amânată. Funcția de stimulare și planificare a comportamentului și activității evaluatorului este îndeplinită de o *decizie conștientă* numită **intenție**.

Pot fi identificate trei *intenții* ale evaluării: (a) **estimarea** anșelor de reușită ale elevului într-o treaptă de învățământ sau an de studii, la o disciplină școlară, un capitol, secvență de instruire; (b) **înpelegerea** modalităților de învățare ale elevului; (c) **aprecierea** achizițiilor elevului într-o treaptă de învățământ, un an de studii, o disciplină școlară, la un capitol/temă. Scopul evaluării, la nivel social, implică formarea unei intenții de estimare sau apreciere, iar la nivel pedagogic – formarea unei sau mai multor intenții (de estimare, de înpelegere sau de apreciere).

După precizarea scopului/intenției și a obiectului evaluatorul determină *momentul* declanșării procesului de evaluare (până la începerea secvenței de instruire; pe parcursul ei; la finele secvenței de instruire).

A doua problemă majoră care trebuie rezolvată în faza de proiectare constă în *definirea informațiilor* culese în procesul de evaluare. Natura acestora depinde de scopul/intenția evaluării. În acest context, cadrul didactic are nevoie de două tipuri de informații referitoare la obiectul evaluării: informație *obiectuală* sau **de constatare** și informație **de referință** (așteptările). Informația de referință este o informație *prescriptivă* (cum trebuie să fie obiectul evaluării). Informația de constatare este o informație *descriptivă* (cum este obiectul evaluării). Informația de constatare este comparată cu informația de referință, procedură prin care se conferă **valoare** aspectelor constatate (sînt ele, de exemplu, satisfăcătoare sau nu în raport cu așteptările).

*Informația de referință* în unele cazuri există deja; evaluatorul trebuie doar să o selecteze. Astfel, în calitate de informație de referință pot fi utilizate:

- **standardele educaționale**, formulate în termeni de *competențe* (*referențiale de evaluare*);
- ansambluri de **obiective** curriculare;
- **norme** statistice (de ex., media clasei);
- **norma individuală** (rezultatele evaluării precedente a elevului).

În unele situații informațiile de referință nu există ca atare și trebuie elaborate de către evaluator. În acest scop, profesorul își formează o reprezentare (un model ideal al obiectului evaluării) numită **referent** și conștinând un *șir* de **criterii** (*criteriul* este o *caracteristică calitativă* sau o *proprietate* a unui obiect care permite a formula asupra lui o *judcată de valoare*). Conștinutul referentului depinde de intenția și obiectul evaluării. Dacă intenția evaluării este *înpelegerea*, atunci accentul se pune pe *procesul* învățării și referentul include descrierea **criteriilor de realizare**, adică a operațiilor invariante

implicate în realizarea produsului. Dacă intenția evaluării este *estimarea* și/sau *aprecierea*, atunci accentul se pune pe *produsul* învățării și referentul include descrierea **competenței** vizate și a **calităților** sau **criteriilor de reușită** a produsului așteptat.

O modalitate promițătoare, cu un vădit caracter formativ, de elaborare a criteriilor de evaluare este formularea lor consecutivă pe parcursul învățării, *cu concursul elevilor*, prin metoda negocierii. Aceste criterii, în multe cazuri, coincid cu obiectivele operaționale ale lecției.

La definirea informației de referință profesorul școlar este, într-un anumit sens, *autonom*. Există pericolul ca, în dorința de a demonstra o eficacitate înaltă a procesului de învățământ, profesorul să definească criterii de evaluare ce pot fi atinse (și chiar depășite) de majoritatea elevilor. Pentru excluderea unor astfel de situații sînt necesare evaluări *externe*, cu criterii *standardizate la scară națională/internațională*. Aceste criterii vor fi luate în considerare de profesor la definirea propriilor criterii.

*Informația de constatare*, spre deosebire de cea de referință, nu există; ea trebuie căpătată în procesul evaluării. În acest scop, evaluatorul urmează să proiecteze, să construiască și să valideze dispozitive speciale pentru extragerea informației, numite **instrumente de evaluare** și să decidă *cum, în ce condiții* va fi colectată informația de constatare. Uneori aceasta poate fi selectată în baza *situațiilor bi-nuite de învățare* sau a *situațiilor de învățare orientate spre structurarea cunoștințelor*. Aceste cazuri sînt convenabile unei aprecieri cu scopul *înpelegerii*, în care obiectul evaluării îl constituie *fiel demersurile* elevului, *fiel produsele „semifabricate”*.

Alteori, pentru colectarea informației trebuie create situații speciale, numite situații de evaluare (*situația de evaluare* este un ansamblu constituit din enunțul unei sarcini, enunțul unui *consemn* și *obiectul* evaluării; *sarcina* este o activitate prescrisă elevului în vederea atingerii unui obiectiv într-un cadru dat cu ajutorul unor acțiuni sau operații; *consemnul* reprezintă totalitatea indicațiilor care explicitează cerințele evaluatorului/profesorului și condițiile de realizare a sarcinii).

Toate situațiile de colectare a informațiilor de constatare pot fi divizate în trei categorii:

- 1) informația devine accesibilă *prin observare*;
- 2) informația poate deveni *accesibilă în mod direct* prin plasarea elevului într-o situație de evaluare;
- 3) informația *nu este accesibilă în mod direct*, însă la ea se poate ajunge *prin intermediul altei informații* (revelatoare) care joacă rolul de *indicator*, utilizînd *inferențe*.

Dacă informația este *accesibilă prin observare*, instrumentele posibile de evaluare pot fi: (a) fișă de evaluare (calitativă); (b) grila de evaluare/autoevaluare; (c) scara de apreciere; (d) lista de control/verificare.

Dacă informația poate deveni accesibilă în mod direct, vor fi utilizate următoarele instrumente de evaluare:

- întrebări formulate de profesor sau de colegii, întrebările dintr-un interviu;
- întrebări în scris dintr-un bilet de examinare, dintr-un chestionar etc.;
- sarcini (itemi) dintr-un test.

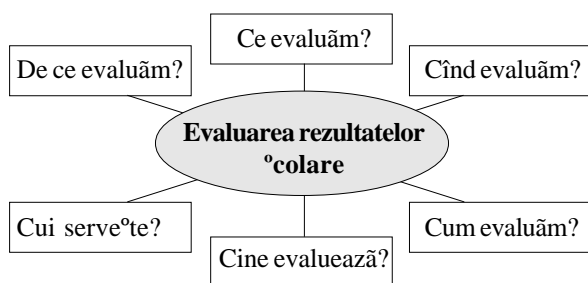
Pentru accesarea informației de constatare în mod indirect, pot fi folosite următoarele instrumente de evaluare:

- situații-problemă;
- sarcini complexe.

Există patru moduri principale de acumulare a informației de constatare:

- a) reexaminarea datelor existente (rezultatele evaluărilor precedente);
- b) observarea comportamentului elevului sau a calității produselor realizate;
- c) audierea/înregistrarea vorbirii orale;
- d) citirea răspunsurilor în scris.

În consecință, în faza de proiectare evaluatorul caută răspunsuri la întrebările: *De ce evaluăm? Ce evaluăm? Când evaluăm? Cum evaluăm? Cine evaluează? Cui servește evaluarea?*



În *faza de pregătire* evaluatorul pregătește terenul pentru etapa de realizare a evaluării, activitățile de bază fiind:

- 1) elaborarea/selectarea instrumentelor de evaluare;
- 2) pregătirea psihologică a persoanelor care participă la evaluare sau care fac obiectul ei.

Instrumentul necesar pentru colectarea informațiilor rareori este cunoscut pînă la începerea procedurii de evaluare. Pentru instrumentele de evaluare care, tradițional, au o frecvență mai mare de utilizare, sînt stabiliți algoritmi generali de elaborare (grile, teste). Conceperea și elaborarea unui instrument de evaluare este o activitate creativă, care se sprijină pe conștientizarea esenței actului de evaluare, pe experiența acumulată. Se consideră, pe bună dreptate, că o sarcină de evaluare este o mică capodoperă. Instrumentul de evaluare trebuie să permită stabilirea unei corespondențe între caracteristicile elevului și notele acordate (aceasta este menirea lui), să fie practic, comod în utilizare și să satisfacă un șir de calități pedagogice, psihometrice și general-științifice.

Elaborarea unui instrument de evaluare cu calități preconizate reprezintă, în general, o procedură ciclică care

necesită timp. După conceperea primei variante a instrumentului de evaluare, este administrat unui eșantion de elevi. Informația dobîndită este prelucrată (de obicei, prin metode statistice) și, în caz de necesitate, instrumentul de evaluare este modificat. Urmează cea de-a doua administrare. a. m. d., pînă la obținerea unor calități acceptabile.

O altă activitate importantă o constituie pregătirea psihologică a persoanelor implicate în evaluare, în primul rînd, a elevilor – adică cunoașterea de către ei a scopului/intenției, obiectului evaluării și criteriilor de evaluare.

În *faza de realizare* are loc colectarea informației de constatare. Operația respectivă se numește *măsurare*. Elevul este fie observat într-o situație de învățare, fie plasat într-o situație de evaluare. Măsurarea unei caracteristici se bazează întotdeauna pe *indicatori*. Un **indicator** este un fapt observabil, care permite să se aprecieze prezența sau absența caracteristicii măsurate, eventual gradul de manifestare a acesteia. Datele colectate în faza de realizare sînt *fixate* în diferite moduri.

În *faza de exploatare a datelor* pot fi identificate mai multe activități:

- organizarea datelor;
- interpretarea datelor;
- formularea unei judecăți de valoare și a recomandărilor pentru o posibilă decizie.

*Organizarea datelor* constă în prezentarea acestora sub o anumită formă (de ex., grafică) și analiza datelor pentru a facilita interpretarea lor.

*Interpretarea datelor* constă în compararea datelor cu un criteriu de referință. Sînt posibile trei modalități de interpretare:

- normativă;
- criterială;
- în raport cu performanța anterioară a elevului.

*Judecata de valoare* constă în examinarea meticuloasă a datelor culese cu ajutorul instrumentelor de evaluare, ținînd cont de situația particulară a elevului, momentul evaluării, varietatea resurselor disponibile etc. și în formularea unei opinii despre progresul sau nivelul realizării învățării de către elev.

În practica școlară cele trei modalități de interpretare se reunes pentru a ajunge la o singură judecată. De exemplu, elevul X, în comparație cu alți colegi, are o prestație mai puțin bună (interpretare normativă). El a reușit însă la testul recent de competență (interpretare criterială), iar activitatea în clasă denotă un progres vădit în comparație cu începutul semestrului (interpretare în raport cu performanțele anterioare). Pentru a face o apreciere generală a elevului X, profesorul va lua în considerație cele trei constatări, la care se vor adăuga informațiile despre atitudinile, interesele și alte calități ale acestuia.

În *faza de reflecție* evaluatorul analizează eficacitatea etapelor precedente. Analiza se realizează prin căutarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- Scopul evaluării a fost atins?
- Care au fost factorii perturbanți ai procesului de evaluare?
- Decizia luată în baza rezultatelor evaluării a fost bine fundamentată?
- Instrumentele de evaluare construite/selectate au permis colectarea informației de constatare preconizată?
- Au fost apreciate adecvat calitățile instrumentelor de evaluare?
- Metodele de evaluare aplicate au permis a afla, în primul rând, ceea ce cunosc elevii sau ceea ce nu cunosc? etc.

Realizarea acestei faze urmărește influențarea evaluărilor ulterioare din perspectiva îmbunătățirii calității lor.

Reflecția nu se va limita la procedura de evaluare, dar va cuprinde și procesul de predare-învățare. Dacă majoritatea elevilor nu au reușit la proba de evaluare, atunci care sînt cauzele acestui eșec?

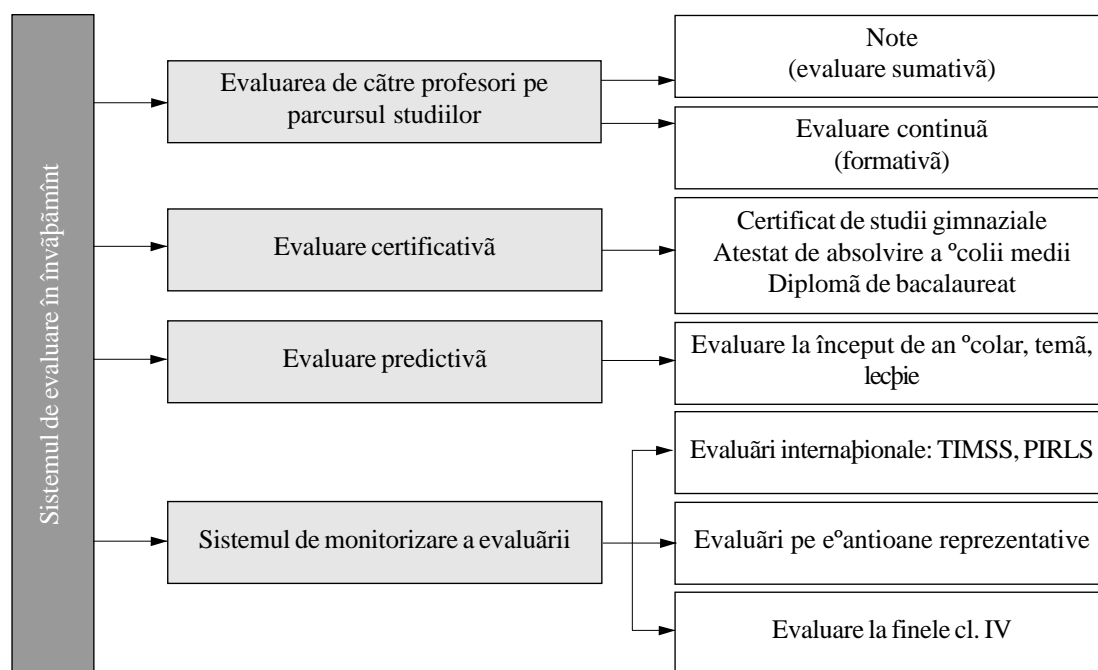
#### VALORILE EVALUĂRII

Calitatea evaluării determină, în mare parte, gradul credibilității sale. În acest sens, poate fi formulat un ansamblu de valori, susceptibile să asigure calitatea evaluării. În literatura de specialitate respectivele valori sînt clasificate în: fundamentale (justețea, egalitatea, echitatea) și instrumentale (coerența, rigoarea, transparența) [1].

Vom elucida, mai întîi, valorile fundamentale, subliniind că evaluarea trebuie realizată prin respectarea legilor și reglementărilor sistemului de învățămînt. *Justețea* în evaluare presupune că elevul are dreptul la reevaluare și dreptul de apel. Modalitățile de aplicare a acestor drepturi revin mediilor școlare. Concomitent,

justețea invocă alte două valori fundamentale: egalitatea și echitatea. *Egalitatea* în evaluare presupune că toți elevii au șanse egale de a-și demonstra realizările în învățare. Respectarea acestei valori este posibilă numai dacă în curriculum sînt definite exigențe uniforme: rezultatele așteptate și criteriile de evaluare. Respectarea egalității în evaluare se produce deci în baza acestor referințe uniforme și comune pentru toți elevii. Asigurarea unui tratament egalitar nu asigură însă justețea evaluării. Se impune, de asemenea, un tratament echitabil. *Echitatea* în evaluare presupune că se va ține cont de caracteristicile individuale ale elevilor sau, cel puțin, de caracteristicile comune unor grupuri de elevi. Astfel, se va evita utilizarea mijloacelor sau crearea condițiilor susceptibile să avantajeze sau să dezavantajeze unii elevi. Cele trei valori – justețea, egalitatea și echitatea – se află într-o interacțiune continuă și în practica de evaluare nu pot fi separate. De exemplu, un elev cu deficiențe vizuale va fi tratat just, dacă va fi supus aceluși examen ca și ceilalți elevi (egalitate) și dacă va dispune de un exemplar al probei de evaluare realizat în sistemul Braille (echitate).

Valorile instrumentale se referă la calitățile demersurilor de evaluare și ale instrumentelor respective. *Coerența* aprecierii insistă, în primul rând, asupra racordării obiectivelor (intențiilor) evaluării cu misiunea sistemului de învățămînt și presupune că evaluarea se află în relație directă cu învățarea și conținuturile predate. Se poate vorbi despre o triplă coerență: (a) dintre intenția evaluării și decizia ce urmează a fi luată; (b) dintre obiectul evaluării și obiectivele de învățare; (c) dintre obiectul evaluării și metodele de predare-învățare. Respectarea coerenței dintre obiectul evaluării și



obiectivele de învățare permite asigurarea *validității* evaluării – calitatea unui instrument de evaluare de a măsura exact ceea ce și-a propus să măsoare [3]. *Rigoarea* demersului evaluativ ne îndreaptă spre noțiunile de exactitate și precizie. Utilizarea unor instrumente de calitate pentru colectarea și interpretarea datelor asupra învățării contribuie la asigurarea *fidelității* evaluării. Este important ca informațiile culese să fie pertinente și suficiente pentru a ne putea pronunța asupra rezultatelor învățării. O evaluare riguroasă trebuie să conducă la formularea unor judecăți cât mai juste pentru a lua decizii ce ar servi progresului elevilor, orientării profesionale și recunoașterii oficiale a achizițiilor. *Transparența* în evaluare este necesară în măsura în care ea contribuie la creșterea credibilității.

#### SISTEMUL DE EVALUARE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Evaluările realizate de profesor (predictivă, formativă, sumativă) se înscriu în sistemul de evaluări din sistemul de învățământ și sunt monitorizate prin evaluări internaționale și naționale (vezi figura din pagina precedentă).

#### REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Richard, J.-F., *L'integration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, Ministère de l'Éducation, Province du Nouveau-Brunswick, 2004.
2. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000.
3. Stufflebeam, D. I., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Édition NR, Ottawa, 1980.
4. Gerard, F.-M., *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer* // [http://www.bief.be/enseignement/publication/tout\\_depends.html](http://www.bief.be/enseignement/publication/tout_depends.html).
5. *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001.
6. *Référentiel commun en évaluation des actions et programmes santé et social*, ERSP, Lyon, 2004.
7. Latchoumanin, M., *L'évaluation formative au service de la remédiation: mythe ou réalité?* [http://amis.univ-union.fr/Conference/Complement/9\\_evaluation/evaluation\\_latchoumanin.htm](http://amis.univ-union.fr/Conference/Complement/9_evaluation/evaluation_latchoumanin.htm).



Liliana  
NICOLAESCU-ONOFREI

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

## Evaluarea formativă a cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale continue

### Modelul funcțional al programelor de formare PRO DIDACTICA

În articolul de față este abordată problema optimizării calității practicilor de evaluare a cadrelor didactice din perspectiva corelării lor cu nevoile concrete de creștere profesională, cu propriile scopuri de dezvoltare a carierei și, nu în ultimul rând, cu rezultatele și succesul școlar al elevilor. Este analizată componenta **evaluare** din cadrul modelului funcțional al programelor de formare PRO DIDACTICA. Sunt prezentate avantajele acestui model, în contextul obiectivelor reformei educaționale din Republica Moldova.

În mod indiscutabil, evaluarea cadrelor didactice constituie unul dintre procesele cheie care poate și trebuie să contribuie la asigurarea calității educației. Diverse aspecte ale evaluării, în contextul dezvoltării continue și autoeducației, au fost abordate în numeroase cercetări pedagogice și manageriale din ultimele două decenii. Procesele de reformă care au loc în majoritatea țărilor europene au afectat într-un mod sau altul și sistemele de evaluare și atestare a cadrelor didactice.

O tendință pozitivă a sistemului educațional din Republica Moldova este cea de **modernizare și descentralizare a procesului de conferire și confirmare a gradelor didactice**. În cadrul procesului de atestare a crescut ponderea unităților de învățământ, care au acum o mai mare responsabilitate și forță de decizie în efectuarea evaluării pe teren. Conform Regulamentului cu privire la atestarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, comisiile de atestare din instituțiile de învățământ trebuie să includă un reprezentant al sindicatului de ramură cu drept de vot deplin, un reprezentant al administrației publice locale și doi părinți cu drept de vot consultativ.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Regulamentul cu privire la atestarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, în *Buletin informativ 4/2003 al Ministerului Educației*, p.19, pag. 30.

Este salutar faptul că în perioada pretestării, pe parcursul a 5 ani, candidenții la grade didactice pot participa la **diverse** acțiuni de formare continuă (cursuri, stagii, training-uri, activitate de formator) în instituțiile **republicane și raionale** abilitate.<sup>2</sup> Site-ul oficial al Ministerului Educației, Tineretului și Sportului prezintă lista centrelor de formare republicane: „Formarea continuă a personalului didactic se desfășoară în cele 6 centre de formare: Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Institutul Național de Educație Fizică și Sport, Universitatea de Stat „A. Russo” din mun. Bălți, Universitatea Tehnică, Centrul Noilor Tehnologii Informaționale și **ONG-uri abilitate pentru prestarea serviciilor de formare continuă.**”<sup>3</sup>

Centrul Educațional PRO DIDACTICA este doar unul dintre ONG-urile care, de aproape zece ani, oferă servicii de formare continuă de o înaltă calitate, confirmate prin Licența Camerei de Licențiere a Republicii Moldova, prin avizarea programelor de către specialiștii principali ai Ministerului și prin recunoașterea certificatelor eliberate în procesul de atestare a cadrelor didactice.

În cele ce urmează ne vom referi la un efort de dezvoltare a unor procese de evaluare eficientă în cadrul programelor noastre de training – o experiență concretă a Centrului care poate fi utilă pentru cei interesați de asigurarea calității în educație.

Activitatea în acest domeniu ne-a oferit posibilitatea de a dezvolta, în timp, **un model funcțional al programelor de formare** care include modalități eficiente de evaluare formativă, orientate spre sprijinirea cadrului didactic în încercarea sa de a face față provocărilor profesionale, *aici și acum*.

Elaborarea acestui model nu a fost o acțiune spontană, ci una bazată pe analiza mai multor probleme și întrebări pe care ni le-am pus pe parcursul activității și a concluziilor pe care le putem trage după mai mulți ani de experiență.

Gradul de eficiență a procesului de predare-învățare-evaluare este direct proporțional cu gradul de optimizare a rezultatelor școlare. Din acest punct de vedere, o anumită analiză a eficienței demersului didactic poate fi făcută, o dată la 5 ani, prin intermediul procedurilor formale de evaluare pe teren din cadrul atestării. Convingerea noastră este că o asemenea analiză trebuie să fie și o obligațiune directă, curentă a profesorului, acesta fiind responsabil pentru ajustarea propriului sistem de acțiuni întru asigurarea necesităților de formare ale educabililor și a realizării rigorilor impuse de finalitățile educației și de reformele în domeniul educațional.

Asigurarea eficienței procesului de predare-învățare-evaluare trebuie să constituie unul dintre obiectivele

oricărui program de perfecționare profesională. De la această premisă am pornit în structurarea demersurilor noastre de formare. De asemenea, a fost necesară o analiză a modului în care diverse orientări apărute pe parcursul dezvoltării moderne a științelor educației au avut sau nu impact asupra concepției privind locul profesorului în actul educațional, promovate în sistemul de învățământ din republică.

Experiențele de formare continuă pentru perioada de până la reformă sînt binecunoscute: modele de instruire centrate pe profesorul-formator (sau, mai degrabă, lector), în care acesta era principalul actant al procesului educațional (prezenta materia, modela sau doar descria acțiunile/procese, verifica dacă profesorii-formabili au înțeles cele predate, în unele cazuri oferindu-le posibilitatea să facă și ei ceva, fiind ghidați sau în mod independent). Cu atît mai mare nedumerirea cînd asemenea modele mai persistă și sînt sprijinite și astăzi.

Modelul promovat de noi se axează, în primul rînd, pe nevoile formabilului. Am reușit să-l constituim luînd în considerare mai mulți factori, și anume:

- Orientarea de bază a reformelor curriculare: trecerea de la centrarea pe conținuturi și cunoștințe la centrarea pe formarea de abilități și atitudini, pe baza cunoștințelor.
- Nevoia de studiere și aplicare a modalităților netraditionale de evaluare, cu eliminarea riscului de a le transforma într-o simplă modă.
- Interesul tot mai mare al cadrelor didactice pentru instrumentele optime de realizare a învățării prin cooperare.
- Nevoia de a le oferi profesorilor cunoștințe mai ample despre diverse teorii ale învățării care au influențat domeniul didacticii și pedagogiei. Nu îi putem cere profesorului să-i antreneze pe elevi în activități interactive, să-i plaseze în contexte de învățare motivante și relevante dacă nu îi furnizăm cunoștințe despre diverse teorii ale învățării: cognitivă, behavioristă, constructivistă, pedagogia autentică etc.

Astfel, am reușit să creăm programe de formare în rezultatul cărora profesorii să fie capabili, dar și motivați pentru a le forma, la rîndu-le, elevilor abilități de gîndire critică, de rezolvare participativă a problemelor, de învățare prin cooperare, de învățare pe parcursul întregii vieți.

Evident, în cadrul unor asemenea programe este nevoie și de un format adecvat pentru activitățile de evaluare a formabililor. Configurația acestuia a fost determinată de următoarele aspecte de primă importanță:

- Principiile învățării la adulți – importanța implicării

<sup>2</sup> *Idem*, p.16, pag.30.

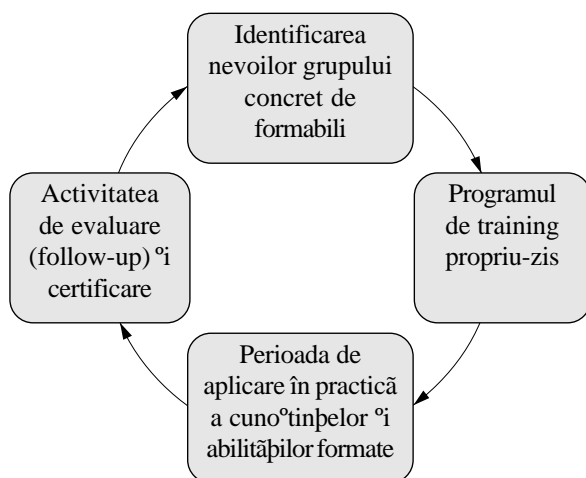
<sup>3</sup> Site-ul oficial al Ministerului Educației, Tineretului și Sportului ([www.edu.md](http://www.edu.md)), compartimentul *Atestarea și perfecționarea cadrelor didactice* (<http://www.edu.md/?lng=ro&MenuItem=3&SubMenu0=3&SubMenu1=4>)

personale în fixarea obiectivelor de învățare, importanța punerii în valoare a experienței acumulate de către participanții la program, aceasta fiind foarte diferită.

- Creșterea gradului de complexitate al procesului de predare: profesorul nu poate forma abilități pe care el însuși nu le are, despre care este doar “să povestească”.
- Schimbarea rolului profesorului în procesul de predare-învățare-evaluare, dar și în cadrul clasei (participarea la luarea de decizii, lucrul în echipă, contribuția la optimizarea relației școală-comunitate etc.).
- Nevoia de a pune în practică o modalitate de evaluare care să sprijine și să încurajeze creșterea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic. Aceasta înseamnă crearea unui mecanism în care să prevaleze elementele de evaluare formativă, dar care să permită și colectarea unor date suficiente pentru certificarea participanților la program.

Aderând la opinia că evaluarea formativă trebuie să fie un proces de supervizare care să ajute și să sprijine cadrul didactic pentru creșterea profesională și pentru îmbunătățirea calității predării<sup>4</sup>, ne-am propus să creăm o modalitate de evaluare care să nu trezească reticență sau chiar frică din partea cursanților, o modalitate care să devină un instrument de asigurare a succesului și să fie înțeleasă ca atare.

Evidențierea locului și rolului evaluării formative în cadrul programelor de formare PRO DIDACTICA poate fi făcută mai ușor prin descrierea modelului de training în întregime:



1. Activitatea de formare este axată întotdeauna pe nevoile și așteptările concrete ale grupului de cursanți, și nu pe generalități despre problematica

unei teme anunțate. Așteptările determină gradul de profunzime al abordării subiectelor și activitățile orientate spre asistență la nivel individual.

2. Programul de training, pe lângă realizarea obiectivelor impuse de necesitățile profesorilor, este centrat pe formarea unei reale comunități de învățare în care participanții de implică activ, preiau responsabilitatea principală pentru procesul de formare, au oportunitatea să se pună în valoare și să contribuie prin propria experiență. Cursanților le este propusă o temă de casă aferentă realizării obiectivelor training-ului.
3. Perioada de punere în practică (1-2 luni) este partea de efectuare a temelor și, în special, de verificare la clasă a soluțiilor oferite de training acelor probleme de predare-învățare-evaluare care se cereau rezolvate aici și acum.

4. Activitatea de evaluare (în engleză: *follow-up* (subst.) – urmare, continuare, tratament; *follow up* (verb) – a duce la bun sfârșit, a duce până la capăt) se realizează prin întrunirea întregului grup de cursanți, după perioada de aplicare. Întrunirea de evaluare are o **componentă sumativă**: prezentarea, autoevaluarea și evaluarea de către colegi și formatori a temei de casă (proiect didactic, proiect al unei activități extracurriculare, materiale didactice proprii etc., în funcție de domeniile abordate în training). Această parte a activității servește drept temă pentru obținerea Certificatului de absolvire a Cursurilor Pro Didactica. **Componenta formativă** se constituie încă din perioada de punere în practică, prin autoanaliza făcută de profesor, care îi permite să determine cu exactitate abilitățile formate deja și domeniile în care mai are nevoie de sprijin, cunoștințe, consiliere și formare ulterioară. Obiectivul de bază al acestei componente îl reprezintă realizarea unei învățări reciproce, prin împărtășirea experiențelor de implementare a metodelor și tehnicilor însușite în training. Această modalitate de valorificare prin cooperare a noilor competențe a fost apreciată de cursanți ca fiind de cea mai mare utilitate.

La solicitarea de a-și expune opinia privind componenta de evaluare formativă din cadrul training-urilor oferite de Centru, cursanții au subliniat mai multe aspecte care sînt prezentate în sinteza de mai jos:

- Aplicarea strategiilor și instrumentelor de evaluare formativă oferă avantaje pentru:
- dezvoltarea în cadrul grupelor de studiu, al colectivelor de muncă sau grupurilor profesionale

<sup>4</sup> Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.



- a unor relații și procese de colaborare care facilitează formarea unor reale comunități de învățare continuă;
- asigurarea unei valorificări sistematice și a promovării experiențelor profesionale de succes pe plan local și național, având în vedere faptul că, de obicei, participanții reprezintă diverse localități ale republicii;
- stimularea motivației în vederea preluării de către cadrul didactic a responsabilității nemijlocite pentru dezvoltarea profesională continuă;
- eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare, din perspectiva ajustării demersului didactic la necesitățile elevilor, în vederea asigurării succesului școlar și a realizării obiectivelor reformei educaționale;
- sprijinirea reală a profesorului pentru îmbunătățirea performanțelor sale;
- documentarea ameliorărilor observate în procesul de predare-învățare-evaluare și perfecționarea modului de lucru care le-a generat;
- identificarea de către formatori și cadrele didactice a domeniilor profesionale în care au nevoie de sprijin pentru îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților;

- determinarea de către cursant a unor obiective personale pentru formarea profesională continuă și fixarea modalităților/posibilităților de atingere a acestor obiective.

Modelul de evaluare formativă Pro Didactica a fost calificat de profesori drept unul aplicabil pentru optimizarea activității metodice și de perfecționare continuă la nivel de catedră și de unitate școlară.

Mecanismele de evaluare formativă sunt instrumente prin care se poate realiza cu succes funcția de diagnosticare și stabilirea modalităților de sprijinire și motivare pentru creșterea profesională a cadrelor didactice. Intenționăm să continuăm cercetarea pe această direcție, convingerea noastră fiind că profesorul este cel care e în măsură și trebuie să aibă un cuvânt de spus, o posibilitate reală de a decide asupra modului de planificare și de realizare a propriei dezvoltări profesionale, pe baza rezultatelor evaluării și autoevaluării performanțelor sale. Cadrul didactic trebuie să poată alege singur programul de formare continuă la care să meargă, acel program care ar putea să-i ofere un maximum de calitate și eficiență, un sprijin profesional în cheie modernă, un răspuns concret pentru o problemă concretă. Un program care să-i asigure posibilitatea de a învăța de la alții, dar, și mai important, de a oferi altora propria experiență incontestabilă de agent al reformei „la firul ierbii”, în realitatea școlară de fiecare zi.

### Formarea continuă la PRO DIDACTICA în cifre:

1996-2005

Au fost formați peste **140 de formatori** care activează în diverse instituții educaționale pe plan național. Aceștia au beneficiat de sprijin pentru programe de formare inovatoare în diverse țări: România, S.U.A., Ungaria, Rusia, Letonia, Belgia, Danemarca, Marea Britanie, Canada ș.a.

Au fost oferite peste **210 programe de instruire și seminarii-training-uri pentru directorii de școli și șefii Direcțiilor de Învățământ, Tineret și Sport**, cu axare pe problemele managementului instituției de învățământ, managementul lucrului în echipă, planificare strategică, abilități de delegare, abilități de soluționare de probleme și de luare de decizii, autoevaluarea școlii etc.

Mai mult de **11500 de profesori și manageri școlari** din școli generale, școli internat, școli pentru copii cu CES și școli auxiliare și **profesori universitari au beneficiat gratis de cursuri de formare** în domeniul învățământului formativ, managementului educațional, dezvoltării abilităților de gândire critică etc.

**7625 de cursanți** au obținut Certificatele de absolvire a cursurilor PRO DIDACTICA, acordate pe baza Licenței de activitate pentru instruirea profesorilor prin cursuri.

**793 de cadre didactice și manageriale** au obținut Certificatele PRO DIDACTICA în anul 2005.



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

## O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor

*Acest articol vizează unul dintre cele mai actuale aspecte ale procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice care realizează educația lingvistică*

*și anume competența de reflecție în Mentalese, adică într-un limbaj mental special.*

*Demersul interpretativ are ca obiectiv să descrie, în limitele unui experiment pedagogic secvențial, acțiunile întreprinse în vederea dinamizării factorilor de integralitate a profesorilor, făcând referire la implicația reflexivă a fenomenului pedagogic respectiv.*

Încă prin anii 70-80 ai secolului trecut, în științele educației se observă un număr mare de noi abordări, care abandonează modelul centrat doar pe anumite coli sau sisteme și include analize și reflecții privind apropierea, complementaritatea și integrarea posibilă a diferitelor orientări pedagogice. Deși ideea integrării și a integralității este destul de veche, ultimele decenii marchează o creștere evidentă a acestor tendințe. Termenul *integrare* (din lat. *integer*) înseamnă *întreg, pur; a face complet, a desăvîrși* și consemnează faptul de a introduce o parte într-un ansamblu, iar *integralitatea* este finalul acestui proces. *Actualitatea respectivului proces* ar putea fi explicată prin interacțiunea complexă a mai multor factori: proliferarea abordărilor pedagogice, inadecvarea teoriilor exclusive, mediul socio-economic, succesul pedagogiilor centrate pe probleme, posibilitatea de a testa variate acțiuni formative, recunoașterea trăsăturilor comune mai multor abordări care contribuie în mod diferit la variația rezultatelor obținute etc. Cele mai răspândite forme de manifestare a integralității sînt *integrarea teoretică, factorii comuni și eclecticismul tehnic* (1, p. 29).

*Integrarea teoretică* este o formă de sinteză în care sînt incluse mai multe idei, avînd ca obiectiv introducerea rezultatelor superioare celor ale utilizării separate a ideilor inițiale. Această acțiune obligă la depășirea simplului amestec de idei și presupune crearea unui cadru conceptual ce sintetizează cele mai bune elemente a cel puțin două abordări pedagogice, care sînt mai mult decît suma părților, deoarece pot deschide noi piste pentru practica pedagogică.

Deosebirea între părți și întreg reprezintă un mod de diviziune, în afară de cea logică – gen, specie, subspecie sau specie substanțială, specie infimă și individ (2, p. 144). Un *întreg sau o totalitate* este ceva unitar, constituit din elemente variate sau părți, fie separabile sau nu, potențiale sau actuale. Totalitatea poate fi *integrală*, cînd

rezultă dintr-o compoziție reală divizibilă în părți integrante esențiale (omul compus din suflet și corp) sau cantitative (casa este compusă din ziduri, temelii, grinzi). *Totalitatea* poate fi virtuală sau potențială, cînd avem de a face cu funcții și virtualități de grad superior, dar divizate în părți potențiale. Acestea au prin participare ceea ce totalitatea posedă în mod deplin. De exemplu, sufletul este o totalitate potențială în raport cu facultățile sale operative; puterea politică guvernamentală este mai totală decît funcțiile administrative locale; filozofia este mai totală decît științele particulare etc. Diviziunea dată este valabilă numai dacă totalitatea potențială este imperfectă și, într-un anumit mod, are nevoie de părțile sale potențiale (2, p.155). Diviziunea părților integrante ale totalității integrale trebuie să fie adecvată – *unirea părților trebuie să egaleze întregul*, părțile pot fi într-un anumit fel și opuse, altfel nu ar fi distincte.

Orice totalitate conține un anumit temei sau criteriu care, în mod specific, se identifică cu genul integrat. Temeiul nu trebuie să se schimbe, iar integrarea trebuie să fie completă. Diferențele specifice adaugă perfecțiunii întregului și obligă sau restrîng întregul la o anumită modalitate. De exemplu, omul individual, chiar dacă este complet din punct de vedere substanțial, în ordinea accidentală nu conține pe deplin toate potențialitățile speciei omenești. Întregul este mai perfect decît părțile componente. De exemplu, idealul păcii este mai „curat” decît pacea concretă care se poate obține în viața reală. Totalitatea (integralitatea) este legată de prima operație a minții, adică *simplex apprehensio*, fiind un model de a cunoaște. Integralitatea, în accepția lui Alex Mucchielli, reprezintă o totalitate complexă alcătuită din unități elementare între care există o *reșea de relații* care le solidarizează (3, p.353). Considerarea relațiilor de dependență dintre clasele de semne permite stabilirea unei structuri logice, caracteristică complexului.

Integrarea duce spre dezvoltarea responsabilității profesionale, moment în care normativele integrării nu-i mai par cadrului didactic limite, ci condiții ce favorizează și legitimează afirmarea potențialului profesional superior. Se formează un stil de muncă relațional, care poate constitui o rezervă importantă în înnoirea mediului integrator, remanierea domeniului sau a sistemului. Integralitatea este un fenomen general, care își găsește forme concrete de particularizare în funcție de natura domeniului abordat, de modelele culturale ale societății, precum și de trăsăturile de personalitate. Pentru studierea problematicei integralității e nevoie de o examinare a mediului integrator. De aceea, putem considera semnele pedagogice ale postmodernității drept gen proximal, iar exigențele formării profesionale – cadru specific. Integrarea profesională, în acest caz, nu este un fapt singular, ci un fenomen cu rezonanță și complexitate socială. Raportarea personalității la universul socio-cultural se face, evident, pe dimensiunea profesiei, a cărei exercitare îi conferă persoanei nu numai identitate socio-profesională, dar și îi circumscrie cadrul de acțiune. În acest sens, exercitarea profesiei este un tip specializat de relație socială.

Prin urmare, putem defini *integralitatea*, ca fapt pedagogic de cultură, prin următoarea formulă: un concept care desemnează starea de a fi o totalitate a unor părți integrante (idei sau componente ale ideilor), divizibilă în părți autonome, superioară componentelor, dar dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune, manifestate într-o anumită entitate.

Pornind de la această definiție, putem preciza următoarele:

1. vorbim despre o integralitate contextuală, în sensul localizării contextului printr-un nivel de generalizare mediu, determinat de două entități conceptuale concrete – dezvoltarea profesională și educația lingvistică;
2. părțile integrante, în cazul nostru, sînt ideile esențiale care desemnează dezvoltarea profesională ca primul component, de bază, și educația lingvistică, ca cel de-al doilea component;
3. ambele componente își păstrează statutul autonom, prin integralitate însă pot produce un efect mai bun, manifestat printr-o entitate unică;
4. integralitatea dată urmează a fi abordată prin prisma mediului integrator, la această etapă de analiză constituind semnificația pedagogică a postmodernității.

În continuare vom încerca să clarificăm semnificarea responsabilității lingvistice a cadrelor didactice, căci la întrebarea dacă acest fenomen stă în interesul profesiei trebuie să răspundă, pînă la urmă, fiecare cadru didactic, deoarece pentru alegerea unui anumit tip de acțiune formativă, urmează a fi coordonate intențiile profesorului cu interesele reale ale elevilor. În acest sens, a fost realizat

un training la care au participat profesori de limba și literatura română în școala națională. Training-ul a vizat *explorarea profesională non-stop*, în baza unui set de întrebări adresate aleatoriu, la care profesorii erau solicitați să răspundă prompt. Sarcinile au fost formulate pentru fiecare profesor în parte.

Lista respectivă a inclus indicația *Numiți*:

1. primele două semne care marchează responsabilitatea lingvistică a profesorului;
2. două motive de realizare a educației lingvistice;
3. o situație cînd nu poți vorbi convingător;
4. două lucruri importante în profesia dvs.;
5. două „necazuri” în realizarea educației lingvistice;
6. două lucruri pe care le veți face neapărat pentru a ameliora imaginea dvs. lingvistică;
7. două calități care doriți să vi se atribuie ca profesor;
8. o trăsătură la care puteți renunța pentru a ameliora imaginea dvs. profesională;
9. un element ce conferă integralitate imaginii dvs. profesionale;
10. două lucruri care vă asigură succesul în realizarea educației lingvistice;
11. un lucru care vă împacă cu dvs. în viață;
12. semnul profesiei dvs.

Fiecare cadru didactic poate dezvoltă anumite momente specifice, generate de libertatea gândirii sale. Raportul sintetic dintre dezvoltarea profesională și nivelul de realizare a educației lingvistice, adică integralitatea, reflectă adecvat deplasarea suplă la nivel de continuitate și, în felul acesta, unei viziuni profesionale mai raționale îi corespunde, evident, o educație lingvistică a elevilor mai rațională. Dezvoltarea profesională calitativă implică un consum enorm de energie obversă, refăcînd în gîndire traiectul pe care îl comandă, de fiecare dată, sarcina propusă. Traversarea nivelului reflexiv în realizarea sarcinii în contextul explorării profesionale non-stop demonstrează faptul că profesorii, depunînd efort, în pofida unor momente mai puțin conștientizate, formulează răspunsuri pertinente într-un cadru general deja conștientizat. Sintetizînd aceste răspunsuri, constatăm următoarele. În privința semnelor care marchează responsabilitatea lingvistică a profesorului, în majoritatea cazurilor participanții la training au indicat (1): *corectitudinea în vorbire, inteligența, vorbirea convingătoare, respectarea normei, vocabularul bogat, pronunțarea corectă, acuratețea exprimării, „atenția” în formularea gîndurilor*. Acest lucru denotă o tentativă salutară a profesorului în intenția de a-și „mărturisii” ce trebuie să constituie obiectivul esențial al dezvoltării profesionale în vederea realizării educației lingvistice. Respectiva acțiune trebuie să fie totală, liberă, în afara oricăror constrîngeri, fiecare reușind să vadă realitatea prin prisma eului profesional bine conturat, dependent doar de preocuparea analitică a domeniului în care este

plasat. Atunci când corectitudinea în vorbire (°i scriere, evident) devine preocuparea de bază a profesorului, se profilează certitudinea unei educații lingvistice adecvate. Printre motivele realizării educației lingvistice (2) se înscriu, în viziunea profesorilor, următoarele: *mîndria pentru limbă, cunoașterea limbii, grija pentru felul de a utiliza limba, competența comunicativă, atitudinea responsabilă, plăcerea de a vorbi °i a scrie, dorința de a cunoaște limba, a fi la înălțime* etc. Nu este cazul să procedăm la un studiu amănunțit ca să vedem cât de clar se profilează ideea plăcerii de a vorbi °i a scrie, generată de cunoașterea bună °i grija pentru utilizarea corectă a limbii. Fundamentarea realizării educației lingvistice devine una pertinentă nu numai prin cunoaștere, ci °i prin implicarea directă a subiectului care vorbește sau scrie.

Majoritatea profesorilor au indicat că nu au putut vorbi convingător în mai multe situații, iar cele care vizează activitatea profesională (3) semnaleză emoțiile ca factor inhibitor în cadrul atestării pentru grade didactice, expunerii la lecție a unei materii pe care o cunosc insuficient °i exprimarea opiniei într-un cerc de specialiști. Aceste momente se referă °i la o prestație psihologică, marcată de un proces ireversibil al „uzurii emoționale”. Lucru firesc, de altfel, în condițiile profesiei de pedagog, pentru care subiecții au menționat ca importante (4): *cunoașterea, gândirea, afectivitatea, profesionalismul, punctualitatea, răbdarea, implicarea, surpriza, caracterul interesant/captivant al activității*.

Dintre „necazuri” profesorii au evidențiat (5): *volumul mare al conținutului, numărul mare de obiective, mulți elevi în clasă, literatură instructivă °i metodică insuficientă, lipsa interesului elevilor* etc. Este relevant să observăm că acestor probleme nu le corespunde o mișcare, la fel de importantă, menită să le soluționeze. Nu se impune finalmente o nouă atitudine a cadrelor didactice, producându-se o destabilizare profesională, deoarece schimbarea de concept nu a atras după sine °i schimbarea de mentalitate, de reflecție asupra propriului rol în acest proces. În discuția organizată, profesorii au reușit să ajungă la concluzia că unele cauze ale „necazurilor” urmează a fi căutate în interior, nu în exterior, adică numai operînd o analiză detaliată a educației lingvistice prin semnele °i semnificațiile ei formative. Ideea s-a dovedit a fi acceptabilă °i convingătoare la momentul în care s-a refuzat reprezentarea unei ordini totale a lucrurilor, „dezordinea” fiind considerată un factor al evoluției.

Astfel, în domeniul ameliorării imaginii lingvistice (6), participării la training au emis constant ideea de a lucra mai mult cu dicționarul ca factor de remaniere, ontologizîndu-se ca personalități, reclamîndu-°i un drept care, de fapt, este intrinsec profesiei. Sub „presiunea” profesiei, lucrul cu dicționarul trebuie să fie acceptat ca un act de eliberare de sub „tutela” insuficienței de cuvinte în exprimarea crezului pedagogic, dat fiind rolul său de

modelator, calitate pe care numai un studiu fundamental o formează cu adevărat. Răspunsurile profesorilor denotă câteva atitudini destul de apropiate în privința acțiunilor pe care le-ar întreprinde în vederea ameliorării imaginii: *voi studia mai multă literatură de specialitate °i metodică, voi încerca să fiu mai sigur în ceea ce fac, voi pune accent pe gândire* etc.

Problema relevată de noi pe parcurs, reflecția, devine o intenție formulată °i sîntem tentați să credem că acest lucru dobîndește în mod natural calități formative. Intenția acționează în sensul dezvoltării conștientizate, cosubstanțial legată de o viziune ordonată, care revendică °i realizare. Pentru a înțelege mai bine ideea de mai sus, putem apela °i la răspunsurile la punctul 7. Calitățile unui bun profesor-lingvist care ar dori să-i fie atribuite personal, sînt, în temei, următoarele: *inteligență, profesionalism, competență, cunoaștere, specialist bun* etc. Cadrele didactice împărtășesc aceeași opinie, considerînd adecvate calitățile marcate de o practică obiectivă. Profesionalismul devine obiectul unei atenții deosebite °i al unei proiectări conștiente, care îi conferă caracteristici fundamentale în contextul educației lingvistice, ceea ce °i are originea în orientarea pedagogică care accentuează rolul Mentalese-ului în realizarea profesională. Ar trebui să observăm aici că profesorul „cîtigă” o viziune pe cât de justă, pe atît de suplă, datorită faptului că i se recunoaște un rezultat al Mentalese-ului pedagogic.

La nivelul trăsăturilor ce defavorizează imaginea profesională °i la care se poate renunța ușor (8), profesorii au semnalat în special: *graba, ambiția, mîndria*, respingînd o ofertă neinteligibilă a personalității printr-un act de reflecție pozitivă. Prin decizie ei subliniază faptul că trăsătura dată nu este în armonie cu acele condiții pe care le reclamă educația. Înțelegerea valorii pozitive a educației îl conduce pe profesor spre o adaptare conformă cu cerințele, o acceptare obiectivă a normelor.

Aadar, afirmînd o dată în plus că reflecția este factorul care marchează personalitatea celui ce realizează educația lingvistică, putem constata că la nivelul integralității imaginii profesionale (9) cadrele didactice au fost cu mult mai reținute în formularea răspunsurilor, deoarece modul particular de înțelegere a esenței fenomenului de integralitate este slab dezvoltat. Desigur, această tensiune a fost rezolvată prin discuții, explicații, precizări ca, pînă la urmă, să fie semnalate câteva momente importante: *optimism, atitudine pozitivă, empatie, colaborare*. Mentalitatea profesională a cadrelor didactice se „opune” într-un fel unui concept neconștientizat, însă rămîne deschisă pentru conștientizare. Revigorarea valențelor integralității a fost o acțiune dificilă, dar necesară. O primă consecință a acestei abordări este tocmai solicitarea explicațiilor. Insolitarea conceptului nu înseamnă lipsa valorii fenomenului ca atare. De aceea, în materie de integralitate,

profesorul este dator să se orienteze pentru a proba dimensiunea respectivă în coraport direct cu dezvoltarea sa profesională, efectul fiind unul al acțiunii „cu rost”. Din rațiuni profesionale, statutul integralității este unul determinant.

În opinia cadrelor didactice, succesul în realizarea educației lingvistice (10) este asigurat de *cunoașterea bună a specialității* (frecvența cea mai mare), *colaborarea cu elevii și afectivitatea* (frecvență medie), *studierea literaturii metodice* (frecvență redusă). Performanța în educația lingvistică este înțeleasă prin prisma unui cadru de referință în special cognitiv, apoi relațional. O influență majoră asupra acestei stratificări a opiniilor o are ideea general acceptată a rolului important acordat informației, fapt ce trebuie înțeles ca o convenție greu de schimbat în cazul în care nu sunt demonstrate toate avantajele altei abordări. Considerațiile date sunt departe de a fi suficiente, existând foarte multe alternative explicative.

Dezvoltarea gândirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în Mentalese, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației lingvistice. Această educație cere un efort conștient, care se produce prin practică activă susținută de Mentalese. Desigur, în lipsa certitudinii, este dificil ca profesorii să se decida de ideea că anume cunoașterea este determinantă. Noi am dat un motiv pentru a crede că judecata este la fel de importantă ca și cunoașterea, poate chiar mai importantă: trebuie să înțelegem că urmarea unei căi clare este un garant al succesului. Semnificația judecății este dată de cunoaștere, dar și o transcedere.

Privitor la lucrul care îl face pe un profesor să fie împăcat cu sine (11), am constatat că cei mai mulți adepți îi are *reușita în muncă, mulțumirile din partea elevilor și înțelegerea necesității activității desfășurate*. Considerată ca o entitate de durată, care produce satisfacții, munca pedagogică, prin formele sale de frământare, ascunde convingerea, oferind cauțiuni exacte pentru sprijinul ideii de necesitate pe parcursul întregii evoluții profesionale. Munca pedagogică este într-adevăr o dovadă bună pentru dezvoltarea profesională. Ca rezultat al efortului responsabil și conștient, cadrele didactice sunt, într-un fel, factorii determinanți ai realității educaționale. Cu cât mai multe dovezi va avea profesorul că munca sa este răsplătită, cu atât explorările lui în substanța lucrului pe care îl face vor fi mai reale și mai raționale. Obișnuți cu o interpretare parțială sau dintr-un singur punct de vedere, profesorii pretind la cât mai multe dovezi care nu contravin coerenței lor Mentalese, fiind nevoie, uneori, de o „forțare” spre reflecție.

În ipostazierea semnului profesiei (12), în cazul dat profesorul care realizează educația lingvistică, cadru gen-

erator a fost, în temei, convingerea că anume *afectivitatea și atitudinea* sunt aceste semne. Pe cât de simplu, pe atât de complex, demonstrând tendința de limitare a Mentalese-lui, ca factor adiacent, semnalat de mai puține ori de cadrele didactice. Diada afectivitate/gândire implică distribuția anumitor funcții, incitând la acceptarea ei în raport cu realizarea educației lingvistice. Ca să fim mai expliciti, trebuie să menționăm că pentru realizatorul educației lingvistice afectivitatea și judecata sunt cosubstanțiale, deoarece procesul raționării concretizează procesul afectiv, ambele determinându-se reciproc.

În felul acesta, în baza training-ului formativ constatăm două momente esențiale:

1. Profesorii vizualizează corect ideea necesității reflecției, proiectează corect unele acțiuni de ameliorare a imaginii generale, adică *la nivel strategic* poziția lor este una corectă;
2. În schimb, la nivel tactic, se atestă multe momente slabe, în special tendința de a privi lucrurile mai mult „din exterior” și mai puțin „din interior”, adică de a se plasa în primul rând pe sine în irul cauzelor care, eventual, provoacă anumite probleme. Aici activitatea lor Mentalese este în regres.

Prin urmare, putem trage următoarele *concluzii*:

Problematica integralității reprezintă câteva linii de forță ce reies din orientările actuale ale învățământului: complexitatea în deconstrucție progresivă și radicală a acțiunilor de formare atât la nivel de profesor cât și la nivel de elev. De la noțiuni bine delimitate și ierarhizate, puse în mișcare de o singură raționalitate – cea a integralității, formalizată la rîndul ei în scopuri clare și univoce, se trece, analitic, la noțiuni degajate într-un context de acțiune formativă în care se desfășoară și „se ciocnesc” numeroase comportamente strategice, în serviciul unei multitudini de necesități socio-educative. E nevoie de o viziune realistă a dinamicii dezvoltării profesionale și a educației lingvistice în ansamblu și de o elaborare pe baze științifice a unui model de perfecționare a cadrelor didactice. Astfel, actorii educației vor concepe și vor pune în aplicare un proces de formare a competențelor participanților, asigurând realizarea acțiunii integrării ca suport al acțiunii cu efect.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dafinoiu, I., *Elemente de psihoterapie integrativă*, Iași, Editura Polirom, 2001.
2. Dancă, W., *Logica filozofică. Aristotel și Toma de Aquino*, Iași, Editura Polirom, 2002.
3. Mucchielli, Al., *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, Iași, Editura Polirom, 2002.

Recenzenți:

Stela CEMORTAN, dr. hab. în pedagogie  
Viorica GORA<sup>a</sup>-POSTICĂ, dr. în pedagogie



Aurelia RAILEANU

Institutul de Științe ale Educației

## Repere conceptuale și metodologice pentru noi practici de evaluare a rezultatelor școlare

În ultimii ani, problematica evaluării a fost benefic influențată de pedagogia axată pe obiective, constatându-se realizarea lor în întregime, ceea ce inspiră siguranța că a fost operată modificarea comportamentală a cărei suscitare se urmărea.

Totodată, observăm că în practică evaluarea este prea puțin utilizată în slujba formării. Deși își concentrează atenția asupra elevului, ea este orientată, în virtutea tradiției, preponderent asupra dispozitivelor de evaluare, prin care se desfășoară niște controale sub formă de bilanșuri sumative; chiar dacă evaluarea este numită continuă, ea constă dintr-o succesiune de bilanșuri efectuate într-o perioadă stabilită de timp. Se practică deci o evaluare detemporalizată, exterioară procesului de predare-învățare și care nu însoțește neapărat formarea.

O evaluare care eficientizează cu adevărat trebuie concepută, proiectată, pregătită și realizată într-o manieră riguroasă, științifică, având drept scop orientarea procesului de predare-învățare spre experimentare plauzibilă și reală, elevul fiind, în același timp, un receptor activ și un producător de cunoștințe și deprinderi funcționale.

În continuare vom descrie reperele conceptuale și metodologice principale ale unei practici eficiente de evaluare a rezultatelor școlare.

*Evaluarea trebuie să verifice și să ajute învățarea.*

Una dintre funcțiile primordiale ale evaluării este verificarea achizițiilor elevilor, comparând ceea ce se observă cu o normă exterioară, cu un etalon-referent; această evaluare se numește **normativă**. Evaluarea a cărei funcție esențială constă în a-l ajuta pe elev să învețe, dându-i prilejul să conștientizeze ceea ce se întâmplă: *Cum învăț? Cum învăț? De ce reușesc să înveț?* se numește **formativă**.

*Evaluarea formativă este un instrument pentru elev, iar evaluarea normativă – un instrument pentru profesor (evaluator).*

Evaluarea normativă îl ajută pe profesor să verifice dacă elevul a însușit ceea ce trebuie să însușească. În baza acestor verificări punctuale și/sau globale, profesorul va orienta, rectifica, schimba itinerarul peda-

gogic inițial, recurgând, după caz, la remedieri diferențiate sau la aprofundări. Prin urmare, profesorul nu necesită alt tip de evaluare, dar elevul are nevoie de un alt instrument, care să-l ajute să înțeleagă ce i se întâmplă și care să-i puncteze progresele pentru a putea fi actorul învățării. Evaluarea formativă va juca acest rol.

*Evaluarea normativă vizează produsul învățării, iar evaluarea formativă – procesul învățării.*

Produsul constituie partea vizibilă, direct observabilă, a unui proces care rămâne invizibil. În consecință, **obiectele măsurate de evaluarea normativă sînt produsele** alese și apreciate ca semnificative prin curriculumul școlar, ca traduceri ale unei competențe.

**Obiectele evaluării formative vor fi procesele** care au condus la obținerea acestor produse. Procesul este înțelept nu atât în dimensiunea lui temporală sau cronologică (etapele realizării produsului) cît în cea cauzală (mijloacele cognitive, resursele utilizate pentru realizarea produsului).

*Evaluarea normativă și evaluarea formativă nu au sens decât una în raport cu cealaltă; nu au sens una fără cealaltă.*

Pentru ca evaluarea să fie integrată în procesul de predare-învățare, se va ține cont de noțiunile de **interioritate** și de proces – demers temporal pentru evaluarea formativă, precum și de cele de **exterioritate** și de procedură netemporală pentru evaluarea normativă.

*Evaluarea este normativă sau formativă, în funcție de scopul propus.*

Dacă scopul constă în a-l ajuta pe elev să învețe, evaluarea este formativă; dacă se urmărește a verifica ce a însușit elevul, evaluarea este normativă.

### INSTRUMENTELE EVALUĂRII

*Pentru evaluarea normativă distingem:*

- 1) Instrumente relative – **notele**, norma constituind-o media performanțelor manifestate în ansamblu de elevi; instrumentele relative corespund unei scări de valori, în cazul sistemului nostru – notele 1-10;
- 2) Instrumente binare: da/nu; +/- sau 1/0, norma fiind performanța așteptată/stabilită din ansamblul componentelor produsului fabricat de elev și din procentul aparițiilor corecte ale fiecărei componente.



O practică de evaluare normativă va consta în alegerea celui mai bun instrument pentru fiecare componentă în parte: nota din carnetul școlar sau criteriile de evaluare dintr-o fișă de urmărire.

Aceste două tipuri de instrumente pot să coexiste. Nota globală îi informează pe părinți și pe profesori asupra nivelului de dificultate al produsului realizat, iar criteriile de evaluare despre:

- 1) componentele produsului care ar trebui să apară;
- 2) diferența dintre valoarea fiecărui criteriu de evaluare a unui produs și valoarea medie a tuturor produselor pentru același criteriu, dacă instrumentele sînt relative;
- 3) procentul aparițiilor corecte ale fiecărui criteriu de evaluare, dacă instrumentele sînt binare.

În cazul instrumentelor binare, fișă de evaluare va arăta pragurile de performanță solicitate de diferite momente ale evaluării, distanța dintre așteptările și performanța realizată de fiecare, deoarece în raport cu aceeași competență același tip de produs este cerut elevului de mai multe ori într-un an sau într-un ciclu.

Pentru evaluarea formativă instrumentele sînt:

- 1) anunțarea de către profesor a competenței pe termen mediu de studiu, adică produsul care va putea fi realizat la sfîrșitul unei secvențe de lecții;
- 2) anunțarea de către profesor a obiectivului pe termen scurt, adică ceea ce elevii vor să facă la sfîrșitul lecției;



- 3) evidențierea imediată de către profesor a răspunsurilor corecte;
- 4) începerea itinerarului pedagogic, cu prezentarea unei cerințe complexe (aceasta va conduce la: conflict socio-cognitiv – dezechilibru – reechilibrare – dezvoltare cognitivă);
- 5) predarea diferitelor procese cognitive (realizarea scenariilor de lecții care corespund proceselor cognitive: inducția, deducția, planificarea, analogia);
- 6) interacțiunea în grup (interacțiunea socială);
- 7) conștientizarea achizițiilor dobîndite (prin întrebări puse fiecărui elev și grupului de elevi, în legătură cu ce a reușit, cum și de ce?); în consecință, profesorul poate să compare ceea ce a făcut elevul cu ceea ce au făcut colegii, cum a procedat cu mijloacele elaborate de colegi, cum explică și își justifică alegerea;
- 8) crearea de situații în care se folosesc conceptele studiate; aceste situații sînt propuse de profesor sau și căutate de elevi, principalele fiind: a) prezentarea informațiilor în logica utilizării lor; b) prezentarea informațiilor în contexte cât mai variate; c) situații care să permită o schimbare a punctului de vedere.

#### MOMENTELE EVALUĂRII

*Evaluarea normativă* este exterioară procesului de predare/învățare și se realizează:

- 1) înainte (funcție de predicție) sau după învățare (funcție de atestare);
- 2) pe parcursul procesului de predare-învățare; după învățare (nu neapărat după o serie de lecții). Există evaluări fracționare organizate după fiecare unitate de studiu.

*Evaluarea formativă* este interioară procesului de predare-învățare, fiind situată:

- 1) la început, chiar înaintea furnizării de noi informații de către profesor, pentru a face un bilanș al cunoștințelor, demersurilor gîndirii, strategiilor cognitive disponibile în raport cu produsul obținut după mai multe lecții; pentru a stabili progresele realizate între început și sfîrșit;
- 2) la finele itinerarului pedagogic, înaintea evaluărilor normative, adică în momentul cînd elevul trebuie să facă proba capacității de a realiza produsul – obiect al evaluării normative;
- 3) pe tot parcursul lecțiilor, pentru a sublinia progresul realizat și pentru a constata modificările survenite în cunoștințele, demersurile gîndirii și strategiile cognitive.

#### DECIZIILE LUATE PRIN EVALUARE

*Deciziile luate prin evaluarea formativă sînt numite reechilibrări.* Fiecare elev reajustează mijloacele cognitive de care dispune, pentru a dobîndi competența vizată;

reechilibrarea provine aici din ameliorarea sensului, referințelor, semnificațiilor care nutresc continuu acțiunea.

*Deciziile care se iau în urma evaluării normative sînt:* decizii de selecție pentru a atesta dobîndirea competenței (competențelor), cînd evaluarea are loc la finele itinerarului pedagogic (funcția de atestare); aceste decizii pînă la certificare la absolvirea °colii de bază °i a liceului sau de selecția elevilor aflați în dificultate, dacă evaluarea are loc la încheierea unei serii de lecții care vizează aceea °i competența.

Pentru a acorda sprijin acestor elevi, profesorul °i va modifica strategiile de predare, ele fiind diferite de cele stabilite pentru învățarea propriu-zisă. Se iau decizii de selecție pentru a admite sau a orienta; în acest caz, evaluarea normativă are loc înaintea unui itinerar pedagogic (funcții de predicție sau de prognosticare).

Funcția de predicție este utilă în cadrul unui concurs de admitere. Ea permite selectarea indivizilor mai dotați pentru a urma anumite discipline sau a exercita o anumită profesie. În °coală °i are rostul o evaluare normativă plasată înaintea unei serii de lecții vizînd stăpînirea unei competențe; această evaluare conduce la *stabilirea unor itinerare pedagogice diferențiate*.

Prin urmare, evaluarea normativă va fi utilă înaintea unui itinerar pedagogic nu pentru a selecta elevii apți, ci pentru a stabili ce itinerar va parcurge fiecare, pentru a-i distribui în funcție de necesitățile °i felul de a învăța al fiecăruia.

#### TENDINȚE DE DEZVOLTARE A SISTEMULUI °I PROCESULUI DE EVALUARE A REZULTATELOR °COLARE

În baza celor relatate anterior, conchidem că evaluarea rezultatelor °colare va fi implicată într-un continuu proces de dezvoltare, caracterizat prin următoarele tendințe:

- Evaluarea rezultatelor °colare devine elementul central al sistemului de evaluare în învățămîntul preuniversitar (evaluarea curriculumului, manualului, personalului didactic, condițiilor °i resurselor educaționale), deoarece în celelalte subsisteme se utilizează informații obținute prin evaluarea rezultatelor °colare. Evaluarea rezultatelor °colare este un subsistem al sistemului de evaluare în învățămîntul preuniversitar, privit ca o ierarhie de sisteme: evaluările în cadrul unităților °colare, municipiilor, raioanelor, republicii.
- Evaluarea rezultatelor °colare va continua să fie *externă*, realizată de o persoană sau o instituție din afara procesului de predare-învățare, °i *internă*, realizată de aceea °i persoană care a condus instruirea. Evaluările externe, efectuate la nivel *național* °i la nivel local (raion, °coală, clasă de elevi), sînt doar evaluări normative sumative/certificative; evaluările interne sînt evaluări normative °i evaluări formative.

- Evaluarea la nivel național °i certificarea de stat va fi realizată de o instituție specializată °i autonomă – Serviciul Național de Evaluare în Învățămînt.
- În sistemul de învățămînt preuniversitar se vor opera următoarele evaluări externe la nivel național:
  - probă finală la sfîrșitul învățămîntului primar;
  - examen de absolvire a gimnaziului;
  - examen de bacalaureat;
  - evaluări naționale pe e°anțion reprezentativ;
  - evaluări externe la nivel raional, realizate de direcțiile raionale de învățămînt;
  - evaluări externe la nivelul unității °colare, efectuate de direcția instituției de învățămînt (evaluări normative pentru managementul calității în unitatea °colară).
- Nu se vor realiza evaluări cu funcție de selecție/orientare a copiilor la înscrierea în clasa întîi.
- Pe parcursul clasei întîi nu se vor realiza evaluări normative, ci doar formative.
- Evaluările interne °i externe vor orienta procesul educativ spre formarea acelor °i competențe de bază necesare pentru viață.
- Evaluările vor viza competențele de bază inserate într-o programă oficială de evaluare; 3-5 competențe la fiecare disciplină °colară care exprimă sintetic finalitățile educaționale din curricula °colară, standardele educaționale.
- Treptat se va avansa spre o evaluare **autentică**. Evaluările formative, normative, certificative vor fi *autentice*. La fiecare nivel de °colaritate se vor alcătui rapoarte – constatări asupra stăpînirii de către elevi a competențelor vizate.

#### CRITERII ALE EVALUĂRII AUTENTICE

Evaluarea este autentică dacă:

- include doar sarcini contextuale (ce pînă de un ansamblu de împrejurări care însoțesc un eveniment);
- vizează sarcini complexe (combină trei componente: cunoștințe, gîndire de nivel superior °i lucrarea elevului);
- solicită utilizarea funcțională a cunoștințelor disciplinare;
- sarcina °i exigențele sale (criterii, repere etc.) sînt cunoscute pînă la situația de evaluare;
- contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor °i la conștientizarea de către ei a acestui avantaj;
- solicită o forma de colaborare de la egal la egal;
- nu se admit presiuni (constrîngeri) în fixarea arbitrară a timpului (momentului) evaluării competențelor;
- permite o corecție care să ia în considerație strategiile cognitive °i metacognitive aplicate de elevi;



- utilizează doar corecția erorilor mai însemnate din perspectiva formării competențelor.
- Profesorul care lucrează la clasa de elevi își va crea sistemul propriu de evaluare și va desfășura evaluarea continuă a rezultatelor școlare prin:
  - evaluări *formative* (evaluări imediate, prin observare, și evaluări suspendate, prin verificare);
  - evaluări *normative* (evaluări fracționare, vizând unele competențe școlare pe parcursul realizării programei de studiu, și evaluări de bilanș anuale sau la sfârșitul treptei școlare, vizând toate competențele planificate).
- Coerența desfășurării evaluărilor formative și normative va fi asigurată prin respectarea principiilor:
  - evaluările normative și cele formative vor viza aceeași competență/competențe;
  - timpul acordat evaluărilor normative va fi cât mai redus cu putință;
  - se va mări timpul acordat evaluărilor formative;
  - pe parcursul evaluărilor formative elevii nu vor fi notați.
- Se va evalua într-o măsură mai mică randamentul școlar și va spori evaluarea progresului școlar. În acest scop:
  - se vor relaționa rezultatele evaluărilor la diferite niveluri de clasă, pentru a observa progresul elevilor (elevului) în dobândirea competenței (competențelor) vizate;
  - se vor relaționa performanțele obținute cu anumite caracteristici individuale ale elevilor, cu anumite componente ale mediului instituțiilor școlare și cu anumiți factori interni, precum mărimea, eterogenitatea claselor, orientarea, resursele și condițiile (materiale, umane) cu eficiența predării-învățării-evaluării, cu factorii externi care influențează formarea elevilor;
  - la evaluările normative notarea se va face în sistemul de la 1 la 10 în care nu vor exista aprecieri negative; fiecare notă va reflecta un anumit nivel de pregătire, iar dinamica trecerii de la o notă la alta va ilustra progresul sau regresul în procesul de dobândire a competenței/competențelor vizate.
- Formele de evaluare normativă vor evolua spre:
  - realizarea examinărilor periodice interne la sfârșitul secvenței de învățare a unei competențe (de profesorul care predă la clasa de elevi);
  - realizarea examinărilor periodice externe (semestrial, anual), bazate pe instrumente și tehnici validate pedagogic și la scară socială, într-un cadru instituționalizat specializat și reprezentativ (evaluări naționale, evaluări naționale pe eșantion reprezentativ);
- înlocuirea examenelor de admitere cu examene de absolvire (la sfârșitul ciclului gimnazial, la sfârșitul liceului), cu promovarea unor criterii de apreciere unitare (examen unic), expresie a democratizării învățământului.
- Se va intensifica participarea la evaluările internaționale, inițiate, de regulă, de Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului școlar (IEA), în scopul realizării unor studii comparative privind, în mod special, politicile educaționale pentru ameliorarea eficacității învățământului realizat în cadrul fiecărui sistem educativ și în ansamblul acestor sisteme.
- Se va lărgi utilizarea metodelor complementare de evaluare: observarea sistematică a activității și comportamentului elevului, studiul de caz, investigația, proiectul, portofoliul, hărțile conceptuale, jurnalul reflexiv, metoda C.S.E. (*Cine sînt eu?*), metoda R.A.I. (*Răspunde, aruncă, interoghează*), metoda determinării valorilor elevului etc. Aplicarea unor atare metode va permite integrarea evaluării în procesul de învățare sau realizarea evaluării rezultatelor în strînsă legătură cu predarea-învățarea.
- De rînd cu chestionarul clasic (scris, oral), lucrările de control, va spori utilizarea altor instrumente de evaluare: fișa de evaluare, grila de evaluare/autoevaluare (pentru înregistrarea progresului elevului), referatul (pentru identificarea unor elemente de performanță ale elevilor), testul docimologic de generație nouă (conține sarcini complexe, itemi nestructurați sau structurați care vizează anumite competențe-sinteză) etc.; se va urmări stabilirea unui echilibru în alcătuirea probelor de evaluare (sarcini complexe și sarcini simple).
- Prin fiecare instrument de evaluare vor fi aplicate diverse tehnici pentru ca evaluatorul să declanșeze, să orienteze obținerea unor informații (răspunsuri), în corespundere cu obiectivele urmărite. Astfel, vor fi utilizate tehnici de evaluare *formală*: tehnica alegerii duale, tehnica perechilor, tehnica alegerii multiple, tehnica rearanjării (ordonării), tehnica răspunsului scurt, tehnica întrebărilor structurate, tehnici de tip rezolvare de probleme, tehnica eseului, tehnica sondajului de opinii, tehnica interviului formal; tehnici de evaluare *informală*: tehnica întrebărilor și răspunsurilor, tehnica dialogului, disputa (dezbaterea), discuția (pentru atingerea consensului), polemica, tehnica prezentării orale.

Recenzenți:

Carolina PLATON, dr. hab. în pedagogie

Didina ROGOJINĂ, dr. în pedagogie



Otilia DANDARA

Universitatea de Stat din Moldova

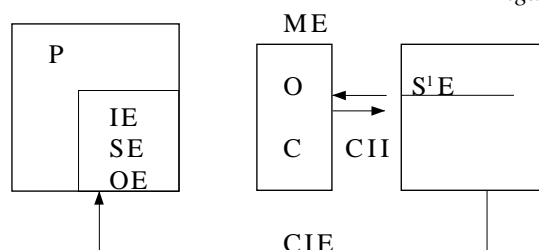
## Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative

Evaluarea comportamentului uman este determinată de complexitatea activității acestuia și de caracterul deliberat al acțiunilor. După V. Pavelcu, ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, societății, propriei conștiințe [3, p. 4]. În toate pornirile noastre, avem nevoie de o apreciere, o evaluare prin care să confirmăm corectitudinea acțiunilor întreprinse și gradul satisfacerii finalităților preconizate. În acest context, se conturează rolul evaluării ca parte integrantă a activității noastre. Gradul de necesitate a procesului dat crește direct proporțional cu gradul de programare a comportamentului: cu cât sînt mai bine definite obiectivele, cu atît sporește în intensitate necesitatea evaluării.

Prezența evaluării în diverse aspecte și ipostaze ale actului didactic generează deseori anumite confuzii. Evaluarea este definită drept latură a procesului de învățămînt, de rînd cu predarea și învățarea; rolul de fază/etapă a procesului didactic îl exercită în comun cu proiectarea și organizarea procesului de învățămînt, iar în abordarea procesului de învățămînt ca sistem, constituie o ipostază ce urmează logic obiectivelor, conținuturilor de realizat, tehnologiilor de intervenție educativă.

Importanța evaluării poate fi dedusă din însăși structura acțiunii educaționale.

Figura 1.



- P – profesorul  
 E – elevul  
 IE – ideal educațional  
 SE – scop educațional  
 OE – obiectiv educațional  
 ME - mesaj educațional  
 S'E – subiectivitatea elevului

CO - comportament obiectivat

CIE – conexiune inversă externă

CII – conexiune inversă internă

Procesul de predare-învățare fundamentat pe comunicarea didactică este de neconceput fără oferire și primire de feedback, fără evaluare, deoarece anume conexiunea inversă externă stabilește legătura dintre obiectivele formulate de profesor și rezultatele obținute de elevi. Conexiunea inversă externă întregeste „circuitul mare” sau legătura dintre educator și educabil, dar, în același timp, se configurează și „circuitul mic”, întregit prin conexiunea inversă internă în care evaluarea educabilului este realizată de el însuși. „Dialogul” elevului cu sine însuși constituie premisa de bază a satisfacerii nevoilor vitale, autorealizarea/autoafirmarea fiind apreciată în acest context de Maslow ca o trebuință superioară. Din cele expuse pînă acum constatăm că autoevaluarea reprezintă o parte integrantă a evaluării și are un rol important în contextul educațional (și nu numai). De ce considerăm autoevaluarea drept element al procesului de evaluare a acțiunii educaționale? De ce o definim drept subsistem al sistemului complex de evaluare? Evident, autoevaluarea are un anumit grad de autonomie, deoarece se realizează datorită unor mecanisme și prin tehnici specifice, dar, oricum, trebuie abordate ca parte integrantă a procesului evaluativ. În primul rînd, autoevaluarea se încadrează în aceleași limite definitorii ale conceptului de evaluare: este un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Elevul acționează în funcție de scopul sau de proiectul pe care și-l propune să-l realizeze și nivelul de aspirație pe care dorește să-l atingă.

Definirea autoevaluării ca parte integrantă a evaluării este generată și de prezența aspectului socio-cultural. În opinia lui G.W.Allport fiecare om (elev) se autoapreciază reieșind din anumite norme universale, norme de grup și, în sfîrșit, pornind de la normele idiosincronice [2, p.50]. Parafrazînd unele elemente ale ideii de mai sus, conchidem că elevul se autoevaluează, în mare parte, ținînd cont de indicatorii prestabiliți, adică cei ce se încadrează în procesul conexiunii inverse externe. Acest fapt se produce indiferent de atitudinea elevului față de respectivele criterii/indicatori, deoarece prezența lor oricum servește drept reper în autoevaluare. Atitudinea și gradul de interiorizare a criteriilor stabilite de factorul extern influențează nu atît procesul autoevaluării (ca mecanism)

cît esența acestuia. Astfel abordată, autoevaluarea accentuează caracterul social al educației.

Autoevaluarea este determinată preponderent de imaginea de sine care, la rândul ei, se formează sub influența autoevaluării și a factorului extern. Constatăm o legătură indisolubilă între evaluarea realizată de cei ce se află în același câmp educațional cu subiectul (profesori, colegi), imaginea de sine și autoevaluarea.

Prin ce se deosebește autoevaluarea de evaluare: conexiunea inversă externă de conexiunea inversă internă? Această diferență este accentuată de particularitățile individuale. Resursele elevului constau în cunoștințele dobândite, în experiențele personale ce depind de reprezentările pe care și le face despre nevoia de a învăța, de a se emancipa; de așteptările lui. În funcție de ceea ce gîndește despre propriile resurse, despre profesor și colegi, elevul poate fi un subiect pasiv sau activ al educației. Atitudinea lui față de învățare determină esența autoevaluării. O atitudine pozitivă față de factorii implicați în procesul didactic favorizează joncțiunea dintre criteriile/indicatorii evaluării realizate de factorul extern și criteriile/indicatorii proprii de evaluare. Această joncțiune orientează spre succes școlar dacă elevul are o imagine de sine pozitivă, în caz contrar el se poate conforma situației de învățare și evaluării realizate de mediul său de învățare (profesori, colegi) fără a aspira la succes școlar. Atitudinea față de necesitatea sa de schimbare explică anumite rezistențe pe care le manifestă și care provin din teama că imaginea de sine i-ar putea fi amenințată. Din cele expuse, identificăm prezența "trăirii" evenimentului didactic ce influențează procesul autoevaluării. Există și alte caracteristici ale autoevaluării ce definesc o anumită autonomie a procesului, ca subsistem în contextul evaluării.

Dacă evaluarea pune accent pe aspectul cognitiv acumulativ, măsurînd volumul de cunoștințe al elevului, autoevaluarea are un pronunțat caracter afectiv. Sensibilizarea elevului spre autoevaluare și determinarea esenței acesteia este influențată în mare parte de atitudinile sale, de cunoștințele profesorului, de conținutul procesului de învățămînt. Elevul, la rîndu-i, este sensibil la următoarele:



este profesorul atent la fenomenele individuale și de grup?; intervine în rezolvarea problemelor?; are capacitatea de a-l aprecia ca individualitate distinctă? În această ordine de idei, corelația dintre evaluare și autoevaluare se produce în măsura în care profesorul și elevul au sau nu încredere în reciprocitatea resurselor.

Asupra autoevaluării influențează și mecanismele de constrîngere aplicate în cadrul evaluării. Prin constrîngerile generale (modalitățile de dobîndire a cunoștințelor, formele de evaluare) și constrîngerile specifice ale clasei de elevi/comunității educative (regulile specifice relațiilor interpersonale, ce generează modalități de evaluare reciprocă), profesorul poate reduce partea de inițiativă și responsabilitate a elevilor și, în consecință, modifică esența autoevaluării.

O altă caracteristică a autoevaluării constă în sfera de influență/acțiune. Deoarece, prin esența sa, este parte integrantă a personalității, ea nu se realizează doar în cadrul dialogului școlar, ci angajează mediul educativ în ansamblul său, deci are o sferă de acoperire mult mai largă și influențează plenar procesul de formare/autoformare a elevului. În funcție de specificul mecanismelor de învățare, evaluarea nu poate asista procesul de autoinstruire ca ipostază semnificativă a procesului de dezvoltare a personalității, ci doar poate constata atingerea anumitor finalități prin această formă de învățare. După cum menționasem anterior, evaluarea este absolut necesară actului învățării și în contextul creat autoinstruirea este asistată de către autoevaluare. Mai mult ca atât, criteriile în baza cărora se realizează autoevaluarea au un impact direct asupra autoinstruirii.

Autoevaluarea se deosebește de evaluare și prin esența structurii acestor procese. În linii mari, fazele autoevaluării coincid cu cele ale evaluării (măsurare, apreciere, decizie/notare), dar implică anumite nuanțe. Dacă măsurarea ce vizează aspectul cantitativ al autoevaluării se conformează mai ușor unor indicatori formulați de factorul extern (profesori, colegi), aprecierea, fază ce vizează preponderent aspectul calitativ al procesului didactic și se exprimă prin elaborarea judecăților de valoare, este determinată de atitudinea elevului față de actul învățării și de sistemul propriu de valori. Corelația dintre indicatorii formulați de factorul extern cu indicatorii formulați de către persoană, depinde de gradul de integrare a individului în mediul său educațional, or, după cum se știe, integrarea este influențată de concordanța intelectuală, volitivă și afectivă. Uniformitatea gîndirii, același mod de abordare a activității de învățare, presupune acordul unanim dintre adevăr și eroare a persoanei și a mediului de învățare. Cu toate că evaluarea procesului didactic se realizează în baza unor indicatori/criterii clare, formulate ținînd cont de finalitățile stipulate în documentele normative, oricum aprecierea în contextul evaluării generează un anumit grad de subiectivitate, deoarece în acest moment al procesului se manifestă elementul subiectiv; particularitățile

individuale ale evaluatorului și evaluatului și resursele de care dispun aceștea. Șansele coinciderii autoaprecierii cu aprecierea sînt cu atît mai mari, cu cît sînt mai compatibile particularitățile de personalitate ale profesorului și elevului și cu cît gradul de integrare în comunitatea de învățare este mai mare. Relația dintre autoapreciere și apreciere poate stimula sau inhiba activitatea de învățare a elevului, de aceea un rol deosebit în formarea unei atitudini pozitive are decizia exprimată printr-o notă sau realizată prin adnotarea activității/comportamentului.

Dacă notarea și adnotarea comportamentului se încadrează în limitele unei evaluări calitative efectuată de profesor, faptul se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității de validare a autoaprecierii elevului [1, p.114]. Astfel, conchidem că autoevaluarea poate și trebuie să fie „învățată”. Pe lîngă multiplele aspecte ale procesului didactic, profesorul trebuie să învețe elevul să se evalueze. Adică autoevaluarea conține mecanisme generate de aspectul psihofiziologic al procesului și mecanisme generate de aspectul tehnologic/operational care pot fi învățate.

Există multe tehnici de autoevaluare pe care profesorul le poate utiliza la lecții sau în cadrul altor forme de activitate instructiv-educativă.

- **Scala de notare**, tehnică eficientă de autoevaluare prin care elevul își poate aprecia achizițiile școlare, se bazează pe determinarea aspectului cantitativ, a intensității fenomenului evaluat sau a atitudinii față de acesta.

*De exemplu:*

- Cît de bine pot realiza obiectivul dat?  
foarte bine  
bine  
suficient  
rău  
foarte rău
- Sînt de acord cu ideile expuse?  
acord total  
de acord  
acord parțial  
dezacord  
dezacord total
- Cît am realizat din cele ce mi s-a propus să fac?  
foarte mult  
mult  
puțin  
foarte puțin  
nimic

Variantele/aprecierile pot fi modificate în funcție de esența sarcinii, elevul fiind învățat a le formula.

- **Lista de autocontrol** presupune formularea de întrebări la începutul activității la care elevul revine pe parcursul sau la sfîrșitul activității.

*De exemplu:*

La început de activitate:

1. Din această activitate am de învățat: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Asupra succesului va influența: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Cunoștințele acumulate le voi utiliza: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

La sfîrșit de activitate:

1. Din această activitate am învățat: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Asupra succesului a influențat: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Cunoștințele acumulate le voi utiliza: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Pentru a-mi îmbunătăți performanțele trebuie să întreprind următoarele acțiuni: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

În practica educațională sînt aplicate și alte tehnici de autoevaluare, destul de frecvent aplicate de profesori (*autocorectarea, autonotarea, notarea reciprocă*).

Valoarea și importanța evaluării randamentului școlar are multiple funcții pedagogice și sociale cu impact asupra formării personalității, depășind cu mult cadrul procesului didactic al unei lecții și chiar al procesului de învățămînt în întregime. Orientarea elevului prin evaluare/autoevaluare spre succes școlar determină ghidarea lui spre succes socio-profesional. În contextul acestui proces, autoevaluarea își are rostul său, influențînd aspectul motivațional-atitudinal al relației elev-proces de învățămînt.

Orice profesor trebuie să conștientizeze semnificația formării la elevi a competenței de autoevaluare, de rînd cu alte competențe prevăzute de documentele normative-reglatorii, deoarece creșterea ponderii autoevaluării în contextul evaluării se accentuează în procesul învățării pe parcursul întregii vieți, or, educația/învățarea permanentă este apreciată drept premisă a autorealizării personalității în cadrul societății contemporane.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, București, 2000.
2. Drușă, F., *Psihologie și educație*, București, 1997.
3. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Chișinău, 1997.
4. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, București, 2000.
5. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, București, 2000.



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

## Învăpătorul și visele sale

Vorbim parcă tot mai puțin despre vise; fie despre visele noastre, fie despre visele altora, fie despre vise în general. Ne descurajează (și ne inhibă) nu numai timpurile pe care le trăim, dar și oamenii alături de care (sau împreună cu care) ne derulăm aproape zilnic activitatea.

Pare (tot mai) ciudat a vorbi astăzi despre vise, când trebuie să fim cât mai realiști, cât mai eficienți, cât mai pragmatici. Sau dacă visăm, atunci să visăm la lucruri concrete, rezonabile. Pentru cei mai mulți dintre noi, a trăi înseamnă a ține pasul cu schimbările exterioare, a fi cu „picioarele pe pământ”, a și întotdeauna ce facem și ce „ne iese” dintr-o relație. În consecință, visul poate părea chiar periculos pentru o viață eficientă, dinamică, mereu conectată la cerințele ei cotidiene.

Când majoritatea se agită pentru a face bani, pentru a avea cât mai multe și pragmatice „relații”, când majoritatea caută să-și etaleze autoritatea, a vorbi despre vise și nevoia de a visa pare o naivitate.

Doar copiii (sau, cel mult, adolescenții/tinerii) mai visează sau mai au dreptul să viseze. Visul este „o boare” a copilăriei, a tinereții. În definitiv, dacă stăm bine și ne gândim, chiar și copiii, adolescenții ar trebui să alunge cât mai rapid stările de visare, căci a visa este dacă nu un semn de infantilitate, atunci un lux.

Ei ar trebui să-și susțină cu „înțelepciune” mulți adulți – că visele nu duc nicăieri, sau că – ademeniți de ele – nu ajung prea departe. În viață nu de vise avem nevoie, ci de bani, de putere, de relații, de interese cât mai clare și cât mai precis conturate (eventual, cât mai bine mascate pentru alții). Prin urmare, este important ca tinerii, copiii să se dezmeticească rapid, *cât mai rapid*, spre a opta pentru un drum cât mai realist în viață. Astfel încât, într-un asemenea mod de a vedea lucrurile, cu cât mai repede individul și-a abandonat visele, cu atât mai bine este pentru el; în felul acesta, el poate vedea bine care este realitatea, de ce este în stare și se poate apuca de ceva concret, „palpabil”, productiv.

A sta într-o stare de visare, a accepta visul ca dimensiune a vieții noastre implică riscul de a fi excluși din „cursă” pentru bunăstarea materială și pentru un loc de prestigiu în societate; sau implică să ne mulțumim „cu firimiturile” pe care le-au lăsat alții, după ce s-au instalat (confortabil) pe locurile cele mai bune, adică cele mai bănoase sau cele mai profitabile, de prestigiu politic și/sau administrativ/instituțional.

Pe scurt, visul ne molește, ne scoate din ritm, ne decuplează de la realitate.

Dar „o ființă lipsită de funcția irealului este tot atât de nevrotică – suspine G. Bachelard (1999) – ca o ființă lipsită de funcția realului. Se poate spune că o tulburare a funcției irealului are repercusiuni asupra funcției realului.” Viața noastră înseamnă, în cea mai mare parte, visul nostru. Măsura ei derivă din măsura visului nostru și din puterea de a ne urmări (și atinge) visele. Visătorul are abilitatea și forța de a-și păstra visul viu, în ciuda oricărui opoziții. Cei apropiați visătorilor reacționează – în numele realismului – pentru descurajarea și persiflarea lor.

Visele noastre sunt motive temeinice pentru a ne trezi dimineața și a ne pune viguros pe treabă, dar și pentru a încerca să facem o lume mai bună și mai fericită decât am găsit-o noi. Știm întotdeauna ce avem de făcut și în funcție de aceasta ne organizăm timpul și munca. Pe măsură ce realizăm câte ceva din ceea ce ne-am propus, viața noastră evoluează, crește; încrederea în noi înșine sporește, iar acest lucru poate frustra (și frustrează) anumiți oameni din jurul nostru, îi dezavantajează, le amenință siguranța și aroganța, rutina în care s-au obișnuit și pe care o numesc – cu autosuficiență – experiență.

Visul este întotdeauna calea între ceea ce simțim și ceea ce sperăm să devenim, să facem, să realizăm, să edificăm. El nu este o normă, ci se face și se reface mereu. Visul este mereu viu, fierbinte. El însuși se modifică, se perfecționează, se limpește și crește; se încearcă mereu pe sine și se îmbogățește.

Oriunde se duce, visătorul privește, observă, ascultă, caută să înțeleagă, să-și verifice ipotezele și concluziile, să-și formuleze altele noi. Pentru el, viața înseamnă creștere, dăruire, rafinare interioară, foarte multe de aflat și de zidit; ceea ce înseamnă că *va fi mereu ceva de făcut* (mai întâi, în lăuntrul său și pe urmă în lumea pe care o poate controla și influența la un moment dat).<sup>1</sup>

A visa înseamnă a construi lumi posibile (variante la lumea dată, a a cum o percepem și cum o înțelegem/o trăim

<sup>1</sup> A se zăbovi – cu îngăduința cititorului – și asupra lucrării noastre: *Concepte fundamentale ale psihologiei. Memoria. Gândirea. Imaginația*, Ed. Economică, București, 2003, pp. 405-412.

noi); înseamnă să ne imaginăm *ce* am putea face și *cît* am putea face, să vedem dincolo de trecut și de prezent; înseamnă posibilitatea de a ne desprinde de constrîngerea momentului, de a ne putea mișca, de a putea fi liberi, de a spera și încerca, de a îmbunătăți și a nu renunța. De asemenea, a visa înseamnă a putea îndrepta prezentul, a putea întîmpina, a putea comunica, a avea un alt orizont existențial și relațional; înseamnă *a putea fi alături de cei care visează*. Iar dacă cei care visează cel mai mult sînt copiii, adolescenții, tinerii, atunci *a visa înseamnă a fi, a putea fi alături de ei*.

Cînd visăm putem să povestim, să aspirăm, să devenim; putem oferi mai mult din noi, ne putem apropia mai mult de ceilalți (chiar atunci cînd ei sînt egoști sau răi), putem să mîngîiem, să zîmbim, să iertăm.

Trîind în aceste împrejurări și constrîngeri sociale, învățătorii/institutorii/educatorii sînt sau au fost nevoiți să nu mai viseze, să-și uite sau să-și elimine visele; mulți au ajuns să se simtă ridicoli că visează. Împrejurările și stilul de viață privat și instituțional le induc că cea mai bună (mai „rațională”) opțiune este abandonul propriilor vise. Învățătorii/institutorii/educatorii sînt niște oameni pragmatici. Învățămîntul se face cu oameni realiști, bine așezați în lumea de azi. Visătorii n-au ce căuta. Visele sînt pentru artiști, sînt utopii. Iar artiștii și utopiile n-au dus la progres, la bunăstare (materială).

Pentru a avea elevi buni, „cu rezultate”, învățătorul/institutorul/educatorul este constrîns să-și învețe ce le trebuie în viață, adică la examene. Iar acestea nu se trec cu vise; nimeni nu ne cere la examene ce-am visat sau la ce visăm; nimeni nu ne întreabă de visele noastre. Examinatorii nu vor decît să vadă ce știm (eventual, ce știm să facem...). Inspectorii, directorii (și părinții) cer rezultate „concrete”, „palpabile”, „date/situații statistice”, iar nu la ce visează copiii și educatorii lor. Învățătorul nu este un constructor de vise, ci un furnizor de cunoștințe, o mașină de predat cît mai bine pusă la punct („cu revizie anuală”). De aceea, ne interesează calitatea cunoștințelor și a metodelor sale, iar nu calitatea viselor sale.

Școala nu scoate visători; cine vrea să viseze s-o facă pe cont propriu, acasă sau unde o vrea el, dar nu la școală. La școală se face „carte”.

Nici părinții nu înșeleg ca la școală copiii lor „să învețe” să viseze. După ei, toată lumea știe să viseze, dar în viață nu mîncăm vise. Prin urmare, nu avem nevoie de vise, ci de posibilități de a face bani. La școală trebuie – gîndesc ei – ca elevii, copiii lor să învețe, să muncească. Ei trebuie să aibă o meserie (cît mai bănoasă), să fie capabili să se descurce în viață. Învățătorii/institutorii/profesorii buni sînt cei care știu să le îndrume copiii în aș fel încît ei să treacă (eventual cu note mari și foarte mari) examenele.

Prin urmare, învățătorul/institutorul/profesorul nu are de ce să viseze; rostul lui nu este să viseze. Pentru părinți, colegi, superiori, faima de a fi visător nu-l avantajează, nu-l onorează. Ba, dimpotrivă, îi poate compromite „cariera”. Sînt bine văzuți (și apreciați) cei ai căror elevi au rezultate (foarte) bune la matematică, la limba și literatura română, ai căror copii știu foarte bine să rezolve probleme (de matematică) complexe și să citească/să scrie corect. Visele nu constituie un criteriu de performanță profesională. De fapt, unde și cînd s-a mai văzut (sau s-a mai pomenit) aș ceva!

Învățătorii/institutorii/educatorii se vîd în situația de a-și abandona visele (dacă nu cumva, sînt și unii care n-au știut să viseze niciodată!). Nu numai pentru că la școală nu este loc pentru visare, ci numai pentru o activitate foarte eficientă, întemeiată pe rezultate și pe performanțe, dar și pentru că (toate) proiecțiile lor sînt confiscate de grijile zilei de mîine, de frica de inspecții și de inspectori, de asistențe birocratice, clasice, unde visele n-au ce căuta.

Prin urmare, nimeni nu-i evaluează pe învățători/institutori/educatori după visele lor. Nimeni nu-i întreabă dacă au vise și/sau ce vise au. Învățătorii nu-și pun în discuție visele; nu vîd rostul unor asemenea – periodice – dezvoltări și împărțiri<sup>2</sup>. Nimeni nu se întreabă cum am putea crea o altă lume, cum ne-am putea perfecționa lumea în care trăim, cum ne-am putea schimba pe noi înșine (spre o mai mare apropiere de substanța noastră sufletească), dacă nu avem vise și dacă actele noastre educative nu sînt călăuzite de visele noastre.

Oricît ar părea de neobișnuit sau de naiv într-o lume concurențială și pragmatică, fără vise, oamenii sînt posomorîți, triști, striviți de povara problemelor/situațiilor curente de viață. Ei se manifestă cinic, neiertător, cu dispreț și invidie; frustrant și limitat. Totodată, pare că fără vise nu putem vorbi de frumusețea sufletească a educatorului (chiar dacă el poate seduce prin inteligența și pragmatismul său). Dintr-o viață fără vise nu poate (re)ieși – cu o mare probabilitate – decît rutina, conflictul, încăpățînarea, megalomania, sfidarea aproapelui, o viață strivită de urgențele momentului, egoismul.

Fără vis, învățătorii/educatorii se lasă cuprinși și dominați de angoasa existenței lor, de cenușiu ei. Fără vis, ei nu mai au decît un farmec făcut, de circumstanță, zîmbetul devine rînjete, iar deschiderea doar un simplu gest de suprafață.

Rămăs fără vise, în sufletul învățătorului/educatorului nu e decît grijă și teamă, doar invidie și neputință. El rămîne un om oarecare, *prea mic* pentru a fi primit în lumea copilului, *prea slab* pentru a-i încuraja pe copii să-și urmeze visele, *prea apăsător* pentru a-i elibera de primejdia purei și simplei supraviețuirii.

<sup>2</sup> Nu se creează nici starea de sinceritate în care să ne împărțim cele mai profunde vise.

Învăpătorul/educatorul devine persuasiv prin iubirea sa, prin pasiunea sa pentru carte și copii. Iar pasiunea sa se realizează dacă el se concentrează asupra acelor lucruri care-l împing să-și împlinescă visele (Hogan, K., *Psihologia persuasiunii*, p.125). Dacă ne concentrăm asupra viselor noastre și a ceea ce facem zilnic pentru a le realiza, atunci vom începe să ardem pe dinăuntru cu o nouă, mereu nouă dorință de viață.

Fără a-l transforma într-o normă absolută, fără a fi fanatici, urmând un vis minunat, devenim atrăgători ca un magnet uman. Ca atare, copiii vor dori să ne fie aproape și să ne însoțească; se înpelege, nu în visele noastre de (prea)mărire, ci în visele noastre de dăruire.

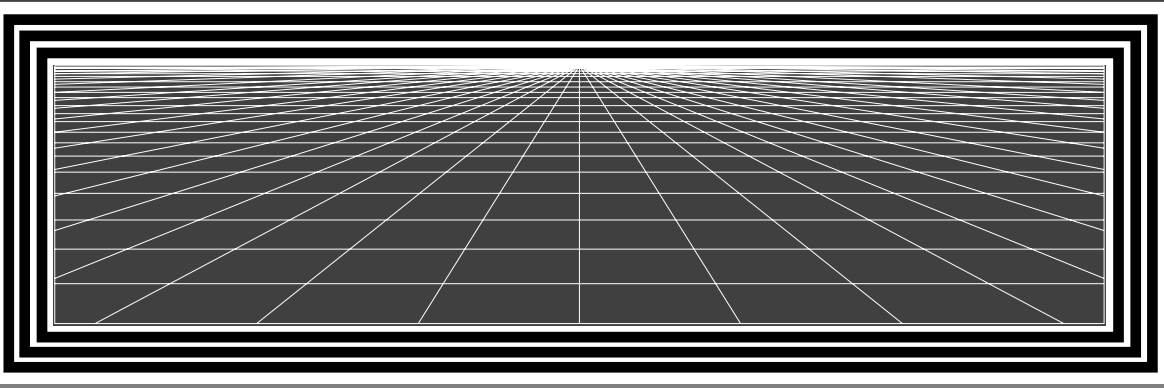
Reiese că pentru învăpător/educator este important nu numai să nu-și piardă visele (sau să-și le abandoneze), nu numai să viseze mereu la ceea ce ar putea face pentru ca lumea să fie mai bună, să fie altceva decât este, dar și pentru a putea să trezească și/sau întreține vise(le) celorlalți. Visul său nu este numai o forță de luptă și o atracție, dar și o rădăcină: *o rădăcină a viselor celorlalți*.

Pentru învăpător/educator este important să poată trezi și transmite starea de vis. El este în măsură să convingă elevii că „fundamentul unui destin incredibil este un vis incredibil”, cum scria B. Houston (2001, p. 91), fără a fi necesare fanatism sau îngustarea orizontului existențial.

Aadar, pare că visul nu mai are loc (sau are un loc din ce în ce mai strîmt) în timpurile noastre. Sîntem descurajați (uneori, cu rafinement, alteori mai dur) să ne formăm și să ne urmăm visele. Sîntem îndemnați să trăim fără vise; și s-ar putea ca, la un moment dat, nici să nu mai țtim că noi, oamenii, am putea și visa. S-ar putea să nu mai țtim că omul, cît este om, visează; că numai a'a poate fi om cu adevărat. El are nevoie nu numai de dimensiunea realului, dar și de cea a posibilului. Omul are dreptul la aspirație și la creație. *Fără vise, omul moare psihic înaintea morții sale fizice*. Iar învăpătorii/educatorii nu-și pot îndeplini rolul și rostul fără vise; căci lumea și oamenii pot fi întotdeauna mai buni. Există și va exista mereu o diferență între ceea ce sîntem și ceea ce putem fi. În acest fel, putem întemeia posibilitatea educației și a noastră ca învăpători.

#### REFERINPE BIBLIOGRAFICE:

1. Bachelard, G., *Aerul și visele. Eseuri despre imaginația miocării*, Editura Univers, București, 1999.
2. Hogan, K., *Psihologia persuasiunii*, Editura Antet XX Press, București, f. a.
3. Houston, B., *Caută sensul vieții. Principiile vieții împlinite*, Editura Business Tech International Press, București, 2001.



## EVENIMENTE CEPD



## Un nou program de instruire pentru profesori

În perioada vacanței de toamnă, de pe 31 octombrie pînă pe 5 noiembrie 2005, Centrul Educațional *Pro Didactica* a oferit un nou program de instruire profesorilor din republică. Acesta reprezintă o parte componentă a proiectului *Promovarea toleranței și înțelegerea diversității. Instrumente de lucru pentru profesorii filologi* (iunie 2005 – mai 2006), implementat cu sprijinul financiar al Consiliului European, programul „Confidence-Building Measures”, și de comun acord cu Ministerul Educației, Tineretului și Sportului.

Unul dintre obiectivele majore ale acestui proiect este să contribuie la dezvoltarea cunoștințelor și competențelor profesorilor-filologi în domeniul educației pentru toleranță, a înțelegerii și promovării diversității în cadrul orelor de limbă și literatură.

Au fost realizate două activități importante:

- **Pregătirea echipei de formatori** care să asigure desfășurarea programului de formare a viitorilor participanți

Formatorii, în număr de 10 persoane, au fost selectați, în primul rînd, în baza unei experiențe semnificative acumulate în această calitate. În al doilea rînd, a fost luată în considerație participarea în cadrul unor training-uri cu tematică specifică, cum ar fi *Educație pentru înțelegerea alterității* și *Didactica limbilor moderne*.

Pregătirea formatorilor s-a desfășurat pe parcursul a 2 module, care au cuprins subiecte ce vizează domeniul educației pentru toleranță și înțelegere a diversității lumii în care trăim, dar dintr-o perspectivă absolut nouă – cea a dezvoltării cunoștințelor și capacităților profesorilor-filologi în vederea promovării acestor valori la orele de limbă și literatură.

În cadrul modulelor (80 de ore) formatorii și-au aprofundat cunoștințele și abilitățile de elaborare a unor activități, exerciții și tehnici aplicabile la lecții, avînd ca scop:



Formatorii în lucru



- educarea unui comportament tolerant;
- înpelegerea și aprecierea de către elevi a diversității;
- formarea la elevi a abilităților de rezolvare a conflictelor;
- formarea abilităților de depășire a stereotipurilor etc.

- **Programul de formare pentru profesorii-filologi** de la disciplinele: limba și literatura română în școala alolingvă, limba și literatură rusă în școala națională, limbi moderne (engleza, franceza, germana etc.), limba ucraineană, limba găgăuză și limba bulgară

La concursul pentru participare la program s-au înscris 287 de profesori (de menționat că interesul pentru acesta a fost foarte mare). Dintre aceștia, 81 de cadre pedagogice din școlile naționale și din școlile minorităților naționale au avut ocazia să beneficieze de cursurile oferite de Centrul Educațional *Pro Didactica* și de o importantă donație de carte din partea prestigioasei edituri *Cartier* (director Gh. Ierizanu).

Programul de formare, organizat pe grupe de studiu în limbile română și rusă, a inclus 2 module:

- *Metodica predării unei limbi ca limba a doua*, cu axare pe metode și tehnici interactive de ultimă oră și cu elemente de promovare a toleranței și a înpelegerii diversității.
- *Psihopedagogia relațiilor interpersonale*, cu axare pe probleme de promovare a toleranței, depășire a stereotipurilor și rezolvare a conflictelor în relațiile elev-elev, elev-profesor.

97% din profesori au acordat programului un punctaj maxim, relevând utilitatea și aplicabilitatea celor achiziționate în cadrul instruirii (cunoștințe, abilități, atitudini).

În luna ianuarie 2006 profesorii vor participa la o întrunire de evaluare (follow-up), împărțind experiența de utilizare la clasă a celor însușite și analizând feedback-ul elevilor.

Profesorilor li se vor oferi certificatele Centrului Educațional *Pro Didactica*, în baza licenței acordate de Camera de Licențiere a Republicii Moldova.

Proiectul mai include activități în teritoriu, observarea unor lecții, schimb de materiale didactice și o conferință de totalizare.

Consemnare:

Silvia BARBAROV, coordonator de program



Un grup de profesori-cursanți



Maria HADÎRCĂ

Institutul de Științe ale Educației

## Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță

### 1. REFERENȚIALUL CA INSTRUMENT NECESAR AL EVALUĂRII

Orice obiect supus evaluării este apreciat prin raportarea acestuia la anumite referenți: un manual școlar este evaluat în baza unor criterii specifice, activitatea cadrului didactic – după alte criterii, instituția de învățământ are și ea referențialul său de evaluare.

Care este *referențialul de evaluare* (termen preluat din didactica franceză) a rezultatelor școlare sau la ce se referă evaluatorul atunci când apreciază un produs realizat de elev (un răspuns oral sau scris, un test sau o compunere, un referat sau un portofoliu etc.)?

Întrebarea dată vizează problema instrumentarului de evaluare, adică a instrumentelor necesare pentru efectuarea operației de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare. Avem în vedere nu numai elaborarea unui test (principalul instrument de evaluare), ci și fixarea criteriilor/referenților de evaluare a produsului realizat de elev, stabilirea indicatorilor de performanță care trebuie să apară în produsul realizat, descrierea nivelurilor de performanță la care poate fi realizat produsul etc. Dacă *metoda de evaluare* este cea care conturează întregul demers de proiectare și derulare a acțiunii evaluative, de la determinarea obiectivelor/competențelor de evaluare până la construirea și aplicarea instrumentelor de evaluare, atunci instrumentarul de evaluare (parte integrantă a metodei) este cel ce concretizează, la nivel de produs școlar, opțiunea metodologică a profesorului

pentru măsurarea și aprecierea competențelor elevului într-o situație educațională bine definită.

Teoria și practica evaluării școlare au stabilit că, oricare ar fi nivelul la care se aplică disciplina supusă aprecierii, proiectarea unui demers evaluativ reclamă parcurgerea următoarelor etape:

- identificarea obiectului de evaluat, adică stabilirea obiectivelor/competențelor urmărite în perioada de formare și care trebuie estimate;
- construirea instrumentarului necesar pentru evaluarea obiectivelor/competențelor, adică formularea de itemi, structurarea lor în test, determinarea criteriilor de evaluare în baza cărora vor fi apreciate și notate rezultatele, precizarea scalei de notare etc.;
- administrarea probei de evaluare și culegerea de date privind rezultatele învățării;
- prelucrarea, analiza și interpretarea datelor colectate, în vederea luării unei decizii în legătură cu rezultatele obținute din evaluare.

Plecând de la ideea că, după cinci ani de instruire a unui învățământ bazat pe obiective, profesorii stăpinesc deja metodologia aplicării evaluării în baza reperelor pedagogice respective, adică identifică uor obiectivele de evaluat, formulează itemii de evaluare, ținând cont de respectarea celor trei condiții de construire a acestora (*Ce? Cât? Cum?*) și îi structurează pe niveluri taxonomice într-o probă de evaluare. Putem afirma că dintre etapele enunțate anterior, prima și a doua (parțial) se realizează în practica de evaluare a rezultatelor școlare, însă în ceea ce privește administrarea corectă a unei probe de evaluare, însușită de aplicarea referențialului de evaluare lucrurile sînt destul de incerte. De aceea, avînd în vedere importanța instrumentarului în desfășurarea activității de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare, în cele ce urmează ne propunem să abordăm un subiect mai puțin

dezbătut în literatura de specialitate din R. Moldova – proiectarea referențialului de evaluare, un instrument indispensabil oricărei acțiuni de acest gen. Ca bază pentru ilustrarea ideilor expuse ne-a servit domeniul educației lingvistice (EL) literar-artistică (ELA).

## 2. SISTEMUL DE REFERINȚE PENTRU MĂSURAREA-APRECIEREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ȘI LITERARE/LECTORALE ALE ELEVILOR

În conturarea sistemului de referințe, necesar pentru desemnarea parametrilor de măsurare-apreciere a competențelor specifice domeniului limbii și literaturii române (comunicative/lectorale/de scriere), vom porni de la sistemul elaborat de Vl. Pâslaru (1997), pe care îl vom dezvolta în același spirit al teoriei curriculumului și îl vom completa cu noi orientări conceptuale în ceea ce privește proiectarea evaluării didactice.

Precizăm din start că renunțăm la ideea de obiective în rol de criterii de apreciere a rezultatelor școlare, ca fiind inadecvată, ineficientă și nefuncțională pentru evaluarea realizărilor elevilor în domeniul educației lingvistice și literare, produse de nivel superior materializate în competențe de nivel complex (comunicative/lectorale/de scriere etc.) și vom aborda problema referențialului de evaluare dintr-o perspectivă mai largă – cea a unui sistem de referințe constituit din următoarele componente: criterii de referință, indicatori de performanță și descriptori de performanță.

Ca suport teoretic pentru fundamentarea științifică a referențialului de evaluare vom folosi următoarele concepte:

- conceptul de competențe școlare „ca valori ale educației, proiectate de curriculum să apară în rezultatul unor complexe acțiuni educaționale” (Vl. Pâslaru, 2003);
- conceptul de referențial de evaluare, ca sistem de referințe pentru evaluarea competențelor școlare (G. Figari, 1994), alcătuit din valori-instrumente (Vl. Pâslaru, 2003) cu care trebuie să opereze evaluatorul.

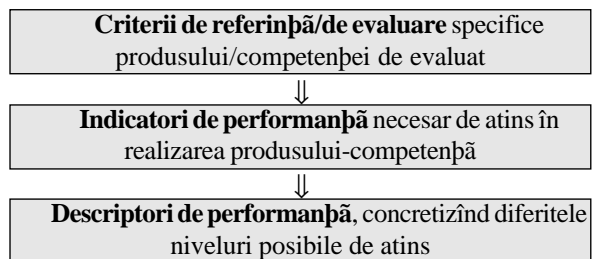
Pornind de la ideea că disciplina *Limba și literatura română* produce valori din spere științelor comunicării (D. Bougnoux) și teoria educației literar-artistică (Vl. Pâslaru), acestea fiind integralizate în educația lingvistică și literară, orientată strategic spre formarea la elevi a unor valori praxiologice, cum ar fi competențele de comunicare, de lectură, de scriere, considerăm referențialul de evaluare drept un instrument de bază al evaluatorului (dar și al celui evaluat), pe care acesta trebuie să-l aplice în procesul de măsurare-apreciere a performanțelor elevilor și la care trebuie să se raporteze în momentul notării unui produs școlar. În această viziune, competențele comunicative/lectorale/de scriere sunt valori praxiologice achiziționate de elevi pe parcursul învățării limbii și literaturii române; ele se materializează în produse specifice (răspunsuri orale și/sau scrise, compuneri

de diferite tipuri, rezumate, referate, proiecte etc.) pe care profesorul le supune evaluării, pentru a le nota și a face dovada că elevul stăpânește o competență sau alta. Pentru a evalua produsele realizate de elevi, evaluatorul are nevoie de anumiți referenți la care să le raporteze.

În mod tradițional, cu titlu de valori-instrumente de măsurare-apreciere a produselor/rezultatelor școlare, în cazul EL/ELA sunt utilizate *criteriile de referință* sau *de evaluare*, cum ar fi *creativitatea, corectitudinea exprimării, coerența și logica expunerii, completitudinea și unitatea de conținut a mesajului oral sau scris, stilul și limbajul adecvat* etc. a. Aceste criterii desemnează dimensiunile valorice ale domeniului/tipului de educație la care sunt raportate, de regulă, produsele școlare realizate de elevi. Criteriile de referință au servit și vor servi drept cadru referențial de bază al evaluării competențelor școlare proiectate să apară prin educația lingvistică și literară. Însă ele sunt atât de generale (iar pentru elev și foarte vagi) încât simpla raportare a produselor școlare doar la aceste criterii ni se pare totuși o operație insuficientă, o jumătate de măsură, care nu permite efectuarea cu precizie a măsurării-aprecierii competențelor elevilor. Or, evaluarea unor competențe concrete și specifice solicită și un referențial de evaluare mai nuanțat, mai aproape de concretețea lucrului realizat de elev, adaptabil la fiecare tip de produs-rezultat apreciat. Prin *referențializare*, adică prin demultiplicarea criteriilor de referință sau de evaluare se pot obține repere mai exacte – indicatorii de performanță care, la rândul lor, pot fi transformați în repere și mai concrete – descriptorii de performanță.

Așadar, având în vedere diversitatea și specificitatea produselor de măsurat-apreciat în cadrul educației lingvistice și literare, pe de o parte, și caracterul general al criteriilor de referință/de evaluare prestabilite, pe de altă parte, ținând cont de complexitatea evaluării unor competențe în formare, dar și de nevoia de concretețe și exactitate pe care o impune operația de măsurare-apreciere a unui produs școlar ce reprezintă o competență, sugerăm posibilitatea elaborării unui construct al referențialului de evaluare a competențelor specifice EL/ELA din trei trepte, care include următoarea paradigmă: *criterii de referință/de evaluare, indicatori de performanță și descriptori de performanță*.

*Referențialul de evaluare a competențelor comunicative și literare*



Această paradigmă se pliază u<sup>o</sup>or pe etapele activității de evaluare (măsurare-apreciere-interpretare-luare de decizie) a unei competențe °colare. Ea porne<sup>o</sup>te dinspre valorile generale ale disciplinei – criteriile de referință sau de evaluare – spre cele particulare °i concrete, incluzînd pe lîngă ansamblul valorilor general recunoscute °i consacrate în practica de evaluare la limba °i literatura română indicatorii de performanță, instrumente de măsură mai concrete care sînt reprezentările de bază ale unui produs-competență sau principalele elemente de competență care trebuie să apară în acest produs, °i descriptorii de performanță care formează scala sau baremul de notare a fiecărui element de competență al produsului °colar.

**Criteriile de referință** reprezintă baza referențialului de evaluare a competențelor comunicative °i literare. În accepția cercetătoarei E. Voiculescu, criteriile formează „un ansamblu de norme ale evaluatorului, capabile să aducă, fiecare, un sens posibil unor rezultate”, avînd scopul să-i informeze pe profesori °i elevi despre componentele produsului evaluat. Ele permit evaluatorului să decidă asupra calității produsului °i se prezintă sub forma unui sistem de referințe deja constituite, care consemnează parametrii de bază ai măsurării-aprecierii. Raportată la domeniile educației lingvistice °i literare, noțiunea *criterii de referință* include tradiționalele *criterii de evaluare*, aplicate constant la evaluarea competențelor comunicative/lingvistice °i literare/lectorale ale elevilor. S-a optat însă pentru acest termen generic în dorința de a integra într-o singură noțiune a referențialului atît *criteriile de evaluare*, care sînt doar ale evaluatorului, cît °i *criteriile de reu<sup>o</sup>ită*, care sînt ale elevului, în vederea creării unui instrument unic de evaluare.

Criteriile de referință sînt relativ stabile, reprezentînd categoriile/valorile majore ale educației lingvistice °i literare, au caracter specific domeniului EL/ELA °i se prezintă sub forma unor referenți de bază la care trebuie să se raporteze atît profesorul cît °i elevul, la evaluarea unui rezultat °colar materializat într-un produs-competență. De exemplu, pentru a evalua produsul scris al unui elev de clasa a VI-a (compunere narativă sau descriptivă), profesorul va raporta acest produs la:

- subordonarea conținutului redactat temei;
- unitatea de conținut;
- coerența °i claritatea expunerii;
- corectitudinea scrisului,

criterii pe care elevul trebuie să le cunoască din timp °i să le respecte în redactarea compoziției.

La fel, pentru a dovedi că stăpîne<sup>o</sup>te competența de a comenta un fragment de text literar, elevul clasei a VIII-a trebuie să facă față următoarelor cerințe/criterii de referință:

- cunoa<sup>o</sup>terea mesajului operei literare;
- relevarea ideilor/sentimentelor de bază °i a mijloacelor artistice;

- integrarea fragmentului în opera °i în creația autorului;
- argumentarea apartenenței textului la gen/specie;
- exprimarea unei opinii personale în legătură cu textul comentat.

Datorită însă caracterului său destul de general, *criteriul* este considerat de unii specialiști în domeniu (J.-J. Bonniol) drept un „instrument privilegiat al evaluării”, care nu îl ajută prea mult pe profesor, dat fiind că nu îi oferă indici concreți de evaluat în fiecare produs realizat de elevi. De aceea, „în serviciul lui trebuie pus *indicatorul de performanță* sau dimensiunea concretă (numerică sau valorică) a evaluării” (J.-J. Bonniol °i M. Vial, 1997). Această recomandare este absolut necesar de avut în vedere la evaluarea competențelor specifice educației lingvistice °i literare care, potrivit lui Vl. Pâslaru, se manifestă în produse complexe, în care „valorile semiotice interacționează cu cele hermeneutice” °i care „implică atît utilizarea măsurătorilor cît °i a judecărilor de valoare” (Vl. Pâslaru, 2001). Plecînd de la sugestiile cercetătorilor indicați, am inclus în referențialul de evaluare a competențelor specifice EL/ELA un element nou – *indicatorii de performanță*, termen de referință încetățenit în practicile internaționale de evaluare.

**Indicatorii de performanță** sînt reperele concrete ale măsurării-aprecierii, segmentul intermediar în operația de măsurare-apreciere a unei competențe °colare. Situîndu-se la interfața *descriptorilor de performanță*, ei descriu °i apreciază, în baza unor indici concreți, performanța elevului, indică prezența sau absența unor elemente concrete de competență °i oferă evaluatorului un fundament real pentru acordarea unei note. În general, un criteriu este constituit dintr-un fascicul de indicatori de performanță, care sînt în același timp caracteristicile concrete ale competenței supuse evaluării °i indicii de calitate ai produsului evaluat. De exemplu, un criteriu de referință aplicat în măsurarea-aprecierea unui produs °colar – *scrisoarea amicală* °i un produs reprezentativ pentru competența °colară *redactarea de texte funcționale* (carte po<sup>o</sup>tală, invitație, cerere, scrisoare, CV) este *corectitudinea scrisului*. Acest criteriu poate fi decompozat în următorii indici concreți de performanță:

- prezența sau absența gre<sup>o</sup>elilor ortografice;
- prezența sau absența gre<sup>o</sup>elilor gramaticale;
- prezența sau lipsa gre<sup>o</sup>elilor de punctuație.

**Descriptorii de performanță** sînt normele de apreciere a produsului-rezultat. Rolul °i rostul lor este de a-i oferi evaluatorului, dar °i celui evaluat reperele aprecierii °i „de a permite o evaluare care să pună în evidență ceea ce trebuie să °tie °i să facă elevul, pentru a obține o anumită notă sau un anumit calificativ” (Voiculescu, E., 1998). Descriptorii de performanță se află în relație directă cu criteriul de referință °i cu

indicatorii concreți, în funcție de care ei descriu și apreciază calitatea produsului evaluat, pornind de la un model de descriere care desemnează performanța cea mai înaltă, de nivel superior, și coborînd pînă la nivelul minim, acceptabil al produsului realizat. Astfel, aprecierea criteriului *corectitudinea ortografică*, într-un text funcțional tip *scrisoare/invitație/cerere*, este foarte importantă și se manifestă în prezența sau absența indicatorilor-greșeli de ordinul celor indicate mai sus, fiind cotelat într-un test de evaluare cu maxim 5 puncte. Acest punctaj poate fi detaliat în descriptorii de performanță, după cum urmează:

- 5 puncte – nici o greșală, nici o corectare;
- 4 puncte – 1 greșală sau 1 corectare;
- 3 puncte – 2 greșeli sau 1 greșală + 1 corectare;
- 2 puncte – 3 greșeli;
- 1 punct – 4 greșeli;
- 0 puncte – mai mult de 5 greșeli.

Utilizarea descriptorilor de performanță drept bază în acordarea notelor are o mare importanță pentru obiectivizarea acțiunii de măsurare-apreciere a rezultatelor școlare, în general, și a celor specifice educației lingvistice și literare, în particular, dar și pentru asigurarea transparenței și comparabilității evaluării. Acest element al referențialului de evaluare este necesar, în primul rînd, evaluatorilor, pentru ca notele acordate de către profesori diferiți, în clase diferite, să reflecte același nivel de competență (sau unul foarte apropiat),

indiferent de școala în care se aplică proba de evaluare, iar, în al doilea rînd, celor evaluați, adică elevilor, ca să știe în ce bază li s-a acordat un anumit punctaj, o notă sau alta.

### 3. CORELAREA COMPONENTELOR ÎN CADRUL REFERENȚIALULUI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE/LECTORALE

Fiecare dintre cele trei componente ale referențialului de evaluare propus pentru măsurarea-aprecierea competențelor comunicative/lectorale/de scriere corelează și interacționează, constituind instrumente extrem de importante în practica de evaluare a rezultatelor școlare exprimate în termeni de competențe școlare/disciplinare, întrucît, fiecare în parte și toate în ansamblu, pun în evidență dimensiunile valorice generale, dar și reperatele calitative concrete pe care trebuie să le întrunească și la care trebuie raportat un produs școlar realizat în cadrul educației lingvistice și literare, acest instrumentar oferind, totodată, și o bază obiectivă pentru notare.

Modul cum corelează și interacționează cele trei componente este ilustrat în tabelul de mai jos, prin structurarea referențialului pe competențe specifice celor trei domenii ale EL/ELA – *lectură, comunicare, scriere* – respectînd aceeași poziționare a componentelor, de la general la concret, și prezentînd exemple de criterii, indicatori și descriptorii de performanță pentru fiecare dintre domeniile avute în vedere.

Domenii de evaluare	Competențe supuse evaluării	Produse evaluate	Criterii de referință	Indicatori de performanță	Descriptorii de performanță
<b>Lectura</b>	<b>Cl. a V-a:</b> Să citească expresiv un text	Textul lecturat	1. Adaptarea vocii la situația de lectură 2. Expresivitatea lecturii 3. Viteza de lectură	1. Elevul își adaptează vocea, ritmul, intonația 2. Respectă pauzele impuse de punctuație 3. Își modulează vocea	1. - Vocea și ritmul sînt adecvate/ inadecvate; - elevul este atent la semnele de punctuație; - lectura este expresivă; - viteza de lectură este corespunzătoare.
	<b>Cl. a VI-a:</b> Să înțeleagă mesajul global al unui text	Mesajul reconstituit al textului și sarcinile de lectură îndeplinite	1. Înțelegerea globală a mesajului 2. Reperarea elementelor esențiale ale textului 3. Evaluarea/aprecierea textului	3.3. Elevul face anumite observații, aprecieri în legătură cu textul; 3.4. Formulează o opinie de ansamblu asupra textului etc.	3.3.1. Observațiile și aprecierile sînt pertinente, convingătoare sau nu, sau lipsesc etc.
<b>Comunicarea</b>	<b>Cl. a VII-a:</b> Să susțină un dialog	Textul dialogului (oral sau scris)	1. Subordonarea conținutului replicilor unei teme 2. Adaptarea registrelor vorbirii la partener 3. Utilizarea formulilor de inițiere/menținere/încheiere a dialogului	3.1. Folosește formule de început de dialog 3.2. Întreține dialogul prin întrebări, mijloace nonverbale 3.3. Preia înțietatea atunci cînd intervine o pauză 3.4. ătie să încheie dialogul printr-o formulă	3.1.1. Formulele utilizate sînt pertinente, adecvate și se potrivesc partenerului de dialog etc.

	<b>Cl. a IX-a:</b> Să argumenteze o idee/o afirmație	Textul argumentativ (oral sau scris)	4. Corectitudinea exprimării 1. Unitatea de conținut a textului 2. Structurarea elementelor argumentării 3. Coerența argumentării 4. Corectitudinea exprimării	adecvată 2.1. Adoptă o poziție pro sau contra 2.2. Susține sau respinge ideea/afirmația 2.3. Aduce argumente pro sau contra 2.4. Reia ideea și formulează o concluzie logică	2.1.1. - Poziția adoptată este clară/vagă/ lipsește - Ideea este susținută sau respinsă cu fermitate/evaziv - Argumentele aduse sînt concludente sau nu - Concluzia este logică
<b>Scrierea</b>	<b>Cl. a VIII-a:</b> Să facă rezumatul unui text narativ	Rezumatul textului produs de elev	1. Prezentarea secvențelor narative 2. Respectarea succesiunii faptelor 3. Respectarea cerințelor față de un rezumat 4. Corectitudinea exprimării	1.1. Prezintă evenimentele în ordinea producerii lor în text 1.2. Respectă succesiunea lor 2.2. Relatează la persoana a treia 2.3. Transformă dialogul în vorbire indirectă etc.	2.2.1. Verbele sînt puse la persoana a III-a, elevul respectă concordanța timpurilor etc.
	<b>Cl. a IX-a:</b> Să redacteze un text funcțional	Textul unei cereri	1. Respectarea formei în structurarea conținutului 2. Corectitudinea exprimării 3. Corectitudinea scrisului	1.1. Antetul în partea de sus a foii 1.2. Formula de adresare la mijloc 1.3. Conținutul propriu-zis al cererii 1.4. Data, semnătura	1.3.1. Conținutul propriu-zis include datele de identificare ale persoanei solicitante, obiectul cererii, motivarea solicitării, mulțumirea anticipată etc.

Demersul de construire a referențialului de evaluare este similar celui de operaționalizare prin concretizarea obiectivelor pedagogice; din acest punct de vedere operația de referențializare a actului evaluativ nu ar trebui să fie o problemă. În baza respectivului model, pornind de la criteriile tradiționale de evaluare, profesorul poate stabili indicatorii de performanță care trebuie să apară într-un produs sau altul și îi poate construi propriul instrumentar de măsurare-apreciere care să-i servească drept referențial pentru verificarea corectă și obiectivă a oricărui produs școlar reprezentativ pentru o competență. La rîndul său, elevul, avînd la îndemînă un astfel de instrument de (auto)evaluare, prezentat de profesor înaintea activității de evaluare, va fi mai competent în realizarea produselor școlare și va deveni un mai bun producător de valori, pentru că va putea să înțeleagă mai bine sarcinile de lucru, adică ceea ce se așteaptă de la el și ce trebuie să facă, la modul concret, pentru a atinge un rezultat cît mai bun.

#### ÎN LOC DE CONCLUZII

Referențialul de evaluare propus pentru măsurarea-aprecierea competențelor comunicative, lectorale, de scriere ale elevilor din clasele gimnaziale readuce/repune în serviciul evaluării școlare criteriile de evaluare tradiționale, ca dimensiuni valorice generale, dar într-o formulă nouă, modernizată, cea a criteriilor de referință, care înglobează în sine atît criteriile de evaluare ale

profesorului cît și criteriile de reușită ale elevului și la care se raportează ambii subiecți ai evaluării. La rîndul lor, criteriile de referință sînt sprijinite de repere mai concrete de măsurare-apreciere a nivelului de performanță – indicatorii și descriptorii de performanță caracteristici EL/ELA.

Prin introducerea și aplicarea alături de indicatorii de performanță a descriptorilor de performanță, acțiunea de evaluare este plasată într-un cadru normativ-referențial mai riguros și mai obiectiv, fapt ce asigură obiectivizarea, transparența și comparabilitatea rezultatelor obținute, reducînd riscul arbitrarului și al subiectivismului în aprecierea performanțelor școlare.

Referențialul de evaluare propus pentru măsurarea-aprecierea competențelor specifice educației lingvistice și literare a fost verificat pe cale experimentală și și-a dovedit fiabilitatea. El poate servi drept cadru general pentru elaborarea unui referențial al evaluării școlare, întrucît desemnează reperele de bază, explică metodologia de aplicare a acestuia și este racordat la instrumentarul de evaluare utilizat în practicile internaționale, preluînd și valorificînd, în acest sens, trei dintre categoriile noționale fundamentale (*criteriu, indicator, descriptor de performanță*) cu care operează astăzi știința docimologică și care sînt operaționalizate în mai multe sisteme de învățămînt din țările europene (Franța, Belgia, România ș.a.).

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berna, 1979.
2. Bonniol, J.-J., Vial, M., *Les modes de l'évaluation*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1997.
3. Mager, R.-F., *Comment mesurer les résultats de l'enseignement?* Bordas, 1986.
4. Pâslaru, Vl., Crișan, Al., Cerchez, M. o.a., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*, Editura ătiința, Chișinău, 1997.
5. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Muzeum, Chișinău, 2001.
6. Pâslaru, Vl., *Principii pozitive al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
7. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*, Editura Aramis, București, 2001.



Liliana POȘBAN

Universitatea de Stat din Moldova

## Specificul evaluării în cadrul învățămîntului pentru adulți

*The article tackles the issue of evaluation within the framework of adult education system from the organizational and andragogic/androgenic perspective. Examined from the andragogic perspective it should be stated that evaluation is a specific element of an organized ensemble, referred to the projected/set up objectives and accomplished together with the subjects of education. But from the point of view of organizational formation/education this is the ratio between efficiency and efficacy.*

*Starting from the adult characteristics as a subject of education and the specifics of adult education activities, the article presents the methodology of the andragogic evaluation pattern and the traditional evaluation model planned at the level of organizational management.*

Evaluarea reprezintă o componentă necesară funcționării oricărui sistem și confirmă gradul lui de eficiență. Tratată din punct de vedere sistemic, educația adulților este parte a sistemului formal de învățămînt, dar și a sistemelor de management al resurselor umane. Totodată, trebuie să ținem cont de caracterul eclectic al formării adultului și de autonomia acestuia în rol de educabil. Adultul învață pentru el însuși, pentru a evolua profesional sau social. El învață dacă acțiunea formativă răspunde nevoilor (de a studia sau de a se schimba) și dorințelor sale (de a acumula, de a-și modifica condiția socială și personală); îi stimulează strategiile de (auto)dezvoltare, care se alimentează din teamă și speranțe; se axează pe situații concrete, apelînd la experiența personală.

Privind lucrurile din această perspectivă, în cadrul programelor de formare a adulților se va lua în considerare capacitatea și dorința acestora de a-și asuma responsabilitatea propriei formări și a-și planifica demersul de lărgire a cunoașterii, a depășii obstacolele, a-și (auto)evalua competențele și posibilitățile de progres [1].

Prin urmare, evaluarea în cadrul învățămîntului pentru adulți poate fi realizată cel puțin la două niveluri:

1. Sistemic (organizațional), criteriul de evaluare fiind eficiența și eficacitatea;

2. Andragogic (personal), criteriul de evaluare fiind progresul și performanța.

Scopul principal al evaluării în educația adulților este de a descoperi în ce mod s-a produs o mai accentuată transformare și dezvoltare, ca rezultat al acțiunilor pedagogice. Se apreciază un program, în întregime sau pe părți, pentru a constata cum s-a realizat un progres în atingerea obiectivelor preconizate [2].

Kidd consideră evaluarea „a treia parte a tranzacției învățării” ca fiind esențială în procesul învățării la adulți. Afirmăția se sprijină pe două principii fundamentale:

1. Adulții, mai mult decît copiii, sînt interesați în aplicarea celor asimilate, îi preocupă mai mult direcțiile și punctul final al învățării.
2. Adulții se angajează în majoritatea activităților în mod liber și nu forțați de lege. Motivația lor de a învăța este dependentă de convingerea că se avansează spre atingerea unui anumit scop [3].

Cercetătorul scoate în relevanță determinismul teleologic al evaluării în procesul formării adulților și criteriile ei postformative. În aceeași ordine de idei, Asociația Bibliotecilor Americane a enunțat „patru pași de bază” ai evaluării:

*Parcurși înainte acțiunii:*

- 1) Stabilirea scopurilor: *Ce rezultat se urmărește?*

2) Fixarea unei linii de pornire: *Care este situația în momentul de față?*

*Parcurși după acțiune:*

- 3) Observarea și înregistrarea schimbării: *Ce s-a produs?*
- 4) Aprecierea schimbării în limita împrejurărilor: *Ce semnifică ea și ce ar trebui întreprins în legătură cu ea?*

Astfel, distingem următoarele **forme de evaluare** în procesul educației adulților:

- preexaminarea (stabilirea bazei de la care să se poată porni în măsurarea creșterii);
- evaluarea permanentă, sistemică (feedback-ul);
- testarea (la încheierea programului de formare);
- evaluarea ulterioară (constatarea aplicării celor învățate).

Spre deosebire de evaluarea pedagogică, raportată la finalități, evaluarea în învățământul pentru adulți este anticipativă și prospectivă față de secvența formativă.

Realizată în cadrul **secvenței formative**, evaluarea vizează rezultatele atinse de cursanți, calitatea organizării instruirii și are următoarele obiective:

- să stabilească nivelul real al însușirii conținutului activității de formare;
- să determine eficacitatea procesului de instruire;
- să stimuleze nevoile de instruire ale formabililor [4].

Evaluarea activităților se efectuează în comun de către formator și educabil și trebuie să excludă metode tip “test”, “colocviu”, “examen”. Această particularitate a procesului de apreciere pleacă de la două concepte esențiale ale andragogiei:

- adultul simte nevoia de a fi tratat cu respect, ca o persoană independentă;
- adulții sunt motivați pentru învățare și se încadrează benevol în această acțiune (Malcolm Knowles, 1970).

Reieșind din specificările conceptuale de mai sus, proiectăm metodologia evaluării în cadrul formării adulților [5]:



1. Stabilirea nivelului real al posesiei materiei de studiu, identificarea compartimentelor (părților, aspectelor) neînsușite. Anume prin această operațiune tehnologia formării adulților se deosebește de cea a copiilor. Scopul procesului dat este realizarea exhaustivă a obiectivelor formării. În acest caz, utilizarea calificativelor și notelor este inadmisibilă.
2. Determinarea nevoilor ulterioare (reale sau potențiale) și a strategiilor de formare pentru atingerea obiectivelor proiectate și stabilirea noilor obiective, dezvoltând necesitatea perfecționării continue. Criteriile de evaluare sunt elaborate în comun și vizează conținutul formării: aptitudini, cunoștințe, deprinderi, calități câpătate de adult în forme maximale apropiate de condițiile aplicării lor.
3. Formabilii și formatorii analizează și apreciază împreună conținutul selectat, sursele, metodele de instruire. Nu este suficient să estimezi prin: mi-a plăcut ori nu o activitate sau alta. Principiul evaluării constă în a stabili (exact și fundamentat științific) nivelul de corespundere a parametrilor de mai sus obiectivelor instruirii, în ce măsură au fost luate în considerație particularitățile psihosociale ale adulților, cât de plenar au reflectat competența lor etc. Sarcina elaborării parametrilor și criteriilor aparține, în primul rând, formatorului. Implicarea în procesul de evaluare a parametrilor procesului de formare are importanță majoră atât pentru instruirea cursanților cât și pentru perfecționarea măiestriei formatorului. În cadrul evaluării adulții conștientizează la alt nivel materialul studiat, iar formatorii au posibilitatea să analizeze încă o dată organizarea procesului de studiu, să identifice punctele tari și cele slabe, să proiecteze căi de perfecționare.
4. Urmărirea și diagnosticarea modificării în procesul de formare a calităților personale și a orientărilor motivațional-valorice ale formabililor și formatorilor.

Pe parcursul realizării acestor operațiuni vor fi utilizate criterii, forme și metode de evaluare a:

- rezultatelor obținute de formabili;
- procesului de formare.

În scopul evaluării cunoștințelor, aptitudinilor, deprinderilor pot fi aplicate și situații didactice. De exemplu, pentru aprecierea cunoștințelor se va utiliza *metoda prezentărilor, referatelor*; pentru estimarea profunzimii însușirii cunoștințelor – *situațiile de problemă*. La evaluarea deprinderilor și abilităților vor fi aplicate metode ce solicită punerea în practică a acestor deprinderi (exercițiul poate fi înregistrat pe casetă video și ulterior analizat).

O etapă importantă a evaluării este modificarea conținutului, surselor, mijloacelor, formelor și metodelor de formare. Adulții pot elabora recomandări privind corec-



țarea procesului de formare și pot participa la ajustarea programelor de curs. Formatorul este obligat să țină cont de respectivele recomandări și în baza propriilor analize și evaluări să schimbe componentele procesului de formare, considerate ineficiente.

Așa cum am menționat anterior, evaluarea se efectuează în raport cu două realități: mediul social sau economic de care îl leagă pe formabil nevoia de a învăța și necesitățile personale ale acestuia.

Proiectat la nivelul managementului organizațional și realizat în indicatori de eficiență, eficacitate și randament, modelul tradițional de evaluare a programului de formare a adulților (Kirkpartik) cuprinde 4 niveluri de colectare și prelucrare a datelor [6]:

1. *Nivelul reacțional* – surprinde aspecte cu o tentă mai subiectivă: ce simt și ce gândesc despre seminar cei implicați, gradul lor de mulțumire în raport cu activitățile educaționale la care au luat parte.
2. *Nivelul efectelor imediate, directe* – urmărește evaluarea (în mediul de formare) a ceea ce au învățat adulții, prin raportare la obiectivele măsurabile stabilite, și oferă feedback-ul derulării procesului de formare și al analizei nevoilor de învățare.

La acest nivel, evaluarea este efectuată în funcție de scopul învățării:

- *achiziționarea cunoștințelor* – modele de apreciere bazate pe probe tip „creion-hârtie”, care permit determinarea nivelului de informare a participantului;
  - *formarea deprinderilor* – modelul de aplicare a celor învățate, presupune fragmentarea deprinderilor (în funcție de gradul de complexitate) în unități mai mici și surprinderea (prin intermediul jocului de rol, al simulării) unor situații identice celor reale etc.;
  - *formarea atitudinilor* – este cel mai dificil de evaluat, cursanții fiind deseori subiectivi în răspunsurile solicitate;
  - *abilitatea de a reuși* – pe lângă aprecierea cunoștințelor și deprinderilor, mai include estimarea judecăților, atitudinilor și comportamentelor reflectate prin punerea în practică a cunoștințelor și deprinderilor.
3. *Nivelul efectelor indirecte, practice* – își propune să vadă în ce măsură a fost aplicat ceea ce s-a învățat, contribuind astfel la ameliorarea performanțelor personale sau profesionale și, în consecință, la satisfacerea necesităților identificate. Acest nivel implică evaluarea, la locul de muncă, a comportamentului manifestat în urma seminarului, training-ului și măsurarea rezultatelor obținute de participanți. Considerat unul dintre cele mai importante niveluri ale evaluării, de cele

mai multe ori însă este neglijat sau chiar evitat.

4. Dacă evaluarea efectelor indirecte este preocupată de modul în care cursanții folosesc în exercitarea profesiei ceea ce au achiziționat pe parcursul programului de formare, *evaluarea finală* are drept scop măsurarea efectelor programului asupra performanțelor organizaționale, la nivelul cărora se regăsesc dezvoltarea, creșterea personală și profesională a formabilului.

Procesul poate fi obiectiv doar în măsura în care indicatorii și nivelurile de performanță prevăzute de seminar, training sînt clar precizate. Cum însă în practică acționează o mulțime de factori ce influențează rezultatele pregătirii (condiții economice, inițiative legislative, competitivitatea pieței), alegerea indicatorilor dobîndete o notă de subiectivitate, iar măsura în care programul produce schimbări la nivelul acestora este și ea marcată de subiectivitate. **Dacă ”produsele finale” ale programului (cunoștințe asimilate, deprinderi formate etc.) au contribuit la satisfacerea nevoilor identificate inițial, putem considera că resursele alocate au reprezentat o investiție avantajoasă.**

În concluzie putem afirma că evaluarea în cadrul învățămîntului pentru adulți este cel puțin bivalentă: instituțional/organizațional-andragogică. Examinată din perspectivă andragogică, ea constituie un element specific al unui ansamblu organizat, raportat la obiectivele proiectate și realizat în colaborare cu formabilii. Iar din punctul de vedere al formării instituțional/organizaționale, evaluarea exprimă raportul dintre eficiență, eficacitate și randament.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Neculau, A., *Educația adulților. Experiențe românești*, Editura Colegium, București, 2002, p. 48.
2. Kidd, J. R., *Cum învățăm adulții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 323.
3. *Ibidem*, p. 329.
4. Dumitru, Al. I., Iordache, M., *Educația la vîrsta adultă și elementele de management și marketing aplicate în educația adulților*, Timișoara, Editura Eurostampa, 2002, p.143-145.
5. Țîbulea, N.È., *Òàðñèñàÿ òó-àòÿ àçðñèù*, Mînești, 2002.
6. Bogathi, Z., *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Editura Colegium, București, 2004.
7. Muraru, E., *Evaluarea rezultatelor academice*, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2004.

Recenzenți:

Vladimir GUPU, dr. hab. în pedagogie  
Viorica GORA<sup>a</sup>-POSTICĂ, dr. în pedagogie

## Liceul ca instituție de socializare a adolescenților



Adela FEKETE

Liceul Teoretic "Nicolae Bălcescu", or. Cluj-Napoca

Articolul se dorește a fi un pretext pentru o viitoare dezbateră a cadrelor didactice cu privire la modul în care liceul poate fi considerat o garanție a fînărului în vederea unei inserții sociale reușite. Problematizarea acestui subiect aduce în atenție anumite situații cu care se confruntă educația postobligatorie. Fără a urmări o teoretizare a vreunei componente a procesului educativ, prezentăm câteva situații pe care practica la catedră ni le-a relevat și la care am încercat și continuăm să căutăm răspunsuri și soluții viabile.

O dată cu intrarea sa în liceu, adolescentul cunoaște un alt tip de socializare de care începe să devină conștient (față de cea din familie, dar și față de cea deprinsă în ciclul gimnazial). Diferența se înregistrează atât la nivelul conținutului, prin domeniile educației, cât și la nivelul modalităților, metodelor și tehnicilor de predare-învățare. Acum elevului i se dă o mai mare libertate în manifestare, în evaluarea propriilor potențe și abilități, cerută/impusă de domeniul pentru care a optat la înscriere.

De aceea, în cadrul liceului, putem vorbi despre educația intențională. Adolescenții care au trecut anumite examene sînt încadrați într-un sistem de învățămînt organizat pe filiere, profiluri și specializări. Școala, prin scopul ei, îi propune să participe la transmiterea de informații teoretice/tehnocrate, dar și de comportament al unui individ menit să se integreze în societate și să exprime prin învățatură și conduită ceea ce este valoros în viață. Pînă aici lucrurile sînt clare și nu par să deranjeze. Problemele intervin atunci cînd metodele care conduc la însușirea, asumarea valorilor școlare și punerea lor în practică sau chiar îmbunătățirea lor nu corespund cu orizonturile de așteptare sau cu temperamentul subiectului aflat în procesul de educație. De aici conflictul, nesupunerea și chiar abandonul. Problemele se disting în funcție de profilul școlii, de disciplinele predate, de abilitățile și competențele profesorilor și ale specialiștilor din cadrul sistemului educativ, dar și de disponibilitățile fiecărui subiect în parte.

Cu cît mai mult se apropie de inserția în social, unii adolescenți se confruntă cu dificultăți. Aspectele sociale

pot deveni repere de interpretare și posibile surse de tulburări de intelect și de conduită. Într-un anumit fel se comportă și gîndește un adolescent provenit dintr-o familie situată bine financiar și cu totul altfel unul provenit dintr-o familie de omeri. Motivația iluzorie pentru abateri există în ambele cazuri: „mi se cuvine totul”, „am tot ce-mi trebuie, n-am nevoie de școală” sau, de cealaltă parte, „oricît învăț, dacă nu am suspinere, tot fără serviciu am să ajung, ca și ai mei”. De asemenea, vîrsta are și ea o dimensiune socială cu repercusiuni importante. Sociologul C. Schifirneș atrăgea atenția asupra unor „norme de vîrstă” prezente la adolescentul din orice societate. Aceste **norme** speciale au ca scop reglementarea comportamentului fiecărei vîrste. Ele prevăd ceea ce este adecvat și ceea ce nu este adecvat din punct de vedere social pentru un interval de vîrstă. Aceasta înseamnă că momentele importante din viața omului sînt legiferate. Astfel, pentru fiecare moment, afirma autorul, există un „ceas social”, un „orar cultural” precum intrarea în școală, absolvirea școlii, cariera, căsătoria, pensionarea, statutul de bunic etc. Desigur, se admite faptul că schimbarea socială nu poate determina cursul vieții individuale – acesta evoluează conform tempoului stabilit de proprietățile biologice ale timpului uman, dar influențează procesul de integrare. Se știe că individul încearcă să-și alinieze ceasul său la „ceasul social”, iar la vîrsta adolescenței tendința este de a accelera ceasul social, de a-l devansa – și aici iarăși pot apărea probleme. Devine tot mai popular printre adolescenți să trăiască în cuplu încă din timpul liceului. Dacă nu este lăsat să fie cu partenerul/partenera, adolescentul/adolescenta renunță la școală și chiar la familie. Adolescența este vîrsta la care se manifestă, cel mai pregnant, dorința de a ajunge cît mai repede adult.



Maria FEKETE

Grupul școlar "Victor Babeș", or. Cluj-Napoca

Acest lucru poate fi o „problemă” cu efect nu numai în plan educativ, ci și social: dacă nu este observat la timp, înbeles și controlat fără pedepse drastice, oferindu-se alternative competitive și stimulative, fără a cere renunțări, ci eventual efort suplimentar conjugat: părinte-adolescent-profesor.

Problemele care tulbură demersul școlar sînt cercetate de specialiștii în pedagogie și în psihologia școlară. Printre cauze sînt semnalate cele legate de excesul de normativitate și tehnicitate. De asemenea, ele se datorează unor cauze: *sociale* (simțul ierarhiei care blochează orice inițiativă de schimbare); *pedagogice* (dezechilibru dintre cultura de specialitate și cultura generală, dintre programele și metodele de tip formal și cele de tip nonformal); *psihologice* (accentul pus pe gîndirea convergentă în defavoarea celei divergente: labilitate emoțională și sentimentală sau, pur și simplu, unii tineri nu fac față provocării colectivului, care devine o sursă de stres continuă); *fizice* (efectul apatiei rezultat din clișeele de predare standardizată).

Școala constituie terenul necesar pentru antrenarea în folosirea unor reguli cu valoare pedagogică și socială. C. Constantinescu, în studiul *Probleme sociologice ale educației. Cercetări în domeniul orientării școlare și profesionale*, analizează *organizația școlară* din perspectiva unor evenimente numite „etno-metodologice”, altfel spus problemele identificate în școală. Dintre aceste „evenimente”, cîteva enunțate și de sociologul român, le evidențiem pe următoarele:

- a) conflictele dintre profesori și elevi: primii reprezentînd cultura în sens tradițional și elevii influențați de valorile moderne ale comunității. Tot la capitolul conflicte dintre generații le înscrîm pe cele dintre profesori și adolescenți legate de expectanțe diferite sau provocate de statusuri sociale diferite (familii de bogăți-săraci); dintre religii sau culte diferite; dintre adolescenți și părinți (prea puțin pregătiți să se înbeleagă unii pe alții etc.);
- b) situații noi pe care elevul le resimte în școală (la intrarea în școală, la început de an sau ciclu școlar, la introducerea de noi obiecte de studiu) ca o etapă „care nu-i este familiară”, bazată pe o disciplină ce trebuie înbeleasă și acceptată treptat, pe raporturi cu alții și cu sine care se modifică frecvent;
- c) sfera de referință a noțiunii de perspectivă care vizează „un ansamblu de idei și de acțiuni coordonate, utilizate de o persoană – sau de un grup de persoane – pentru a rezolva o problemă într-o situație dată”. Este vorba despre orizontul de așteptare pe care sistemul educațional și adolescenții îl pot vedea diferit. Cei cu putere de decizie în învățămînt prevăd un anume număr de discipline, o anume programă, un anume sistem

de evaluare, în timp ce adolescenții le agreează sau nu și de aici posibile conflicte și chiar abandon.

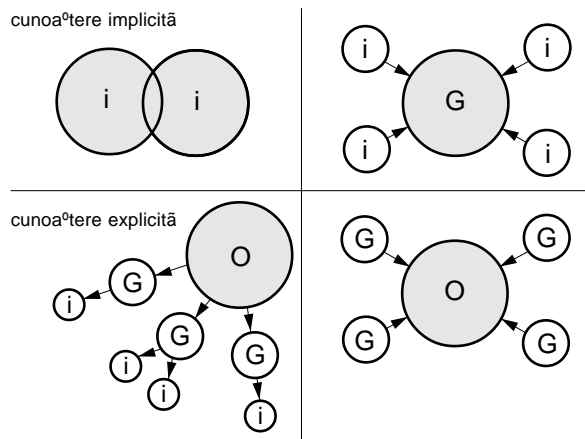
Tot din punct de vedere etnometodologic interpretăm problemele și la nivelul grupului, clasei de elevi, menționîndu-le pe următoarele:

- a) orientarea școlară și profesională ar putea fi catalogată drept problemă nu neapărat la momentul opțiunii sau redistribuirii, ci pe parcursul anilor de liceu (după primul sau chiar în ultimul an), atunci cînd elevii constată că orizontul lor de așteptare nu corespunde fie cu „oferta” din liceu, fie cu „oferta” socială și pot sau chiar renunța la tot ce au avut sau și-au dorit. Prin categorizare, atribuire, influențare socială și afiliere rezultă că în cîmpul clasei de elevi există două microgrupuri puternic polarizate: elita și grupul deviant. Această dispoziție reflectă relațiile de sociere și disociere. Elevii își modelează identitatea socială prin intermediul apartenenței lor la unul dintre respectivele grupuri. Din punct de vedere sociologic, notele nu constituie doar nivelul competențelor cognitive ale elevului, ci, mai ales, reflectarea modului în care acesta se conformează cerințelor instituției. Misiunea școlii este, în primul rînd, de a-i facilita elevului un set de experiențe sociale ce au menirea să asigure internalizarea unor valori (adaptabilitate, responsabilitate), pregătindu-l ca viitor adult, cu un anumit statut în societate, cu multiple roluri (coleg, prieten, pieton, fiu/fiică, pacient, client, salariat etc.), angajat într-un proiect personal de dezvoltare.
- b) intrarea adolescentului într-o clasă nouă. Ne putem confrunta cu două situații diferite. Pentru unii acest lucru aduce integrarea într-un mediu optimist, deschis adaptării, bazat pe relații profesor-elev constructive. Pentru alții se poate identifica situația opusă, adică să facă față unui mediu pesimist, închis, dirijist din care să-și dorească să se desprindă. Din acest punct de vedere, este necesară reconsiderarea și redefinirea pozițiilor ambilor actori implicați în procesul educativ. Trebuie să se analizeze responsabil dacă este o situație artificial creată de subiecții-elevi, neobișnuiți să facă față provocărilor și exigențelor școlare cerute de competiție, sau dacă într-adevăr există o problemă de funcționalitate sau de comunicabilitate, subiectul-adult fiind, la rîndul său, neobișnuit să admită că poate greși din simplul motiv că refuză să accepte elevul timpurilor actuale, diferit de cel al generațiilor trecute. Profesorul trebuie să țină pasul societății în care a apărut adolescentul și nu în care s-a format el ca educator. Soluția constă în modelarea reciprocă. Demersul implică mai

multe faze: conștientizarea de către toți subiecții (elevi-profesori-părinți-conducere) a faptului că există o situație de criză – acceptarea și verbalizarea ar conduce la anumite soluții ce trebuie puse în practică. Urmează etapa de verificare a noii situații și a rezultatelor obținute. O metodă mai puțin agreată, dar eficientă este compararea/confruntarea situației cu ceea ce se întâmplă în școlile cu succese în rezolvarea de conflicte. Deși schimbul de idei la nivel de profesori, de discipline este o practică frecventă, poate că un schimb la nivel de profesori și elevi, transferați temporar de la o școală la alta, ar soluționa unele dintre probleme. În susținerea acestei teze venim cu un argument în plus. Cercetătorii ai pedagogiei moderne au lansat ideea necesității creării unei „Organizații de învățare” care să funcționeze în paralel cu structurile din Ministerul Educației. La seminarul „The European Teacher” desfășurat la Viareggio, mai 2004, Palmira Juceviciene, profesor universitar din Lituania, pleda pentru înființarea unei **Organizații de învățare** care să genereze cunoașterea, evocând modelul unei școli japoneze – *Nonaka model* – care pornește de la acest concept. Cunoașterea de sine implică, în primul rând, cunoașterea ta ca formator de opinie (profesorul), apoi a instituției pe care o reprezintă, menită să pregătească adolescentul pentru inserția socială, cunoașterea societății și a nevoilor pe care aceasta le are la moment și, nu în ultimul rând, cunoașterea elevului văzut ca model supus transformărilor conform cu aptitudinile/capacitățile psiho-fizice și intelectuale. Cunoașterea acestor aspecte se poate face parcurgând două etape: de la **cunoașterea implicită** spre **cunoașterea explicită**. **Cunoașterea implicită** se referă la cunoștințele fiecărui individ în parte, adică elementele care îl definesc și care reprezintă bagajul intelectual și psihic pe care îl deține orice personalitate ajunsă la un anumit grad de cultură. Aceasta nu este exprimată, verbalizată, ci se află în interiorul fiecăruia dintre noi. Ce se întâmplă cu respectivele date? Primul nivel, de la care se pornește spre cercetare, este acela al cunoașterii implicite. Aici se manifestă individualitățile (din știință, cultură, educație, politică, social, administrație etc.). Scopul este ca mai multe personalități să se întâlnească cu mai multe individualități din același domeniu, dar și din domenii diferite, și să colaboreze pentru o strategie comună. Unele informații provenite din ambele părți se vor suprapune, astfel formându-se *cunoașterea comună*. La nivelul următor, descoperim individualitățile care, de această dată, nu mai

lucrează separat, ci împreună pentru o strategie comună, împărțită ulterior grupului. Următorul nivel ne prezintă nu individualități, ci grupuri care au ca țel formarea **ORGANIZAȚIEI**. La această fază se produce transformarea cunoștințelor de la stadiul implicit la cel explicit, adică cunoașterea implicită devine explicită. **Organizația de învățare** creată are menirea să ofere informația grupului care, la rândul său, să o transmită individului la modul explicit. Modelul *Nonaka* poate fi reprezentat grafic astfel:

i = individ, G = grup, O = organizație



(apud P. Juceviciene)

Am prezentat această strategie din dorința de a găsi susținători ai demersului în rândul profesorilor și factorilor implicați în educație, în scopul de a descoperi împreună metodele optime în soluționarea problemelor din ce în ce mai numeroase și mai delicate ale elevilor adolescenți.

Cu aceste considerații, ne alăturăm ideii avansate de pedagogul american Dewey conform căreia școala trebuie să fie legată de viață, educația asigurând deopotrivă o activitate intelectuală, dar și aplicabilitatea acesteia în orientarea socială. Reglarea de bază a tinerilor aflați în sistemul de învățământ trebuie să facă legătura între modurile lor de acțiune și ceea ce le poate oferi societatea, urmărind să stabilească un acord între ei și societate. Liceul constituie un factor de socializare cu o puternică influență asupra individului, iar mediul școlar – cadrul în care se produce transformarea, dar și o sursă a schimbării.

Liceul trebuie să fie un barometru între aptitudinile adolescenților, între modurile lor de acțiune și nevoile sociale, specializările și programele de predare urmând să fie compatibilizate cu cererea de pe piața muncii. Pentru a da randament, școlile au nevoie de crearea unor ocazii întru desfășurarea de activități la care să participe: cei care se instruiesc, cei care educă, cei care răspund de preluarea

lor ulterioară, cei care au grijă de sănătatea lor, astfel încât adolescenții să poată dobândi înþelesul social al propriilor lor forþe, al materialelor și aplicaþiilor lor în situaþiile de viitor.

#### REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Constantinescu, C., *Probleme sociologice ale educaþiei. Cercetări în domeniul orientării școlare și profesionale*, Editura Universității din Pitești, 2003.
2. Dewey, J., *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
3. Mattelard, A., Mattelard, M., *Istoria teoriilor comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Neamþu, C., *Devianþă școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași, 2003.
5. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățămîntului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.



Angela PONCEU

Liceul "Alexandru Ioan Cuza", mun. Chișinău

*Fii atent la gândurile tale, pentru că ele vor fi  
cuvinte;*

*Fii atent la vorbele tale, pentru că ele vor fi  
deprinderi;*

*Fii atent la deprinderile tale, pentru că ele vor fi  
caracterul tău;*

*Fii atent la caracterul tău, pentru că el va deveni  
destinul tău.*

Copiii sînt un început, gemeni ai vieții, ai unor necesități, mentalități, gusturi, speranțe etc. Parafrazînd aforismul filozofului indian Crishnamuri: „O pietricică poate schimba cursul unui râu,” ne întrebăm cîte cotituri le stau în cale copiilor pînă devin Oameni adevărați. Rugați-i să definească noțiunea de Om și veți rămîne impresionati de șirul calităților enumerate... onest, creativ, inteligent, bun, curajos, blînd, chibzuit, înþelept. Dacă veți întreba însă care sînt căile de formare a acestor însușiri numite de savanți valori, nu veți primi nici un răspuns. De ce? Fiindcă fiecare dintre noi este unic și irepetabil. și drumul spre perceperea valorilor general-umane încercăm să-l parcurgem pe cont propriu, neacceptînd stereotipurile. Astfel se produce un miracol, o „minune în sine”, al căror secret este următorul: descoperindu-te pe tine, îi descoperi și pe cei din jurul tău. Conștientizarea

## Educația pentru valori

necesității de a alege între viața pentru sine și viața pentru alții constituie factorul principal în mișcarea către maturitate. Un rol important în acest sens îl au, alături de familie, societatea și profesorul. Sarcina educării unui tineret sănătos, care să contribuie la prosperarea societății, poate fi îndeplinită dacă se pune accentul pe promovarea adevăratelor valori, a respectului față de oameni și a autodiscipliniei, pe înþelegerea de către generația în creștere a faptului că anume acest lucru se așteaptă de la ea.

Specificitatea educației în Republica Moldova este conturată „în acest timp de haos...”, vorba lui M. Kogălniceanu, de criza de identitate și cea de proprietate.

**Criza de identitate** reprezintă declinarea identității naționale. Eliminarea crizei de identitate urmează să se facă prin cultivarea sistematică și continuă a conștinței naționale, a conștinței apartenenței la întreaga umanitate. Astfel, valorile contemporane vor fuziona cu cele naționale și ale individului, educația fiind întemeiată pe repere axiologice proprii celei mai mari părți a omenirii.

**Criza de proprietate** înseamnă absența conștinței de sine (individul nu este conștient de propriile valori, proprietăți, capacități) și absența conștinței de proprietate (individul nu este conștient de faptul că reprezintă o entitate a lumii și deci, aparținînd lumii – și lumea îi aparține, în formă de valori spirituale și materiale).

Ambele crize pot fi înlăturate numai prin operarea unui set de obiective educaționale structurate în sistemul de obiective specifice curriculumului fiecărei discipline școlare, inclusiv al dirigintelui.

Curriculumul dirigintelui preconizează generalizarea, consolidarea, dezvoltarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor formate în cadrul diverselor obiecte de studiu, care îi atribuie elevului calitatea de personalitate, conștientizînd valorile morale, spirituale și materiale proprii și ale celorlalți.

**Educația pentru valori** este tangențială cu educația morală, spirituală, religioasă, fizică, sexuală, estetică, deoarece obiectivele ei sînt generale:

- dezvoltarea maximă a originalității specifice individului (trup sănătos, minte lucidă, intelect rafinat, voință puternică, inimă iubitoare);
- devenirea individului ca receptor, producător și creator de valori;
- formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare.

Într-o societate marcată de o explozie informațională în toate domeniile, educația pentru valori trebuie concepută în spiritul cerințelor economice, politice și culturale prezente și viitoare. Referindu-se la contextul educațional, în lucrarea „Democrație și educație” J. Dewey afirma: „Termenul de valoare are două sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indică o atitudine de prețuire a unui lucru, considerat ca avînd valoare prin el însuși, adică o valoare intrinsecă. A evalua în acest sens înseamnă a aprecia. Însă a evalua mai înseamnă și un act intelectual distinct – o operație de comparare și judecare – o operație de valorizare.”

Liviu Antonescu distinge:

1. valorile general-umane, legate de omul generic, promovate de istoria milenară a omenirii;
2. valorile comunității naționale – constituite de-a lungul istoriei unei societăți;
3. valorile saeculum-ului sau specifice unei epoci concrete din istoria lumii și comunității (valori instabile și nesigure, pentru că nu au fost supuse probei timpului, dar care introduc elemente de creativitate și noutate).

Tudor Vianu propune următoarea clasificare:

- valori personale
- valori spirituale
- valori aderente
- valori-scopuri
- valori amplificative
- valori integrabile
- valori integrative.

Iar Constantin Cuco<sup>o</sup> delimitează patru clase de valori:

1. relative
2. utilitare sau uzuale
3. uzuale-relative
4. mediatori.

Dacă pornim de la definiția lui M. Rokeach „valoarea este o credință durabilă asupra unui mod de existență, care ar fi preferabil din punct de vedere personal și social” și de la clasificarea în valori-scopuri și valori instrumentale, este logic că ele se transformă în valori educative și din acest moment devin funcționale, adică se aplică activ în practica educațională.

Potrivit sociologilor B. Terrisse, S. Strottier, P. Durning, valorile educaționale sînt tridimensionale, comportînd dimensiunea cognitivă (presupun un ansamblu de

conținuturi cu caracter normativ care include și evaluarea), dimensiunea afectivă (indică un atașament diferențiat pentru un mod sau altul de viață) și cea conotivă (orientează și ghidează acțiunea).

Cu alte cuvinte, teleologia educației (un sistem de obiective ordonate) este ea însăși un sistem de valori proiectate pentru a fi formate celui educat. Conținuturile educației reprezintă valori elaborate de omenire pînă la momentul declanșării actului educațional și angajează structural: norma etică (în cazul educației tehnologice), frumosul (în cazul educației estetice), sănătatea (în cazul educației fizice). Problematika lumii contemporane a intrat în atenția organizațiilor internaționale ca ONU, UNESCO etc., a diferitelor categorii de specialiști: economiști, naturaliști, filozofi, medici, pedagogi, astfel încetățenindu-se sintagma „noile educații”.

„Noile educații” inserează răspunsurile propuse pe plan internațional la problemele de anvergură din societate și cuprind educația pentru pace și cooperare, educația sanitară, educația demografică, educația economică, educația pentru schimbare, educația pentru tehnologie, educația ecologică, educația pentru mass-media, educația timpului liber, educația interculturală, educația pentru democrație, educația pentru comunitate etc. În învățămîntul din Republica Moldova noile conținuturi sînt valorificate prin introducerea unor discipline obligatorii: educația moral-spirituală (ciclul primar), educația civică (ciclul gimnazial), „Noi și legea” (ciclul liceal), precum și „Deprinderi de viață” (pentru toate ciclurile). În acest context, „Noile educații” capătă dimensiuni avînd următorul caracter:

1. universal, în sensul că nici o țară nu poate fi în afara respectivei problematice;
2. global, în sensul că afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise;
3. evolutiv și de urgență, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sînt pregătiți, nu au metode sau soluții adecvate;
4. pluridisciplinar (conexiuni puternice și numeroase).

Concluzionînd, remarcăm faptul că apariția noilor conținuturi sub genericul „noile educații” solicită instituirea și perfecționarea educației pentru valori. Or, condiția primordială a existenței umane este îmbunătățirea, desăvîrșirea propriei ființe, schimbarea mediului natural, social, cultural și spiritual, toate acestea alcătuiind și mediul educațional. Prin educație se transformă nu doar omul, dar și lumea în care acesta se produce. Un individ care a încetat să se mai schimbe înseamnă o ființă care a încetat să mai existe.

Tangențele evidențiate ne permit să situăm valorile în fruntea procesului educațional, punînd în discuție conținutul, transmiterea și asimilarea acestora. Literatura de specialitate, studiile empirice și investigațiile autorului

denotă faptul că în majoritatea țărilor lumii educația orientează copiii către valorile general-umane, creînd un ansamblu de atitudini valorice. Acest proces complex implică variate modalități de transmitere a valorilor și de formare a trăsăturilor de personalitate. Prezentăm în continuare o ierarhie a valorilor, în baza exemplului Franței și al altor state ale Comunității Europene:

<b>Franța</b>	<b>Uniunea Europeană</b>
Toleranță	Onestitate
Responsabilitate	Toleranță și respect de sine
Bunele maniere	Dragoste față de muncă
Responsabilitate	Spirit de economie
Loialitate	Politețe
Generozitate	Loialitate
Spirit de economie	Autocontrol
Independență	Independență
Imagine	Comunicare
Credință	Dragoste față de muncă

Sondajele efectuate în Republica Moldova relevă preferința pentru următoarele trăsături de personalitate:

1. bunătate
  2. hărnicie
  3. onestitate
  4. credință
  5. stăpînire de sine (chibzuință, toleranță)
  6. curaj
  7. spirit de inițiativă
  8. perseverență
  9. responsabilitate
  10. raționalism (inventivitate)
- Același sondaj a demonstrat că foarte pușini respon-

denși au ales delicatețea (18%), modestia (13%), respectul (9%), colectivismul (12%). Cercetările prezentate nu pretind la generalizări, avînd ca scop reliefaarea importanței valorilor pentru educație, atît în plan global cît și național.

Nu putem stabili o ierarhie a valorilor, deoarece fiecare are o funcție unică și de neînlocuit în cadrul experienței umane, formării personalității, individului, colectivității (societății) în ansamblu. În loc de încheiere propun atenției dvs. următoarele versuri semnate de Traian Dorz:

„Ca să fii rege peste animale  
Nu-i cine ție cît  
Trebuie să fii mai puternic decît ele  
și atît.  
Ca să fii rege peste păsări  
Este pușin mai greu, dar frumos ...  
Ca să fii rege peste oameni  
Este mai mult decît orice altceva.  
Trebuie să înveți a iubi, a ierta ...  
Dar cel mai minunat este  
Să fii rege peste tine însuși,  
Numai atunci veșnicia ta cumpănește.  
Dacă vrei să fii rege  
Alege. Hai, grăbește-te!”

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cuco, C., *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. Vianu, T., *Introducere în teoria valorilor*, Opere, v. 8, București, 1979.
3. Mîndîcanu, V., *Etica și arta comportamentului moral*, Timișoara, 2003.
4. *Educația morală și spirituală în contemporaneitate*, Chișinău, 2004.

## Valori educative fundamentale în literatura existențialismului



Emilia TĂRĂBURCĂ

Universitatea de Stat din Moldova

Orele de literatură universală din învățămîntul universitar oferă posibilități variate de formare a personalității prin intermediul lecturii, interpretării și raportării la realitatea de zi cu zi a textelor artistice. În cele ce urmează ne vom referi la o temă cu mari valențe educative – *exis-*

*tențialismul*. În acest context, ar fi bine să se evidențieze nu atît concepția despre *absurd* cît celălalt pilon al respectivului curent filozofic – *revolta* – acceptată în cel mai larg sens al noțiunii și care propune diverse modele de comportament în vederea formării unei poziții de viață responsabile, active.

Este de dorit ca prezentarea temei să înceapă prin conturarea contextului social și ideologic al perioadei ce pregătește terenul pentru o astfel de filozofie a vieții. Profesorul va menționa că doctrina existențialismului este cel mai bine dezvoltată și ilustrată, inclusiv prin intermediul operelor artistice, în Franța. Rolul important în

afirmarea acestui curent în spațiul francez derivă din simbioza, mai accentuată aici, a literaturii și filozofiei: J.-P. Sartre și S. de Beauvoir au fost licențiați în filozofie, A. Camus a studiat filozofia la Universitate. Se creează, astfel, un mediu favorabil pentru interpătrunderea literaturii și filozofiei.

În rînd cu receptivitatea deosebită a concepțiilor filozofice, răspîndirea existențialismului a fost în mare măsură pregătită, chiar determinată, de conjunctura social-politică care a înlesnit apariția și extinderea ideilor despre absurdul existenței. Sub influența evenimentelor celui de-al doilea război mondial revolta și responsabilitatea capătă conotații deosebite. Principalele accente în această ordine de idei au fost „războiul straniu” și “rezistența” (= *absurdul* și *revolta*); războiul (în esență o situație-limită) cu înfrîngerea imediată, atunci cînd conducerea țării capitulează, acceptînd necondiționat cerințele armatei germane. În felul acesta, cursul evenimentelor majore, de care depinde destinul fiecăruia în parte, nu a luat în considerație voința omului simplu, care în acea situație se pregătea să-și apere țara. Nimeni nu i-a solicitat opinia, soarta i-a fost hotărîtă în altă parte. În astfel de circumstanțe se amplifică ideile despre caracterul tragic, incognoscibil, absurd, straniu al vieții. Omul se convinge că de el în viață depinde foarte puțin, de fapt, aproape nimic. Totuși, în pofida acestei stări de spirit, simte necesitatea de a acționa, de a se opune, deci de a se revolta. În plan social-istoric aceasta a însemnat lupta de rezistență a poporului francez împotriva invaziei străine.

La etapa următoare a orei se va trece la examinarea acestei doctrine din perspectivă filozofică. În introducere se va menționa că existențialismul, aidoma altei tendințe filozofice sau literare, sugerează o anumită poziție față de realitate, elaborează noi dimensiuni ale existenței și condiției umane. Marile probleme filozofice („omul” și „lumea”), ce frămîntă gînditorii încă din antichitate, acum sînt abordate prin intermediul unor posibilități inedite, care rezultă inclusiv din specificul momentului investigat. Astfel, literatura de acest tip nu presupune o lectură facilă de asimilat. De regulă, sensul operei este mult mai profund decît pare la prima receptare, iar legăturile imediate dintre cauză și efect sînt refractate prin caracterul alegoric, polivalent al interpretărilor, fiecare imagine, episod și personaj fiind importante prin faptul că edifică întregi piramide filozofice. Cititorul inițiat se va detașa de planul cotidian al evenimentelor pentru a realiza latura lor simbolică. De exemplu, molima anunțată în chiar titlul romanului lui A. Camus („Ciuma”) reprezintă nu doar imaginea unui flagel concret care s-a abătut asupra unei localități, ci simbolul răului existențial, imaginea alegorică a realității („ciuma este viața”); greața din romanul cu același nume de J.-P. Sartre nici pe departe nu poate fi rezumată doar la un proces fiziologic, ea sintetizînd, mai degrabă, expresia maximă de nejustificare, lipsa de sens

a existenței, pericolul dizolvării conștiinței individuale în lumea amorfă, dar insistentă a obiectelor și substanțelor.

Unul dintre reprezentanții de vază ai existențialismului, A. Camus, afirmă că absurdul este starea metafizică a omului în lume. Existența este o permanentă înfrîngere, fizică și spirituală, marcată de stigmatul înstrăinării, mizeriei și morții. Tragedia este și mai accentuată, deoarece omul conștientizează absurdul propriei sale prezențe în lume, limitele existenței sale. Metafore ale acestei concepții despre viață devin noțiunile *ciuma* și *greața*.

Esența existențialismului a fost original formulată de J.-P. Sartre: „Existența precede esența”, care poate fi considerată punct de plecare pentru un ir de generalizări programatice ce fixează imaginea realității, precum și poziția omului într-o astfel de realitate. Idei de acest tip ajung să fie dezvoltate în spațiul francez, trecînd anterior prin influența (poate camuflată) a filozofiei idealiste – centru de gravitație al preocupărilor gnoseologice universale. De exemplu, în „Ființă și timp” Heidegger susține că omul poate avea conștiința propriei sale existențe doar atunci cînd traversează anumite experiențe.

Conform acestei orientări filozofice existența este realitatea concretă. În consecință, omul nu poate fi înțeles în multitudinea manifestărilor sale, în perspectivă ontologică, în integritatea tuturor aspectelor vieții, ci doar în diverse situații, aici și acum. Astfel, el poate fi determinat doar în funcție de prezentul său individual. Atît la Sartre cît și la Camus nu există mîine ca potențială perspectivă, ci doar un ir de momente prezente. În „Ciuma”, bunăoară, se afirmă că adevărata generozitate față de viitor constă în a da totul prezentului. Considerînd că situația poate fi ameliorată în viitor (fără implicarea nemijlocită a subiectului sau obiectului acțiunii, reieșind din poziția pe care și-o asumă sau o poate suporta), acesta se poate dezice de acțiune. Dar a trăi înseamnă a nu te resemna. Eroi camusieni nu și generalizează existența, ci trăiesc cu conștiința prezentului, fiecare zi pentru ei însemnînd încă o încercare de structurare a haosului.

În continuarea prezentării materialului o atenție deosebită se va acorda noțiunii de revoltă.

Concomitent cu morala absurdului, atît în filozofie cît și în operele literare, se descriu diverse încercări de depășire a acesteia. După Camus, din conștientizarea problemei lumii absurde rezultă întrebarea: Vei accepta disperarea fără a întreprinde nimic, fără a acționa? Răspunsul va fi negativ. Meditații adiacente se urmăresc și în scrierile lui A. Malraux, care încă în perioada dintre cele două războaie mondiale recunoaște absurdul ca semn distinctiv al civilizației occidentale, omul aflîndu-se, parcă, la marginea prăpastiei. Într-o lume care și-a pierdut coordonatele s-au instaurat superficialitatea, convenționalismul, singurătatea și predestinarea. Dispariția esenței transformă viața în tragedie. Personalitatea însă trebuie să continue să ființeze, contrar tragismului ursitei sale, să găsească modalitatea vieții împotriva-morții. Anume



idei de această amplitudine vor cataliza căutările revoltei în existențialism.

Dacă am urmări în ansamblu literatura universală din a doua jumătate a sec. XX, tema revoltei (înțeleasă în cel mai larg sens, inclusiv ca responsabilitate, angajare, implicare în acțiune) devine una dintre cele mai frecvent investigate, depășind cadrul literaturii de factură existențialistă. Accentele vor fi diverse, în funcție de preocupările individuale, influențele filozofice, contextul social-politic etc. a. Acesta din urmă determină totuși cele mai multe variante de exploatare și se întâlnesc în creația lui H. Boll, G. Grass, M. W. Schulz etc. a. Sentimentul de culpabilitate a germanului care a permis (= nu a întreprins nimic pentru a evita) tragedia declanșării unui război devastator (în primul rând pentru el însuși) generează un alt sentiment, acel al responsabilității în fața generațiilor următoare. La R. Merle, G. Greene, K. Vonegout etc. a. cadrul temporal și spațial nu este atât de strict conturat și presupune mai multe implicații de ordin general-uman, filozofic, culturologic etc. a. În asemenea mod tema concretă – „existențialismul” – se va include într-un areal mai amplu – acel al procesului literar universal.

Revenind la existențialism, *revolta*, în rând cu *absurdul* definesc trăsăturile principale ale prezenței omului în lume. Receptată în ansamblu, această filozofie dezvăluie caracterul ambivalent al condiției umane în care coexistă *exilul* și *împărăția*, tendința spre solitudine, dar și spre solidaritate etc.

Primul pas spre revoltă este conștientizarea și asumarea absurdului. Cunoașterea diagnozei înlesnește recuperarea (chiar dacă aceasta este doar ipotetică). Înțelegând inferioritatea condiției sale, omul poate încerca să o depășească. Astfel, revolta este programată chiar în absurd.

Totuși, la Camus revolta (determinată, în mare măsură, de planul concret al realității – cel de-al doilea război mondial) este percepută, mai degrabă, în aspect transcendent drept revolta metafizică a omului ce se împotrivesc esenței sale, proiectului superior al creației („eroismul fără speranță”).

Deși e sortit unei permanente înfrângerii, Sisif nu se resemnează, își privește în față destinul, îl sfidează (în interpretarea autorului), continuând să-și ridice piatra spre vârful dealului, asumându-și, astfel, tragedia soartă. Drept consecință se ajunge la concluzia că **revolta este însăși existența**. Oricât de insuportabilă ar fi, ea este ceva dat, de care nu se poate face abstracție. Aceasta este unica realitate pe care omul o cunoaște și deci trebuie trăită din plin. Revolta produce perseverența de a merge înainte, de a exista în pofida absurdului și a morții.

A trăi viața presupune și tentativa de a depăși sentimentul de disperare și sfârșit prin intermediul unor ocupații concrete. Omul trebuie să facă ceea ce cunoaște bine. Astfel, o derivată a revoltei va fi acțiunea. În „Ciuma” doctorul Rieux, zilnic, de dimineață și până seara târziu, își

tratează bolnavii. Acei care astăzi sînt sănătoși, mâine pot muri contaminăți; alții, care sînt la un pas de moarte, mâine, într-un mod inexplicabil, pot merge spre vindecare. Deși medicul știe că de acțiunile sale, în linii generale, depinde foarte puțin, aproape nimic, continuă totuși să-și trateze pacienții. A inspira încredere celor care și-au pierdut-o – acesta-i sensul vieții lui, Golgota, bolovanul pe care trebuie să-l ridice spre vârful dealului. El își face meseria, își îndeplinește misiunea. Chiar dacă ea este sortită înfrîngerii, nu o abandonează, înfruntându-și destinul. Sensul vieții unui om aparte poate fi găsit și în nonsensul existenței în genere. Aceasta este parabola existenței sisifice, un „umanism tragic, victorie de fiecare clipă... cu siguranță și o înfrîngere de fiecare clipă” (Mavrodin I., Prefață. În: Camus. *Exilul și împărăția*. Eseuri și nuvele, București, 1968).

Privită din perspectiva timpului, pe zi ce trece, în lupta cu „ciuma” se implică tot mai mulți oameni „înstrăinați”. Răul devine treptat „problema noastră a tuturor”. Bunăoară, inițial preotul Paneloux consideră că ciuma este o pedeapsă divină și omul păcătos ar trebui să se resemneze, s-o accepte fără a se revolta. Treptat însă, sub influența unor evenimente concrete, în această supunere absolută apar primele fisuri. Impactul a fost produs de moartea chinuitoare a unui copil, ființă inocentă. Un alt personaj, ziaristul Rambert, parcurge drumul de la separare, exil și înstrăinare spre implicare și solidaritate. La începutul acțiunii este străin orașului, nefiind băștinat. Atunci când orașul este închis (procedeu folosit de autor nu doar pentru a respecta unele adevăruri istorice, ci și din considerente pur artistice: prin dimensiunile finite, autosuficiente ale segmentului investigat se atinge imaginea complexă a realității) se simte prizonier, dublu bătut de soartă. Încearcă toate modalitățile posibile și imposibile, legale și ilegale de evadare, dar, într-un sfârșit, când s-ar părea că eforturile i se vor încunună cu succes, decide să rămână în oraș. În această perioadă de timp a înțeles că nu locul te desparte de „ciumă”, că nu poți fi fericit atunci când ceilalți sînt nefericiți. Revolta împotriva răului nu poate fi problema unor persoane aparte, ci a tuturor. Astfel, Rambert reușește să-și depășească condiția prin conștientizarea moralei colective a solidarității în nefericire, care se poate transforma în concepția unei fericiți stoice, tragice. Un rol important în stăvilirea absurdului, în asumarea revoltei, îl are deci *depășirea înstrăinării*. În această ordine de idei, Malraux afirmă că esența pe care omul o acordă vieții sale depinde de natura relațiilor lui cu alți oameni. Dacă existența precede esența, de omul însuși depinde acordarea unui sens propriului său destin și devenirea lui ca ființă rațională. În același timp, doar realizându-se în colectivitate, în afara propriilor limite, el poate exista ca om. Chiar dacă este asemeni unei insule în ocean, el se află în lumea oamenilor. În lucrarea „Existențialismul este un umanism” J.-P. Sartre susține că nu există natură umană, *omul fiind ceea ce creează el singur din sine*. Lui îi aparține

responsabilitatea pentru ceea ce este, pentru propria existență. Și nu doar a sa, ci și a tuturor celorlalți, deoarece fiecare om în parte poartă pecetea omului în genere, a omenirii. O acțiune aparent individuală reprezintă, de fapt, un model specific unui grup mai mare. Sartre consideră că omul există astfel, de parcă privirea întregii omeniri este îndreptată spre el, coordonându-și acțiunile sale cu ale lui. Chiar dacă majoritatea eroilor săi sînt „morții fără de înhumare”, intoxicați de absurd și incomodați de orice contact cu semenii, totodată, intuitiv, simt necesitatea prezenței acestora. Învelișul uman se transformă în om adevărat nu doar atunci cînd emigrează în sine, ci și atunci cînd aspiră spre un scop comun.

Omul, înțelegînd absurdul, simte necesitatea de a-l înfrunta; descoperind absurdul percepe altfel realitatea, dar și faptul că lumea, în care a crezut că există, a fost doar o iluzie, iar el – un prizonier al aparențelor. Cu adevărat liber (deci și revoltat) omul poate deveni doar atunci cînd are certitudinea adecvată a existenței, cînd descoperă că viața este lipsită de sens.

Concepția despre libertate în existențialism a fost profund investigată de J.-P. Sartre. La etapa inițială a cercetărilor sale filozoful s-a interesat, în special, de tendința eliberării absolute a personalității. Aceasta detronează credința în determinism (social, istoric etc.), legăturile dintre cauză și efect neavînd importanță. Critica de specialitate apreciază istoria protagonistului din romanul „Greața” drept robinsonada libertății absolute. Libertatea aici este obținută prin ruperea tuturor relațiilor de ordin social, prin izolare și interiorizare. Toți și totul se transformă în „alții”, inclusiv obiectele: prezența lor insistentă, intangibilă incomodează, creează senzația de disconfort. „Eu”-l simte pericolul de a fi asimilat de lumea străină a obiectelor și substanțelor.

În viziunea lui Sartre, omul nu doar trebuie să fie liber, el este condamnat la libertate. De aici – senzația de incertitudine și groază. Cînd realizează că este într-adevăr liber, nu ține cum să se comporte, deoarece a fost educat să i se indice cum, unde și în ce limite să acționeze. Conștientizîndu-se absolut liber, el pierde acest ghid, se simte fragil, singur în fața neantului. În consecință, apare sentimentul abandonării (sîntem lăsați în voia noastră) și disperării (comunicarea într-o lume în care toți sînt străini este imposibilă).

Omul se poate dezice de libertatea sa, dar atunci se va dezice de sine însuși, deoarece a fi liber înseamnă a fi om. Va deveni unul din mulțime, se va pierde ca valoare în sine, ca identitate aparte, iar lumea în care va exista va fi impersonală și anonimă, unde nimeni nu va hotărî nimic și deci nu va fi responsabil. În această ordine de idei, filozofia existențialistă afirmă că doar asumîndu-și libertatea și acționînd în conformitate cu această poziție, omul devine stăpînul propriei sale existențe (chiar dacă în plan general nu se va schimba nimic). Libertatea rezultă din capacitatea personalității de a alege, de a decide și de a crea valori.

Libertatea unui om depinde de libertatea tuturor, precum și libertatea tuturor este indispensabilă libertății fiecărui om în parte. Prin urmare, libertatea este nu doar un drept, ci și o datorie – față de sine și de ceilalți. Nu întîmplător, Sartre afirma că omul liber ridică povara lumii pe propriii umeri. Libertatea concepută în funcție de responsabilitate preia dimensiunile morale ale responsabilității personale a tuturor pentru tot și pentru toți. Străinii de odinioară se transformă în implicați.

În plan politic, revolta din „Ciuma” scoate în evidență lupta poporului francez împotriva ocupației fasciste, iar J.-P.Sartre susține concepția literaturii angajate, afirmînd că scriitorul, și dorește sau nu, întotdeauna este implicat, fiind complicele societății. Tot ce scrie are un anumit sens și rezonanță, deci este responsabil, deoarece poate forma opinia publică. În acest caz chiar și tăcerea este semnificativă.

De altfel, pe tot parcursul vieții sale J.-P.Sartre a acordat o importanță deosebită încercărilor de a determina specificul artei. Dacă la Camus revolta include acțiunea, solidarizarea etc., la Sartre – creația. La nivelul angajării reale, active creația demonstrează nu atît acțiunea cît urmărirea (observarea) acțiunii, omul de artă fiind nu atît participant cît martor. Oricum, anume în persoana scriitorului vede Sartre posesorul vocației primare spre antropomorfism, acesta fiind „creatorul semnelor”, „făuritorul miturilor”.

Arta demonstrează tendința spre autoafirmare a omului care a descoperit absurdul. Prin intermediul artei se organizează dezordinea, ea fiind structura impusă haosului. În această ordine de idei, omul de artă și-ar atribui posibilitățile Creatorului. În viziunea lui Malraux, arta demonstrează capacitatea de luptă a personalității împotriva propriului său destin. Este o altă variantă a destinului, dar de data aceasta – rezultat al propriilor eforturi. Acela ce o poate realiza se simte mai liber și mai puternic, avînd forța de a se îndepărta de marginea prăpastiei. De fapt, în existențialism creația exprimă nu atît modalitatea de evadare cît, mai degrabă, de etalare a absurdului.

În romanul „Greața” eroul central, A.Roquentin, încearcă să îndepărteze sentimentul copleșitor de irosire în deert a existenței sale. Într-un jurnal intim fixează meticolos tot ce vede și simte pe parcursul zilei, acumulînd concomitent material pentru a scrie o carte despre viața marchizului de Rollebon. Aceste activități însă se dovedesc a fi insuficiente pentru a-i motiva existența. Totuși, atunci cînd senzația de greață se amplifică la maximum, eroul aude din nou motivul unei melodii cunoscute, fapt ce nu-i permite să meargă pînă la capăt în înstrăinarea sa. Este un moment purificator, ce-i restabilește legăturile cu oamenii. Finalul operei intuiește speranța justificării existenței prin intermediul artei. Eroul dorește să scrie o carte despre propria sa viață, acordîndu-i, astfel, sensul care pînă atunci i-a lipsit.

În linii generale, acestea ar fi accentele principale din partea teoretică a temei „Existențialismul”, ce prezintă un model complex de adaptare și angajare în viață.

Materialul teoretic, prezentat în cadrul prelegerilor, va fi consolidat la orele practice, unde studenții vor avea posibilitate să-și expună propriile opinii. Scopul acestor ore, de fapt, constă nu doar în consolidarea unui anumit bloc de informație, ci și în actualizarea lui prin intermediul comparațiilor, analogiilor, sintezelor și altor modalități de analiză. Profesorul și studenții vor urmări legăturile dintre concepția despre lume și om în existențialism, precum și unele manifestări concrete din realitatea contemporană, în care există atât absurdul cât și revolta. Se vor generaliza cunoștințele despre anturajul cotidian, încercând să se depisteze acele segmente, care pot fi atribuite absurdului, lipsei de sens. Vor fi aduse nu doar exemple concrete, ci și argumente în favoarea lor, ca să se depisteze capacitatea reală a studentului de a aplica materialul studiat în planul organizării sociale și al relațiilor dintre oameni.

Reieșind din structura prezentării teoretice a temei, o atenție deosebită la orele practice se va acorda concepției despre revoltă – perseverența de a exista în pofida

absurdului, acțiune reală, de depășire a singurătății prin apropierea de oameni. Având ca suport realitatea contemporană, studenții vor urmări modalitățile de manifestare a revoltei, depășirea tragediei, absurdului și înstrăinării la nivel cotidian.

Astfel, tema „Existențialismul”, având ca repere centrale coordonatele *absurdul*, și în special *revolta*, prezintă o modalitate de cunoaștere a realității în multitudinea manifestărilor sale, dar și de integrare în această realitate, oferind posibilitatea de a forma noi convingeri despre viață. Studenții sînt ghidați în direcția formării unei poziții active, angajate: acei care încă nu și-au formulat repere existențiale – să le găsească (sau măcar să-și pună această întrebare); acei care ezită – să-și fixeze unele priorități stabile; cei inerți sau indiferenți – să se revolte.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Camus, A., *Străinul. Ciuma. Căderea*, Editura Hyperion, Chișinău, 1990.
2. Sartre, J.-P., *Greața*, București, 1982.
3. Mareș, P., *Jean-Paul Sartre: drumurile spre existențialism*, Tîrgoviște, 1996.



Doina USACI

Universitatea Slavonă

## Impactul învățării situaționale în dezvoltarea idiolectului studentului alolingv

*Educația se prezintă astăzi ca un flux continuu și rapid de schimbări. În acest cadru dinamic, învățarea limbilor, în special a celei de-a doua limbi, tot mai insistent se face simțit rolul primordial atribuit circumstanțelor în care se desfășoară activitatea. Învățarea situațională, care asigură educația lingvistică a studenților alolingvi, este hotărâtoare în formarea reprezentărilor generale și individuale referitoare la fenomenele lingvistice și cele extralingvistice, intrinseci procesului de învățare a limbii. În această arie de reprezentări, articolul propune o variantă de raportare a circumstanțelor învățării la specificul individual al subiectului locutor.*

Importanța limbajului individual în deschiderea subiectului spre comunicare, spre afirmare socio-culturală este mare, deoarece codificarea lingvistică a gândurilor și sentimentelor proprii constituie o posibilitate

de acțiune superioară, oferită, în primul rînd, de limbă și de informația acumulată, care transformă comportamentul verbal și comunicativ al subiectului vorbitor (Coșeriu E.; Ducrot O., Ionescu-Ruxăndoiu L.). Desemnarea unui limbaj individual sau *idiolect* (concept propus de savantul englez B. Bloch pentru vorbirea unei persoane) devine o valabilitate pentru numeroasele acțiuni formative în procesul învățării limbii române de către studenții alolingvi, iar abordarea implicativă a *situației de discurs* permite obținerea unor rezultate sesizabile în acest sens (B. Bloch). Nivelul de însușire a limbii este determinat, în mare parte, de circumstanțele consemnate de situația de discurs cât și de posibilitățile proprii de acumulare a informațiilor necesare, fiecare subiect avînd tentația de a conferi vorbirii o anumită individualitate lingvistică și verbal-comunicativă. Anume situația transformă studentul din subiect-receptor de informații în subiect-locutor activ, energizînd potențele sale intelectuale și formîndu-i noi experiențe de învățare a limbii.

Analizînd factorii și specificul *limbajului individual*, îl putem defini ca o *particularitate de vorbire sau de scriere a unei persoane într-un moment și într-un context determinat*, punînd în evidență următorii indicatori

ai idiolectului: (a) *caracteristica psihocomunicativă* (tipul de temperament, capacitatea de cooperare, deschidere, disponibilitate, reactivitate/creativitate, implicare, adaptabilitate, receptivitate); (b) *reacția verbală* – capacitatea de a alege repede (lent) din stocul personal unitățile lexicale; (c) *accesul lexical* – capacitatea de a percepe, a stoca, a identifica și a utiliza anumite unități lexicale; (d) *decizia lexicală* – abilitatea de a folosi adecvat situației anumite cuvinte și expresii (simțul limbii); (e) *nuanșarea verbală* – abilitatea de a conferi expresivitate vorbirii, de a utiliza expresii frazeologice, mijloace artistice; simțul umorului; (f) *producerea verbală* – abilitatea de a vorbi laconic (desfășurat); (g) *relaționarea verbală* – logică, coerența, fluența; (h) *forța de convingere*, de influență asupra interlocutorului; (i) *utilizarea cuvintelor de prisos* („limba de lemn”, greșelile „voite”).

În baza analizei interpretative a conceptului de idiolect, putem afirma că limbajul individual, care reprezintă repertoriul specific de a vorbi (sau de a scrie) al unei persoane într-un anumit moment și într-un context determinat, este o *competență dobândită continuu*. Această acumulare e posibilă doar în procesul comunicării, adică în cadrul diverselor situații, ele fiind niște sisteme de relații ale interlocutorilor. În momentul exprimării și înțelegerii faptului de limbaj, adică într-o situație determinată de viața concretă, sensul cuvintelor este creat de legătura dintre o anumită semnificație din limba utilizată ca bun comun și obiectele concrete, raporturile persoanelor față de obiectele și fenomenele respective, experiența personală, atitudinea față de interlocutor în acea împrejurare etc. Utilizată în activitatea de limbaj, în momentul exprimării, limba devine un fapt concret – lingvistic individual, ce capătă nuanșele sau caracteristicile adecvate diverselor împrejurări de folosire.

Limbajul individual este o competență care solicită persoana în ansamblu, o manifestare a individualității sale. Acțiunea de dezvoltare a limbajului individual presupune valorificarea *dat-ului* și a *construit-ului*, adică a potențelor și a ceea ce se formează prin educație.

În tratarea valorii general-culturale a limbii a doua se va pune seama de următoarele: ce particularități și trăsături personale ale studentului urmează a fi valorificate ca el să poată comunica în limba română (abilități de a ține un discurs) și ce ar trebui să învețe pentru comunicarea reală în contextul dinamic-schimbător al activității sale.

Construirea unor situații pertinente de vorbire, de manifestare verbală a subiectului devine un drept al lui, care generează interpretări noi, impunând și identificarea mecanismelor în virtutea cărora acțiunea educațională influențează valoarea verbală a limbajului individual. Situația de discurs este o formă de funcționare a comunicării, una din unitățile care direcționează comunicarea. Utilizarea corectă a situațiilor de discurs încadrează afectiv studenții, sporește activismul și

interesul, face ca activitatea lor să vină „din interior”, înviorează maximal aspectul general al lecției practice, generează interpretări noi, dezvoltă idiolectul, stabilește necesitatea comunicativă, stimulează dorința de a se afirma, de a-și expune opinia, promovează concurența verbală. Situația de discurs este o situație de învățare ce condiționează relaționarea persoanelor antrenate în uzul activ al limbii române. Nivelul de implicare personală a studentului în situația de discurs este dependent de motivația lui cognitivă.

Există deosebiri individuale privind personalitatea, motivația, gândirea, afectivitatea studenților, care influențează mai mult sau mai puțin rezultativitatea situației de discurs. Una dintre aceste trăsături o constituie *automonitorizarea*, respectiv modul de autoprezentare, autoreglare a persoanei în relațiile cu ceilalți în diferite situații. Așa cum descriu unii cercetători, subiecții cu o înaltă automonitorizare își reglează comportamentul de la o situație la alta din grija pentru imaginea lor publică (Cacioppo J., Peretti T.). Aplicând această idee din perspectivă didactică, putem presupune că studenții alolingvi se vor îngriji atât de maniera de exprimare, tinzând spre un limbaj corect, cât și de calitatea informațiilor, propriilor gânduri, opinii, concepții. Pentru a influența cu certitudine comportamentul de comunicare al studenților, este necesar a lua în considerație caracteristicile individuale și psihosociale cât și caracteristicile situației de învățare. Situația de discurs deci asigură formarea lingvistică a studenților în câteva direcții: formarea mecanismelor vorbirii prin antrenarea instrumentarului de conținut; asimilarea unui conținut lingvistic și extralingvistic nou; antrenarea suficientă și permanentă a tuturor aspectelor activității de vorbire; diferențierea activității verbale în condiții reale de cele instructive.

În felul acesta, constantele formative ale situației de discurs direcționează acțiunile de învățare axate pe încadrarea activă a individualizării limbajului. Situația de discurs formează punctul de pornire în învățarea limbii române de către studenții alolingvi, presupunând structurarea specifică a acțiunilor instructive.

Pentru a conferi valabilitate pragmatică ideilor expuse mai sus, prezentăm una dintre variantele posibile de antrenare a studentului în acțiuni de valorificare a limbajului individual. Studenții au fost implicați într-o activitate specifică, care presupune examinarea situațiilor de discurs și reacționarea la ele în corespundere cu stările de spirit propuse. Activitatea care permite studentului deschidere situativă este, în felul acesta, determinată atât de elementele componente ale situațiilor cât și de evidențierea factorilor intenționali și de starea în care se află eventualul vorbitor. În pofida aparențelor, stabilirea structurii și topicului demersului discursiv rămâne o operație mentală complicată, care cere mai mult decât cunoașterea imediată a studentului. Acest lucru este

dificil, deoarece nu întotdeauna mesajul situațional are o manifestare materială directă, fiind constituit din posibilitatea unei alegeri între formele cuvântului, între variantele combinatorii, între delimitările semantice și funcționale. Identificarea unităților lexicale și luarea unei decizii în raport cu utilizarea lor, marcarea nuanțată a acestora este o operație indispensabilă folosirii lor adecvate. În procesul de lucru studenții au fost orientați să utilizeze unități lexicale corespunzătoare situației, să confere expresivitate vorbirii prin intermediul îmbinărilor de cuvinte, construcțiilor semantice nuanțate, chiar și al unor mijloace artistice.

Prin urmare, activitatea a avut drept scop să formeze studenților competențe de utilizare în raport cu o situație concretă a anumitor unități lexicale (decizia lexicală); capacități de a alege repede/lent unități lexicale din stocul personal; dexterități de a vorbi laconic/desfășurat (producerea verbală) și de a manifesta forță de convingere asupra interlocutorului prin argumentare. Pentru descrierea procesului formativ, vom exemplifica prin proba cu tema: *La muzeu*.

Am ales acest domeniu de referință din mai multe puncte de vedere. În primul rând, dezvoltarea generală a studentului, după cum am menționat mai sus, constituie unul din factorii hotărâtori în cultivarea limbajului. Astăzi valorile culturale se redefinesc la alt nivel de percepție, în special prin prisma universalizării și globalizării, de aceea cunoașterea implică și ea o restructurare, o mișcare spre alte dimensiuni ale orizontului valoric.

#### Situația I

*Ați hotărât să mergeți în grup la Muzeul Național de Istorie a Moldovei. Cîșiva colegi refuză.*

*Cum îi convingi? (dacă ești binevoitor; ești indispus; ești indiferent; ești iritat).*

#### Situația II

*Ești la Galeria de arte frumoase din capitală. Ghidul prezintă lucrările plastice. Două doamne discută foarte agitat niște subiecte banale, ignorîndu-i explicațiile. Ghidul este iritat, dar nu îndrăznește să le facă observație.*

*Cum reacționezi? (dacă ești nepăsător; ești revoltat; ești jovial; ești indulgent).*

Fiecare student are un perimetru cultural specific, care îi conturează identitatea ca individ. Un adaos la acest perimetru contribuie la completarea identității sale. Studentul trebuie să simtă nevoia de a trăi într-un cadru valoric bine determinat, deoarece valoarea culturală înseamnă alternativă în numele a ceva mai bun, mai frumos. Valorile se supun exercițiului formativ, în diverse circumstanțe ale existenței umane. De aceea înțelegerea și întrebuișterea valorilor culturale devin, treptat, o alternativă destul de influențabilă în formarea limbajului individual al studentului alolingv. Cadrul general-individual constituie generatorul acțiunilor de modelare valorică în baza ariilor tematice care se potrivesc

intereselor studenților, tranzația culturală fiind din ce în ce mai evidentă.

Prin urmare, studenții au fost antrenați în valorificarea următoarelor variante de situații de discurs.

Observarea dinamicii formative a limbajului individual s-a făcut în baza *deciziei lexicale* și a *nuanțării verbale*. Deoarece urmărim, în special, nivelul de formulare a mesajului, vom propune variantele redactate în aspectul greșelilor gramaticale.

#### Situația 1:

**Varianta (a)** Studentul vorbitor este binevoitor: *Cunoașteți bine acest muzeu? Nu cred. Atunci de ce refuzați să mergeți cu noi? Consider că ar putea fi două cauze: nu doriți să mergeți, deoarece nu ne sînteți prieteni sau sînteți prea ocupați. Nu vreau să cred că prima versiune este adevărată. În acest caz, rămîne să lăsați celelalte lucruri la o parte și să ne însoțiți la muzeu, bine?* Varianta respectivă presupune un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este la plural, directă, „presărată” cu alternative de răspuns și implică o alegere făcută de vorbitor, dar raportată la receptori; forța expunerii rezidă în alternarea întrebare/răspuns (*cunoașteți/nu cred*), efect/cauză (*refuzați/sînt două cauze*), constatare/proponere (*nu vreau să cred/lăsați și ne însoțiți*); nuanțarea particulară a discursului se profilează din trei momente esențiale: întrebarea din debut, care face atent receptorul, îl orientează spre o audiere interesată a mesajului transmis, intercalarea negației între cele două întrebări de început, care face deja ca interlocutorul să ia atitudinea vorbitorului, întrebarea binevoitoare de la sfîrșitul discursului.

**Varianta (b)** Studentul vorbitor este indispus: *De cîte ori organizăm ceva în grup, întotdeauna ne faceți probleme! Nu cred că trebuie să fiți atît de „deosebiți”! Nu sînteți favoriștii facultății și nu aveți de ce să faceți nazuri. Acceptați, în caz contrar nu-mi mai sînteți prieteni!* Varianta respectivă semnalează un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este una de indignare motivată, datorată refuzului colegilor de a merge la muzeu, „categorismul” fiind generat de indispoziție. Totuși, această indispoziție nu se materializează într-o amenințare, ci în îndemnul de a fi rașionali și de a accepta excursia; forța expunerii discursului se manifestă prin alternarea constatare/contrapunere (*organizăm/faceți probleme*), (*nu sînteți favoriștii/acceptați*), opoziția de conținut, intensitatea frazei, organizarea enunțului după principiul „dreptății” vorbitorului; nuanțarea particulară a discursului se profilează din repetarea intensivă a negației „nu” (*nu sînteți, nu aveți, nu-mi mai sînteți*) în vederea convingerii totale a receptorilor, utilizarea sintagmelor nuanțate (*faceți probleme, faceți nazuri*).

**Varianta (c)** Studentul vorbitor este indiferent: *Eu cred că nu trebuie să-i rugăm atîta. Dacă nu vor, nu vor. Le-aș recomanda totuși să meargă la muzeu, deoarece au*

timp pentru aceasta. Cum se zice: *Lasă-mă să te las*. Varianta respectivă este un discurs raportat parțial la imaginea receptorilor și stimulentele situației de discurs, care indică emiterea convingerii. Formula structurală și de conținut este una „lenoasă”, fraza este în alternativă: un enunț mai lung în mijloc completat de câteva enunțuri mai scurte lateral, plus la aceasta alternează câteva idei: de constatare (*eu cred că*), de condiționare (*dacă nu vor, nu vor*), de recomandare (*le-a recomanda*), de indicare a cauzei (*au timp*); forța expunerii rezidă în scadența ritmică a discursului, enunțarea este limitată prin câteva constatări, se simte indiferența vorbitorului; nuanșarea particulară a discursului se profilează din utilizarea zicalei de la sfârșit care, prin conținut, este deja un indicator al indiferenței vorbitorului.

**Varianta (d)** Studentul vorbitor este iritat: *„i acasă am probleme, și aici – voi cu problemele voastre. Poate mergeți totuși la muzeu, să ne mai distrăm un pic?! Nu este exclus să aflăm lucruri interesante, deși la moment aceasta mă interesează mai puțin. Ce naiba, poate mergeți, totuși?”* Varianta respectivă presupune un discurs direct raportat la imaginea receptorilor, adresarea este una de indignare, repetându-se conjuncția „și” în primul enunț, fapt ce conferă sensul de durată în timp, deși obiectivul excursiei este vizualizat denaturat, distracția presupunând cu totul altceva. La un anumit moment, autorul discursului își dă seama că a greșit și formulează o presupunere (*poate aflăm ceva interesant*); forța expunerii rezidă într-o alternativă a lui *poate* (*poate mergeți*) repetat și intensificat prin *totuși*, *deși*; nuanșarea particulară a discursului se profilează din faptul că autorul nu folosește direct negația, ci o formulează prin sintagma la gradul comparativ de inferioritate (*nu mă interesează/mă interesează mai puțin*) și utilizează la sfârșit sintagma peiorativă (*ce naiba*).

### Situația 2:

**Varianta (a)** Studentul vorbitor este nepăsător: *E bine că discutați chestiunea cu privire la mijloacele de transport. Acest subiect este mai captivant decât ceea ce ne povestește ghidul. Probabil n-a mâncat astăzi, de vorbește atât de încet și neinteresant. Parcă ar citi inscripția de pe tablou.* Varianta respectivă presupune un discurs raportat la acțiunile receptorilor, adresarea este una atât directă cât și indirectă, vorbitorul se pare că discută cu sine în gând, deși conținutul este adresat celor două doamne, al căror subiect de conversație se presupune a fi mijloacele de transport. În schimb, atitudinea față de ghid este net negativă, indicația că este nepregătit, neprofesionist se face printr-o comparație indirectă (*parcă ar citi inscripția*); forța expunerii rezidă în atitudinea pe care o ia vorbitorul prin discursul său, nepăsarea față de cele relatate de ghid se transformă într-o „cointereseare” referitor la cele discutate de doamne (reiese că discuția acestora este „mai profesionistă”, deși se specifică că abordează un subiect banal); nuanșarea

particulară a discursului se profilează din utilizarea gradului comparativ al adjectivului (*mai captivant*), a comparației (*decît*), a prezentării antonimice (*captivant/neinteresant*) și a sintagmei nuanșate figurativ (*n-a mâncat astăzi*).

**Varianta (b)** Studentul vorbitor este revoltat: *N-am mai văzut așa lume, zău! Parcă am venit la piață, nu la galeria de arte frumoase. Dacă nu vă place, nu încurcați altora să asculte și să privească, stimate doamne! Ia uități-vă, nici nu le pasă că-i deranjează pe alții!* Varianta respectivă presupune un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea relevând revoltă, nemulțumirea se face simțită puternic prin utilizarea unor interjecții (*zău, ia uități-vă!*), vorbitorul se adresează direct prin *stimate doamne*, dar aceasta nu presupune deloc stimă, ci indignare; forța expunerii rezidă în conferirea discursului unui puternic efect prin intonația vocii, care se modelează în funcție de specificul sintagmelor folosite; nuanșarea particulară a discursului se profilează din utilizarea cuvintelor generalizatoare *lume*, raportat la cele două doamne, și *alții*, raportat la subiectul vorbitor, a condiționării negative (*dacă nu/nu*), a contrapunerii condiționate (*parcă am venit la piață, nu la galerie*).

**Varianta (c)** Studentul vorbitor se amuză: *Nu mai spuneți, chiar așa a fost? A scăpat peștele din pachet? Unde, chiar în fața efului? Și ce i-a spus? „i-a cerut scuze”? Da-a-a!* Varianta respectivă reprezintă un discurs raportat la imaginea unui presupus personaj despre care discută doamnele în cauză, adresarea este formulată direct, „presărată” cu întrebări la care nu se așteaptă un răspuns imediat; forța expunerii discursului rezidă în alternarea întrebare/răspuns presupus, prin repetarea insistență a lui *chiar*; în vederea conferirii unei intensități sporite faptului menționat, acela de a fi nimerit cineva într-o situație amuzantă, despre care discută doamnele în timpul excursiei la galeria de arte frumoase; nuanșarea particulară a discursului se profilează din operarea insistență cu „irul de întrebări la care vorbitorul singur formulează răspunsuri, plus interjecția de la sfârșitul enunțării, care redă „compătimitarea” față de acel personaj și sentimentul de amuzament al vorbitorului care a uitat unde se află.

**Varianta (d)** Studentul vorbitor este indulgent: *Stimate doamne, e interesant ceea ce discutați, dar, vă rog, nu-mi sustrageți atenția de la prezentarea ghidului nostru. Este destul de interesant să aflăm despre autorul acestui tablou minunat care redă un peisaj. Nu vedeți cât este de frumos?* Varianta aceasta prezintă un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este directă, binevoitoare, indulgentă față de doamnele care s-au abătut de la ceea ce se petrece în sala de expoziție; forța expunerii discursului rezidă în formularea rugăminții și justificarea acesteia (*este destul de interesant*), utilizarea sporită a determinativelor (*interesant, destul de*

*interesant, tablou minunat, frumos*), vorbitorul face referință la conținutul lucrărilor, fapt ce demonstrează că este implicat în examinarea acestora; nuanșarea particulară a discursului se profilează din adresarea foarte frumoasă a vorbitorului față de receptori, predispunerea lor pentru cooperare estetică, raportarea directă la persoana sa (*nu-mi sustrageți atenția*), formularea întrebării retorice din final.

În baza datelor obținute prin implicarea studenților în acțiuni practice, putem trage următoarele concluzii:

1. Atitudinea studentului locutor față de discursul său și/sau față de referința acestuia poate fi percepută grație diverselor trăsături lexicale, gramaticale, intonaționale etc. Din acest punct de vedere, distingem:
  - Stilul *emotiv* sau *expresiv* care pune accentul, în cadrul relației dintre locutor și referința situației, pe locutor. Cel mai clar exemplu este utilizarea întrebărilor: *Bine? Ce zici?* care nu evocă obiectul ce provoacă îndemnul, ci chiar acest îndemn resimțit de locutor. Stilul emotiv poate fi marcat la nivel sintactic, caracterizându-se, în general, prin construcții sintactice scurte.
  - Stilul *evaluativ*, în care (în cadrul aceleiași relații dintre studentul locutor și referință) accentul cade pe referință. Așa se întâmplă atunci când se utilizează diverse îmbinări nuanșate, cum ar fi, în cazul nostru, *lasă-mă să te las, n-a mâncat astăzi* etc.
  - Stilul *modalizant*, în care studentul locutor face o apreciere a valorii de adevăr a discursului, altfel zis a relației dintre discurs și referința sa ori situația respectivă. Această apreciere se manifestă, mai ales, prin expresii ca „poate”, „mi se pare”, „cred” etc.

2. Nivelul înalt al activismului verbal al studenților în alegerea unității lexicale, în comprehensiunea situației în ansamblu sau a intenției incluse în așa-zisa stare de spirit indicată este asigurat și prin intervenția profesorului, deoarece activitatea de formare reclamă o înțelegere globală a sarcinii și a produsului pe care urmează să-l modeleze studentul locutor.
3. Relația complexă dintre educație și comunicare influențează modalitățile de angajare a contextului situațional în dezvoltarea limbajului individual al studenților, iar nivelul de implicare personală a studentului în situația de discurs este dependent de motivația lui cognitivă. Situația de discurs formează punctul de pornire în învățarea limbii române de către studenții alolingvi, presupunând structurarea specifică a acțiunilor instructive.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloch, B., *Langage d'utilite, langage poetique. Art et litteratures*, vol.1, cap. III, p.165-168.
2. Cacioppo, J., Peretti, T., *Inserting Psychological Significance from Psychological Signals*, în *American Psychologist*, 1984, nr. 45, p.16-28.
3. Coșeriu, E., *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*, Editura „Tiința”, Chișinău, 1994.
4. Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., *Noul dicționar de „tiințe ale limbajului*, Editura Babel, București, 1998.
5. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Sociolingvistica. Orientări actuale*, EDP, București, 1975.

Recenzenți:

Victor COSTEȘCHI, dr. în pedagogie, conf.  
Lidia GRANACI, dr. în pedagogie, conf.

## Ore universitare în ritmul reformei

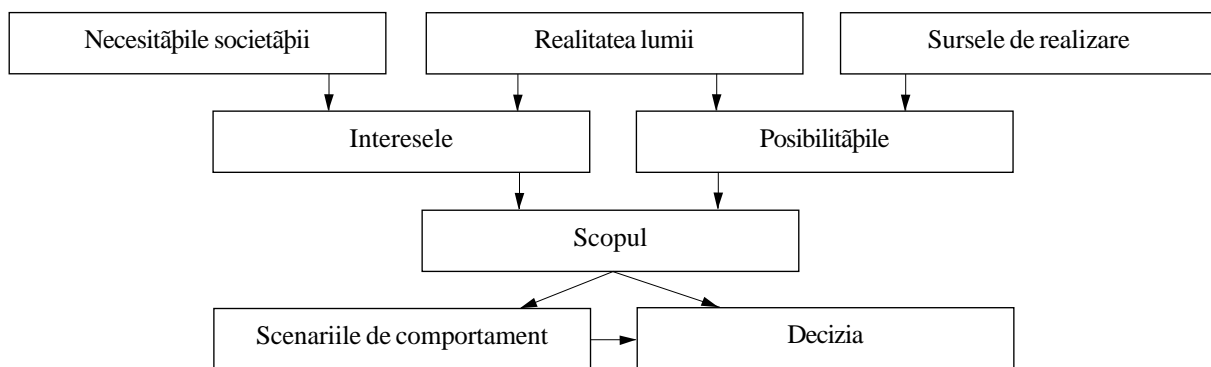
Dezvoltarea personalității este un proces complex care se realizează prin interdependența mai multor factori, unul de bază fiind cel educațional. Reformarea învățământului de la noi a avut și unele incoerențe, cu repercusiuni neprevăzute. Racordarea la standardele europene în domeniu, promovate de Procesul de la Bologna – proiect de dinamizare a sistemului de învățământ superior la care a aderat și Republica Moldova, va da o nouă amploare reformei.

Modificările preconizate trebuie să creeze posibilități egale pentru absolvenții de liceu și cei de școală medie, ultimii având șansa ca, într-un an suplimentar de studii, să se pregătească pentru susținerea examenelor de bacalaureat – ceea ce solicită eforturi serioase și din partea

cadrelor didactice. Organizarea învățământului universitar în două cicluri determină necesitatea unor metamorfoze structurale și de mentalitate, în vederea depășirii unor stereotipuri. O rigoare impusă de realitate este modernizarea metodelor de predare-învățare. Cum învățarea studenților este la fel de importantă ca și învățarea profesorilor, au posibilitatea de a fi creativi în aplicarea strategiilor didactice. Insistăm asupra faptului că nici una dintre ele nu va fi eficientă, dacă specialistul nu va stăpâni perfect materia predată. În cadrul unei ore, pentru a-și atinge scopul propus, profesorul va trebui să combine diferite metode. În funcție de tema abordată, este necesară alegerea celor care ar putea provoca interesul studentului și l-ar incita să aprofundeze subiectul prin efort propriu.

De o ore de istorie suscită interesul prin însuși conținutul informațional oferit, doar o mică parte din studenți sînt motivați să participe activ și constant. Considerăm că rezultatele ar fi mai bune, dacă profesorii și-ar manifesta talentul de a modela competențele profesionale ale viitorilor specialiști, folosind întregul arsenal de metode. Ne oprim la una dintre ele: problematizarea, deosebit de utilă prin potențialul său euristic și activizator. Profesorul are posibilitatea direcționării atenției studenților spre descoperirea esențialului. Efortul de judecată al studentului trebuie să fie în concordanță cu explorarea unor noi combinații și cu regulile învățate anterior. În literatura de specialitate se reliefează patru niveluri de problematizare: I – profesorul pune problema și o rezolvă; II – problema pusă de profesor este rezolvată împreună cu studenții (profesorul, printr-un sistem de întrebări, conduce studenții la emiterea ipotezei și la verificarea ei); III – studenții rezolvă singuri problema pusă de profesori; IV – studenții pun și rezolvă problema singuri.

O lecție poate să cuprindă toate nivelurile. Urmărim acest proces prin ilustrarea unei ore de istorie universală în anul I de studii. Pentru exemplificare, alegem tema “Revoluția engleză de la mijlocul sec. XVII”. La începutul activității profesorul determină conținuturile care vor ajuta la atingerea obiectivelor, concretizează sarcinile ce se vor îndeplini. Recurgînd la cunoștințele studenților pentru a stabili rolul revoluțiilor în istorie, prognozînd limitele și progresele acestor fenomene, profesorul insistă asupra cauzalității, evocînd prima revoluție burgheză (din Țările de Jos). Pentru perceperea mecanismului de formare a premiselor revoluției, se propune următoarea schemă:



Completînd schema, studenții vor descoperi sistemul de formare a premiselor și vor putea argumenta legătura de cauzalitate între acestea și începutul revoluției engleze.

Exemplu: *La mijlocul sec. XVII, în Anglia s-a conturat necesitatea lichidării contradicțiilor social-politice provocate de dezvoltarea elementelor moderne în limitele sistemului medieval. Situația reală se prezenta prin criza generală: absolutismul a suprimat prerogativele parlamentului; monarhul promova o politică internă și externă imprudentă; în societate s-au cristalizat categorii înstărite, fără acces la putere. Păturile sociale defavorizate și-au formulat interesele de a minimaliza absolutismul prin consolidarea prerogativelor parlamentului și obținerea accesului la putere. Realitatea a „proiectat” sursele de lichidare a contradicțiilor social-politice: alianța nemulțumiților împotriva restricțiilor de tip feudal, fapt posibil de realizat prin sprijinul acordat Parlamentului – principalul concurent al monarhului. Scopul lui – modernizarea sistemului relațiilor social-politice – putea fi atins fie prin transformări pașnice, fie prin violență. Monarhul opunea rezistență reformelor, din care motiv s-a decis*

*să se meargă pe calea revoluției.*

Conform schemei, studenții vor descoperi în ce măsură premisele economice, social-politice și religioase au determinat începutul revoluției. Etapele acesteia vor fi fixate pe axa cronologică. Pentru fiecare perioadă se vor selecta trăsăturile de bază. Întru limitarea segmentării evenimentelor și perceperea fenomenului în întreaga sa complexitate, va fi utilizată metoda comparației. Profesorul monitorizează procesul de înțelegere, adaptînd procedeele de predare-învățare la necesitățile studenților. Ar fi cazul să renunțăm, parțial, la întrebările de tip receptiv (*Cine? Ce? Cînd? Unde?*) și să apelăm la cele de tip deductiv (*De ce? Din care motiv? Ce credeți?*) și de transfer (*Ce legătură există? Cum apreciați? Cum ați proceda?*). Cu siguranță, studentul va fi capabil să răspundă calitativ la aceste întrebări numai dacă posedă o pregătire adecvată. Comparația servește la consolidarea cunoștințelor, la orientarea spre descoperirea afinităților și deosebirilor a două fenomene din același context istoric. Profesorul propune completarea următoarei scheme: cauzele, scopul, obiectivele, curentele politice, consecințele revoluțiilor din Țările de Jos și Anglia – trăsături specifice și afinități:



Repere de conținut	Afinități	Deosebiri	
		Pările de Jos	Anglia
Premisele	<p><b>Economic:</b> sistemul economic medieval venea în contradicție cu relațiile burgheze; dezvoltarea manufacturilor, comerțului, manifestarea mercantilismului nu se încadrau în limitele feudalismului (prestății, impozite suplimentare);</p> <p><b>Social-politice:</b> se cristalizează noi categorii sociale (burghezia, noua nobilime, lucrătorii salariați), care-și doresc legiferarea statutului social; criza regimului politic. Revoluțiile au fost provocate de lupta dintre structurile vechi și noile fenomene sociale;</p> <p><b>Religioase:</b> ideologia revoluției a avut și un aspect religios.</p>	<p>Dominația spaniolă constituia o piedică în răspândirea relațiilor burgheze.</p> <p>Coeziunea socială avea un caracter mai pronunțat din cauza nemulțumirii populației băștinașe de dominația străină. Protestanții erau adversari înverșunați ai dominației spaniole.</p>	<p>Mișcarea protestantă a provocat lupta împotriva monarhului care era capul bisericii anglicane.</p>
Scopul	Lichidarea relațiilor feudale prin modernizarea societății.	Lichidarea dominației stăine.	
Obiectivele	<ul style="list-style-type: none"> <li>– anularea impozitelor și prestațiilor feudale;</li> <li>– crearea condițiilor favorabile dezvoltării relațiilor capitaliste;</li> <li>– suprimarea absolutismului;</li> <li>– crearea societății bazate pe principiile libertății omului;</li> <li>– purificarea bisericii de rămășițele catolicismului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lichidarea regimului feudal impus de regele Spaniei Filip II;</li> <li>– organizarea statului pe principii republicane.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– limitarea puterii monarhului;</li> <li>– garantarea prerogativelor puterii pentru Parlament.</li> </ul>
Curentele politice	Erau constituite din burghezie, orășeni, țărani nemulțumiți de regimul feudal.	Iconoclații – aripa radicală a puritanilor – pledau pentru distrugerea icoanelor și a celorlalte obiecte de cult catolic; reprezentau orășenii, țărani; luptau împotriva orînduirii impuse de spanioli.	<p>Presbiterieni – aripa moderată a puritanismului – doreau înlocuirea instituției episcopale cu organe de conducere eligibile; reprezentau burghezia fiind adepții monarhiei constituționale.</p> <p>Independenții – aripa radicală a puritanismului – respingeau autoritatea ecleziastică superioară, reprezentau burghezia mijlocie, țărănimea; pledau pentru extinderea dreptului electoral.</p> <p>Levelerii – reprezentau elementele micii burghezii, pledau pentru republică, dreptul universal la vot pentru bărbați; insistau ca statul să</p>

			garanteze egalitatea tuturor în fața legii.
Consecințe	Lichidarea sistemului feudal, crearea mediului favorabil pentru dezvoltarea societății moderne.	Recunoașterea independenței Republicii Provinciilor Unite.	Anglia devine un model al monarhiei constituționale.

La următoarea fază a activității, studenților li se propune să descopere etapele revoluției engleze prin analiza, confruntarea și compararea principalelor documente elaborate în acea perioadă. Ei vor alcătui o schemă în care vor include principiile de bază ale fiecărui document. Comentarea schemelor va permite să-și argumenteze ipotezele expuse.

Exemplu:

Petiția dreptului 1628	Mustrarea cea mare 1641	Instrumentul guvernării 1653	Habeas Corpus Act 1679	Declarația drepturilor 1688
– fixează limitele în care poate să acționeze monarhia: • impozitele să fie instituite cu aprobarea prealabilă a Parlamentului; • arestarea, condamnarea sau confiscarea averii unei persoane să fie aplicată numai în conformitate cu legile țării.	– presupune măsuri menite să excludă abuzurile comise de absolutism: • se decretează libertatea comerțului și industriei; • privarea episcopilor de dreptul la vot; • permisiunea organizării bisericii presbiteriene; • responsabilitatea miniștrilor în fața Parlamentului.	– garantează regimul autoritar al Lordului-Protector O. Cromwell: • actele Parlamentului urmau a fi aprobate de Lord; • majoritatea prerogativelor legislative, executive și judecătorești reveneau Lordului-Protector; • Lordul era comandantul suprem al armatei, supraveghea strângerea impozitelor, controla gărziile și justiția, dirija politica externă, emitea ordonanțe care căpătau putere de lege.	– pune capăt încălcărilor masive ale libertăților personale, comise de puterea regală: • nici o persoană nu putea fi arestată decât în baza unui mandat eliberat de un judecător; • în caz de nerespectare a legii, cel arestat putea să se plîngă instanțelor superioare; • se prevedeau sancțiuni pentru funcționarii justiției care nu respectau legile.	– instituie regimul monarhiei constituționale: • actele regale nu erau valabile decât confirmate de Parlament; • libertatea alegerilor parlamentare; • Parlamentul trebuia să se reunească frecvent; • monarhului îi erau rezervate cele mai înalte onoruri, dar el nu putea influența decisiv viața politică.

Pentru valorificarea celor mai importante idei, li se propune studenților să identifice noțiunile fundamentale ale fiecărei etape, elaborând individual definițiile. Metoda instruirii problematizate permite aplicarea în condiții noi a informației însușite anterior.

Una dintre dificultățile majore pentru cei ce studiază istoria este structurarea evenimentelor. Studentul se va rătăci în oceanul informațional, dacă nu va fi capabil să realizeze sistematizări în baza anumitor criterii. Scopul profesorului este să-și învețe discipolii cum să folosească cunoștințele acumulate.

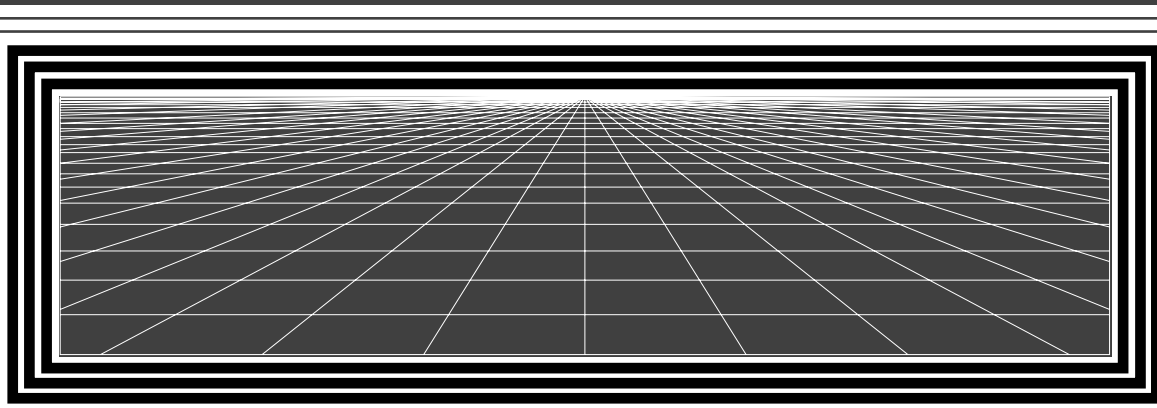
În concluzie, cantitatea de informații vehiculată în prezent nu poate fi asimilată în totalitate, pentru o activitate eficientă ea necesită a fi riguros selectată și structurată. Reforma inițiată în învățământul universitar va reuși, dacă profesorii vor fi motivați să muncească,

studenții vor fi motivați să învețe, pentru a deveni specialiști de nivel înalt, iar societatea va garanta această motivare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, 1998.
- Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Chișinău, 2002.
- Cuco, C., *Pedagogie*, Iași, 1996.
- Patrașcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Management educațional preuniversitar*, Chișinău, 1997.

Larisa PĂDUREAC  
Universitatea Pedagogică de Stat "Alec Russo"  
din Bălți



## EXERCITO, ERGO SUM

### Tehnici de autoevaluare și interevaluare



Maria Eliza DULAMĂ

Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

#### FUNDAMENTE TEORETICE

În lucrările de pedagogie, autoevaluarea și interevaluarea sunt considerate metode de verificare și de evaluare alternative/complementare (Ionescu, M., 2003, p. 320). *Autoaprecierea*, un concept care poate fi corelat cu autoevaluarea, presupune identificarea corectă a unor trăsături proprii, a unor calități și defecte, prin raportare permanentă la anumite legi, principii, norme și prin raportare continuă la ceilalți (Mogonea, F., 2005, p. 102). Unii autori contestă posibilitatea realizării unei juste aprecieri a propriilor trăsături motivând că subiectivitatea persoanei respective o împiedică să se autoaprecieze corect, deformând mai mult sau mai puțin realitatea. Alți autori susțin că această capacitate de autoapreciere poate fi educată. G. Zapan susține că "aprecierea obiectivă a personalității corespunde cu datele realității", pe când "aprecierea subiectivă nu corespunde cu datele realității" (Gh. Zapan, 1957, apud M. Zlate, 1972, p. 275). Ultima se remarcă la elevii care, la finele unei lucrări scrise, afirmă că au "tut", dar nota acordată este una foarte mică, dovedind o contradicție cu impresia lor despre propriul rezultat.

Pentru evitarea aprecierilor deformate ale propriei prestații, se impune ca în procesul didactic elevii să învețe să se autoevalueze și să evalueze corect rezultatele altor persoane. Autoaprecierea presupune un demers prin care aceștia își măsoară volumul, calitatea, operaționalitatea propriilor cunoștințe, competențe, abilități etc. (Mogonea, F., 2005, p. 103). C. Stan consideră că autoevaluarea

reprezintă „capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele colare proprii, la propria persoană în general” (Stan, C., 2001, p. 15).

Implicarea conștientă a elevilor în evaluarea propriului proces de învățare și a rezultatelor obținute se realizează prin practicarea unei evaluări transparente în care sunt cunoscute obiectivele operaționale și criteriile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatele precizate în aceste obiective. Antrenarea elevilor în aprecierea propriei prestații și a propriilor rezultate, alături de aprecierea prestațiilor și rezultatelor colegilor (interevaluare), are efecte benefice pe mai multe planuri – profesorul primește confirmarea aprecierilor sale, iar elevul:

- exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice și de participant la propria formare;
- își cultivă motivația față de învățare și atitudinea responsabilă față de propria activitate (Radu, I.T., 1988);
- cooperează cu profesorul pentru a identifica lacunele și dificultățile întâmpinate;
- își definește poziția în cadrul unui grup;
- își stabilește propriul ritm de învățare (Crețu, D., Nicu, A., 2004, p. 197);
- își dezvoltă procesele metacognitive de autoreglare a proceselor care determină achiziția cunoștințelor (Cerghit, I., 2002);
- își dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de analiză, argumentare, justificare;
- înțelege conexiunile dintre obiectivele stabilite, conținuturi, strategii de învățare și evaluare (Mogonea, F., 2005, p. 103);
- identifică strategiile și tehnicile prin care își poate completa lacunele, corecta greșelile, consolida sau îmbogăți cunoștințele și dobândi un nivel de competență mai înalt;
- își optimizează învățarea datorită diagnosticării cunoștințelor înainte de învățare, prognosticării

și măsurării ecartului între cunoștințele anterioare și cele obținute după învățare;

- își îmbunătățește stilul propriu de învățare.

Pentru ca prin procesul de autoevaluare elevul să-și îmbunătățească învățarea este necesar să devină autorul propriei formări prin efectuarea unui transfer de autoritate, control și responsabilitate de la profesor spre elev („empowerment”). Profesorul îl antrenează pe elev pentru a-și dezvolta capacitățile de autoevaluare, pentru a-și identifica nevoile, interesele, trebuințele, pentru a-și stabili cu claritate obiectivele și scopurile personale, pentru a-și concepe un plan de realizare a acestora. Statutul profesorului se modifică în profunzime, deoarece „cedează” o parte din rolul său de evaluator și îi motivează pe elevi să și-l asume.

Pentru ca autoevaluarea și interevaluarea să aibă rol formativ, ele vor fi orientate spre mai multe direcții.

*Identificarea nevoilor sau trebuințelor elevilor.* Nevoile umane reprezintă „o forță naturală și inconștientă, care împinge o ființă spre ceea ce este indispensabil sau util în existența, conservarea sau dezvoltarea sa” („Encyclopédie universelle illustrée”, 1968, p. 400). Un elev învață în condiții optime dacă îi sunt satisfăcute nevoile fiziologice (aer, apă, hrană, somn, odihnă), de securitate (adăpost de intemperii, ambient plăcut), sociale (relații interumane pozitive, protecție împotriva agresivității psihice, verbale și fizice), estetice, cognitive (înțelegere, utilitate, realizare profesională), afective (bucurie, satisfacție, succes, afirmare) și moral-etice (corectitudine, respect). Pentru facilitarea învățării este importantă determinarea, respectarea și valorificarea nevoilor elevilor. Nevoile umane, înnăscute sau dobândite, incită persoana la o căutare constantă, conștientă sau nu, a stărilor potențial satisfăcătoare.

*Identificarea și clarificarea scopurilor și obiectivelor elevilor.* Învățarea este declanșată și susținută de anumite motive, fiind orientată spre atingerea unor scopuri. Scopul este anticiparea sau reprezentarea mentală a stărilor potențial satisfăcătoare pe care persoana dorește să le atingă, „punctul terminus” al acțiunii (Dulamă, M., 2004a). Pentru a fi în echilibru cu mediul și pentru a se adapta, o ființă umană compară continuu realitatea cu scopurile sale. Un individ este motivat pentru realizarea unei sarcini când conștientizează că efortul pe care-l solicită aceasta îi va permite să atingă finalitățile dorite. Există o corespondență biunivocă între scopuri și nevoile persoanei. Realizarea unui scop satisface adesea mai multe nevoi ale persoanei.

*Utilizarea tehnicilor de autoevaluare și interevaluare.* Elevii sunt sprijiniți de profesor în a cunoaște și a aplica:

- tehnici de evaluare a propriei activități (și a colegilor), în general, și a procesului de învățare, în special;
- tehnici de identificare a propriilor nevoi, scopuri, expectanțe etc.;

- tehnici de evaluare calitativă și cantitativă a propriilor rezultate (cunoștințe, competențe) pe baza unor criterii fixe;
- tehnici de evaluare a cunoștințelor disponibile (cunoștințe și competențe virtuale) în baza cognitivă proprie (metacogniție).

*Autoreflexia.* Elevii trebuie încurajați să tindă a se schimba, a se afirma. Atunci când utilizează tehnicile de autoevaluare, ei ar trebui să conștientizeze că au rolul decisiv în propria formare și că sunt responsabili de acest lucru, deoarece nimeni nu poate învăța în locul lor. După analizarea rezultatelor obținute și compararea lor cu obiectivele, scopurile și nevoile individuale, după identificarea ecartului dintre acestea, elevii se vor angaja într-un proces de corectare sau de completare a cunoștințelor anterioare care nu au avut nivelul dorit la evaluare sau într-un proces de asimilare a cunoștințelor noi.

#### TEHNICI DE INTEREVALUARE ORALĂ

În practica didactică se pot utiliza în mod creativ, în funcție de contextul educațional, diferite tehnici de autoevaluare și interevaluare (Dulamă, M., 2005).

*Autoevaluarea controlată.* După ce răspunde la întrebările profesorului, expune sau explică un conținut, elevul va fi solicitat să spună ce notă și-ar acorda și să o argumenteze. El poate fi chestionat asupra punctelor tari și slabe din răspunsul său. După autoevaluare profesorul va comunica nota și propria opinie referitoare la răspunsul elevului.

*Interevaluarea* poate fi utilizată fie după ce elevul s-a autoevaluat, fie imediat după ce a răspuns. Elevul solicitat să acorde notă colegului său va trebui să o argumenteze și să specifice punctele tari și slabe ale răspunsului. În unele clase se observă tendința generalizată a elevilor de a supraevalua răspunsurile pornind de la premisa că profesorul le va oferi note mai mari dacă sunt solidari. Unii însă subevaluează răspunsurile colegilor, în special dacă sunt în concurență în ierarhia clasei.

*Partenerul întrebă.* Elevilor li se propune să formuleze o listă cu zece întrebări dintr-un anumit conținut, precizându-se cerințele pe care trebuie să le satisfacă (de exemplu, să fie cinci întrebări cu răspuns unic sau cinci întrebări deschise, care permit formularea mai multor răspunsuri). După expirarea timpului alocat, ei sunt solicitați să aleagă un partener cărui îi vor adresa întrebările și care, la rândul său, va pune întrebări fie alternativ, fie după ce primul elev a adresat un anumit număr de întrebări. Ulterior își vor evalua reciproc întrebările (câte 0,5 puncte pentru fiecare întrebare corect formulată) și răspunsurile (câte 0,5 puncte pentru fiecare răspuns corect formulat) și își vor acorda note. Acestea pot fi introduse în catalog după ce se analizează cu întreaga clasă. Atunci când elevii stăpinesc tehnica, este suficient ca profesorul să le spună că în următoarele cinci minute vor aplica „Partenerul întrebă”.

*Colegii întrebabă.* După ce un elev expune un conținut, explică, răspunde la întrebări etc., profesorul poate cere colegilor să-i adreseze întrebări referitoare la subiectul prezentat (din recapitulare, de orientare la hartă etc.). Elevii care adresează întrebarea vor evalua răspunsul. Ei pot fi apreciați prin notă pentru întrebările formulate și pentru corectitudinea evaluării. Cu siguranță, elevii vor formula uneori întrebări cu scopul de a-i pune în dificultate pe colegi. Pentru a evita astfel de situații, ei trebuie să conștientizeze că rolul întrebărilor este de a-i face să-și aprofundeze cunoștințele, să-și pună singuri întrebări și să încerce să găsească răspunsurile. Profesorul îi va încuraja atât în formularea unor întrebări provocatoare cât și în încercarea de a răspunde la întrebările colegilor. În unele cazuri răspunsurile pot fi amânate pentru lecțiile următoare pentru a le oferi elevilor privilegiul de a se documenta. Elevii nu trebuie penalizați la notare dacă nu au știut răspunsul la o întrebare dificilă, pentru a nu-i descuraja în a formula întrebări care stimulează procesele intelectuale.

*Echipa întrebă.* Elevilor li se cere să formuleze, timp de câteva minute, cinci întrebări care vizează analiza și cinci întrebări care vizează interpretarea unei diagrame, a unei hărți, a unui text. După expirarea timpului, fiecare membru dintr-o echipă va pune una sau două întrebări unui membru dintr-o altă echipă. Apoi vor adresa întrebări celeilalte echipe. Fiecare echipă primește puncte atât pentru întrebările formulate cât și pentru răspunsuri. Dacă dorește să acorde note, profesorul le poate solicita elevilor să formuleze mai multe întrebări. Le poate cere, de asemenea, opinia în privința notelor.

*Lașul slăbiciunilor.* Elevii vor fi rugați să formuleze acasă întrebări, fiecare fiind scrisă pe un bilet. Biletele se pun pe masă și un elev (sau profesorul) adresează pe rând fiecărui elev din clasă câte o întrebare, apoi trece la a doua și a treia suită de întrebări. Cei care nu pot răspunde sînt considerați „verigi slabe”. Pentru ca „verigile” să devină puternice, fie vor răspunde la întrebări suplimentare, fie se vor pregăti acasă pentru a răspunde la o altă suită de întrebări la ora următoare.

*Acvariul.* Modul de așezare a elevilor este similar celui din tehnica descrisă de Lynda A. Baloch (1998) (Fish-bowl), dar scopul și modalitatea de aplicare diferă (Dulamă, M., 2002). Scaunele sînt dispuse pentru această activitate în două cercuri concentrice. Jumătate dintre elevi stau pe scaunele din cercul interior („peștii”), iar ceilalți („pescarii”) pe scaunele din cercul exterior. Elevii din interior primesc un conținut pe care trebuie să-l învețe, iar

cei din exterior formulează întrebări. După expirarea timpului, fiecare pescar va adresa întrebările sale peștelui. Întrebările pot fi puse simultan tuturor peștilor sau pe rând, pentru a fi auzite de toți. Peștii pot primi note de la pescari, iar profesorul decide dacă acestea vor fi incluse în catalog. În unele situații, dacă timpul permite sau dacă elevii s-au pregătit acasă, rolurile se pot inversa. Deoarece în clasele tradiționale este dificil de organizat un singur acvariu, elevii pot fi grupați în mai multe acvarii, în jurul unor mese.

*Întrebările mele.* Pentru a-i stimula să formuleze întrebări, elevilor li se cere să scrie acasă, în caietul de notițe, întrebările lor referitoare la un anumit subiect. Profesorul poate alege un elev sau mai mulți care vor prezenta întrebările lor în momentul evaluării, iar colegii se vor strădui să răspundă. Elevul care pune întrebarea va avea privilegiul de a indica cine va răspunde, va oferi feedback și va nota răspunsurile. El poate fi notat pentru calitatea întrebărilor și pentru corectitudinea feedback-ului.

*Profesorul sînt eu.* Se poate cere elevilor să se pregătească acasă pentru a conduce lecția, inclusiv în momentul de evaluare. Elevul are libertatea să decidă cine va răspunde la întrebările lui și asupra notelor. Dacă conținutul lecției este dificil, elevul va aborda numai o parte mai simplă, iar profesorul va continua aspectele mai complicate. Tehnica este eficientă și în clasele cu elevi indisciplinați. Cînd profesorul cedează rolul lui elevilor și aceștia conștientizează că nu este o glumă, se implică în mod serios. Ei devin curioși, interesați, iar în clasă se creează un climat optim de învățare. Profesorul precizează că elevii vor acorda o notă celui care va conduce lecția.

*Pălăria cu întrebări.* Elevii nominalizați de profesor sau cei care doresc extrag bilete cu întrebări dintr-o pălărie sau dintr-un vas situat pe catedră. Întrebările pot fi scrise de elevi sau de profesor. Dacă acestea sînt de diferite tipuri, se pot utiliza mai multe pălării (boluri).

#### GRILE PENTRU AUTOEVALUARE ȘI INTEREVALUARE ORALĂ

*Evaluarea expunerii.* Pentru ca elevii să devină competenți în a estima răspunsul propriu și al colegilor, ei pot utiliza grile de evaluare a unui răspuns mai lung. Pentru utilizarea corectă a grilei, profesorul va discuta cu elevii semnificația caracteristicilor conținutului și a caracteristicilor unei expunerii. După ce analizează expunerea unui coleg cu ajutorul grilei, un elev va prezenta cum anume a evaluat răspunsul și va motiva aprecierile efectuate.

*Grila de evaluare a expunerii* (prelucrare după Dulamă, M., 2002, p. 209)  
Marcați un X în caseta care corespunde aprecierii dvs.

	<b>Criterii</b>	<b>1-4 puncte</b>	<b>5-7 puncte</b>	<b>8-10 puncte</b>
Conținutul expunerii	Esențialitate	Multe informații neesențiale	Informații esențiale și neesențiale	Predomină informațiile esențiale

	Actualitate	Multe informații vechi	Informații vechi și informații noi	Predomină informațiile noi
	Corectitudinea informațiilor	Multe informații greșite	Informații greșite și informații corecte	Predomină informațiile corecte
	Atractivitate	Informații plictisitoare	Informații plictisitoare și informații interesante	Predomină informațiile interesante
	Aplicabilitate	Nu au aplicabilitate	Doar unele informații au aplicabilitate	Predomină informațiile care au aplicabilitate
	Claritate	Informații confuze	Informații confuze și informații clare	Predomină informațiile clare
	Strictețea logică	Informațiile nu sînt legate logic	Există unele legături logice între informații	Informațiile au legătură logică între ele
	Calitatea argumentelor	Slabă	Argumente bune, dar și argumente slabe	Argumente bune și foarte bune
	Calitatea exemplilor	Lipsește exemplele	Exemple puține	Exemple foarte bune
	Utilizarea termenilor	Lipsește termenii de specialitate sau sînt utilizați greșit	Unii termeni sînt utilizați corect	Termenii sînt utilizați corect
Comunicarea mesajului	Fluență	Face multe pauze	Uneori face pauze nepotrivite	Expune fluent, fără pauze nepotrivite
	Expresivitate	Inexpresivă	Uneori expresivă	Cu mimică și gestică expresivă
	Concizie	Multe elemente ne semnificative, „de umplutură”	Părți concise și părți „de umplutură”	Concis, strict la subiect
	Intonație	Aceeași intonație pe tot parcursul expunerii	Intonația variază foarte rar	Variază intonația pentru a atrage atenția publicului
	Intensitatea vocii	Slabă/prea puternică	Uneori prea slabă, alteori prea puternică	Adecvată la auditoriu
	Dicție	Nu se înțelege ce spune	Uneori nu se înțelege ce spune	Se înțelege fiecare cuvînt rostit
	Viteză	Prea mică/prea mare	Uneori este prea mică, alteori este prea mare	Adecvată nivelului de înțelegere a elevilor

Pentru ca elevii să înțeleagă să se autoevalueze și să dețină strategii metacognitive, profesorul poate adresa câteva întrebări:

– *Cum ai procedat cînd ai învățat?*

Această întrebare este importantă, deoarece elevul conștientizează că pentru o învățare eficientă este bine să înțeleagă sensul noțiunilor și să le reformuleze cu alte cuvinte decît cele utilizate în manual sau în caiet, nu doar să le memoreze.

– *Ai găsit cuvinte necunoscute în text? Cum ai procedat pentru a le înțelege?*

Întrebarea este adresată pentru ca elevii să înțeleagă să nu lectureze textul ignorînd cuvintele necunoscute, ci să caute strategii de clarificare a lor, fie discutînd cu alți colegi sau cu profesorul, fie utilizînd dicționarele.

– *Ce ți s-a părut cel mai dificil cînd ai învățat lecția? Cum ai procedat pentru a învăța conținutul cel mai complicat?*

Răspunzînd la aceste întrebări, elevii conștientizează că nu este bine să memoreze mecanic elementele dificile de conținut, ci trebuie să încerce să le clarifice, să revină de mai multe ori asupra lor, să-și pună întrebări. Prin

respectivă întrebare profesorul identifică unele dificultăți pe care le au elevii în învățare.

– *Ce informații diferite de cele discutate în clasă a adus colegul vostru?*

Această întrebare are scopul de a motiva elevii spre aprofundarea subiectului studiat pentru a identifica elemente inedite, pentru a privi problema din alte perspective și pentru a înțelege că pot descoperi singuri aspecte din realitate.

– *La ce folosești cunoștințele pe care le-ai prezentat?*

Prin intermediul respectivei întrebări, elevii sînt solicitați să facă legătura dintre teorie și practică, să facă transferul dinspre ocoală spre viață.

– *Expunerea ta a fost la subiect? Ai abordat aspecte esențiale, în ordine logică, sau te-ai pierdut în detalii și ai expus haotic?*

Prin aceste întrebări elevii sînt determinați să reflecteze asupra logicii expunerii, asupra delimitării esențialului de nonesențial, pentru ca în expunerile următoare să progreseze.

– *Din ce cauză ai făcut multe pauze? De ce te-ai grăbit?*

– *De ce ai vorbit atât de rar?*

Întrebările date sînt adresate elevilor cu scopul de a-i învăța să analizeze propriul discurs și cel al colegilor în privința cursivității, vitezei, dicției, intonației, expresivității (Dulamă, M., 2004, p. 220).

*Evaluarea explicației.* O grilă asemănătoare poate fi utilizată în evaluarea unei explicații. Pentru ca elevii să o

poată aplica în mod competent și nu aleator, ei trebuie să fie capabili mai întîi să explice corect un fenomen (Dulamă, M., 2004, p. 221). Grila poate fi utilizată pentru a evalua explicația profesorului în timpul „predării”, explicația unui fenomen din manual. După ce elevii au competența de a evalua explicația la un nivel minim (cel puțin), se poate trece la autoevaluare și interevaluare.

*Grila de evaluare a explicației* (prelucrare după Dulamă, M., 2002, p. 211)  
Marcați un X în caseta care corespunde aprecierii dvs.

	<b>Criterii</b>	<b>1-4 puncte</b>	<b>5-7 puncte</b>	<b>8-10 puncte</b>
Conținutul explicației	Descrierea spațiului în care se produce fenomenul (Unde?)	Nu localizează fenomenul în spațiu	Doar unele elemente de localizare a fenomenului în spațiu	Prezintă toate elementele de localizare în spațiu
	Precizarea timpului (Cînd?) (moment, durată, frecvență, perioadă)	Nu precizează informații referitoare la timp în timp	Doar unele elemente de localizare a fenomenului	Prezintă toate elementele de localizare în timp
	Identificarea cauzei/cauzelor	Nu identifică nici o cauză	Identifică unele cauze/cauze neclare	Identifică toate cauze/le explică
	Identificarea condițiilor în care se produce fenomenul	Nu precizează nici o condiție	Precizează condițiile, dar nu specifică rolul lor	Precizează condițiile și rolul lor în desfășurarea fenomenelor
	Descrierea desfășurării pe etape a fenomenului (Cum?)	Nu prezintă fenomenul în ordinea desfășurării lui	Lipsește unele etape din desfășurarea fenomenului	Prezintă desfășurarea fenomenului în ordinea etapelor
	Identificarea elementelor implicate în desfășurarea fenomenului	Nu precizează elementele implicate în desfășurarea fenomenului	Precizează unele elemente implicate în desfășurarea fenomenului	Precizează toate elementele implicate în desfășurarea fenomenului
	Identificarea consecințelor fenomenului	Identifică unele consecințe ale fenomenului dar și ale altor fenomene	Identifică unele consecințe ale fenomenului	Identifică toate consecințele fenomenului
Limbajul	Terminologic	Nu folosește termeni de specialitate	Folosește rar termenii de specialitate	Folosește corect termenii de specialitate
	Fluență	Face multe pauze lungi	Uneori face pauze nepotrivite	Explică fluent, fără pauze nepotrivite
	Intonație	Aceeași intonație pe tot parcursul expunerii	Intonația variază foarte rar	Variază intonația pentru a atrage atenția publicului
	Intensitatea vocii	Slabă/prea puternică	Uneori prea slabă, alteori prea puternică	Adecvată la auditoriu
	Dicție	Nu se înșelege ce spune	Uneori nu se înșelege ce spune	Se înșelege fiecare cuvînt rostit
	Viteză	Prea mică/prea mare	Uneori este prea mică, alteori este prea mare	Adecvată nivelului de înșelegere a elevilor
	Accesibilitate	Nu explică termenii pe care îi folosește, limbaj complicat	Folosește unele cuvinte fără să le explice	Explică termenii pe care îi folosește, limbaj adecvat nivelului de înșelegere al elevilor

După modelele anterioare, profesorul poate crea grile pentru evaluarea descrierilor (Dulamă, 2002, p. 210), a demonstrațiilor (Dulamă, 2002, p. 212), a povestirilor (Dulamă, 2002, p. 208) etc. Scopul principal al acestora nu este notarea obiectivă a elevilor, ci, mai degrabă, dezvoltarea competenței de a evalua un produs urmărind anumite criterii și standarde, de a face diferența dintre un produs de bună calitate și unul de calitate mai slabă, de a stabili strategiile prin care ar putea spori calitatea produselor proprii, de a identifica strategiile prin care pot îmbunătăți propriul proces de învățare. Conținutul grilelor implică un anumit grad de subiectivitate în funcție de obiectivele autorului, de

competența psihopedagogică și de specialitate, motiv pentru care fiecare utilizator le poate schimba.

#### TEHNICI DE AUTOEVALUARE ȘI INTEREVALUARE A LUCRĂRILOR SCRISE

*Autocorectarea* (Crețu, D., Nicu, A., 2004, p. 197) *lucrărilor proprii* se poate utiliza în special la teste. Profesorul comunică răspunsul corect la fiecare item și punctajul alocat, iar elevii acordă punctajele direct pe lucrare. Pentru a aplica această tehnică și a scădea gradul de subiectivitate, profesorul trebuie să integreze în test itemi obiectivi: itemi cu alegere duală; itemi de tip pereche; itemi cu alegere multiplă, unii itemi de completare. Pentru a se evita falsificarea rezultatelor, corectarea lucrărilor se va efectua cu o culoare diferită de cea cu care s-a scris. Se recomandă ca notele să nu fie înscrise în catalog.

*Autoevaluarea controlată* (supervizată de profesor) (Crețu, D., Nicu, A., 2004, p. 197). Pentru a verifica dacă elevii și-au evaluat corect lucrarea, profesorul poate analiza toate lucrările sau, prin sondaj, numai unele dintre ele. Dacă este vorba despre un eseu, o analiză, o comparație extinsă, elevii nu vor mai putea interveni în text pentru a-l modifica, însă evaluarea va fi mult mai dificilă, deoarece implică un grad mare de subiectivitate. În aceste situații se impune ca profesorul să reevalueze toate lucrările.

*Notarea sau evaluarea reciprocă* (Crețu, D., Nicu, A., 2004, p. 197). Fiecare elev face schimb de lucrare cu colegul de bancă și apoi aplică baremul de corectare oferit de profesor. După notare, profesorul poate cere altor elevi să stabilească dacă aprecierea este corectă, poate verifica toate lucrările sau numai câteva dintre ele, prin sondaj. Evaluarea poate fi realizată și de către un grup de elevi. În timp ce unii evaluează lucrările colegilor, ceilalți vor primi o altă sarcină de lucru.

*Evaluarea prin test în doi* (Dulamă, M., 2002, p. 228). Dacă elevii învață în perechi, ei pot rezolva împreună itemii testului. Această tehnică este importantă, deoarece elevii discută între ei, și pun întrebări cu scopul înțelegerii mai profunde a conținutului studiat, se consultă asupra alegerii celui mai bun răspuns când opiniile diferă. Notele nu sînt incluse în catalog.

#### AUTOEVALUAREA ȘI INTEREVALUAREA CU AJUTORUL BAREMULUI

*Testul de cunoștințe* este un instrument de evaluare care cuprinde un ansamblu de itemi și un barem. *Itemul* (proba) reprezintă cel mai mic element independent, identificabil al testului sau o unitate de conținut exprimată sub forma unei întrebări, probleme sau sarcini de efectuat. Itemii sînt variați ca mod de formulare (întrebări, exerciții, probleme). *Baremul* este grila de evaluare unitară care descompune itemul în componente și prevede un anumit punctaj pentru fiecare componentă, oferind even-

tual soluțiile corecte. Prin barem se asigură condițiile unei notări obiective. Punctajul se însumează în final și se echivalează în note colorate sau calificative. Testul care are grilă de evaluare este numit adesea test-grilă.

Profesorii au multă experiență în evaluarea prin teste de cunoștințe. Pentru evitarea monotoniei testelor și pentru dezvoltarea gândirii, nu numai a memoriei, sugerăm integrarea în cadrul lor a organizatorilor grafici.

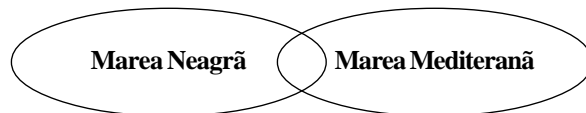
*Obiectiv operațional:* să argumenteze o afirmație

– Completați în *tabelul T* (Steele, Meredith, Temple, p. 31, 2000, Dulamă, p. 120, 2002, Bernat, p.168, 2003) două argumente pro și trei argumente contra cultivării plantelor modificate genetic. Se acordă un punct.

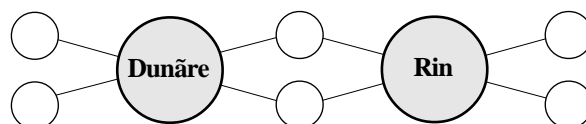
Argumente pro	Argumente contra
•	•
•	•

*Obiectiv operațional:* să stabilească asemănările și deosebirile dintre unele componente ale mediului

– Completați pe *diagrama Venn* (Dulamă, M., 2002, p. 160) trei aspecte specifice Mării Negre, trei aspecte specifice Mării Mediterane și patru aspecte specifice ambelor mări. Se acordă un punct.



– Completați *bula dublă* cu două caracteristici ale Dunării, două caracteristici ale Rinului și două caracteristici comune ambelor fluvii. Se acordă un punct.



*Obiectiv operațional:* să identifice caracteristici ale unui spațiu

– Identificați două puncte tari, două puncte slabe (caracteristici interne), două oportunități și două pericole (caracteristici externe) pentru localitatea de domiciliu (*analiza SWOT*) (Dulamă, M., 2004b, p. 60-65, Dulamă, M., Ilovan, O.-R., p. 229-230, 2004). Se acordă două puncte.

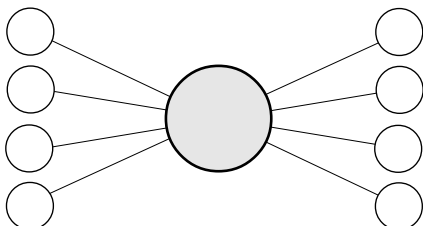
<b>Puncte tari</b>	<b>Oportunități</b>
•	•
•	•
<b>Puncte slabe</b>	<b>Pericole</b>
•	•
•	•



**Obiectiv operațional:** să găsească soluții pentru rezolvarea unei probleme indentificate într-un spațiu

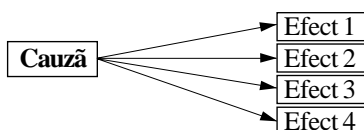
– Propuneți o modalitate de valorizare a fiecărui punct tare și a fiecărei oportunități și cîte o soluție pentru rezolvarea fiecărui punct slab și evitarea fiecărui pericol. Se acordă două puncte.

– Elaborati un *ciorchine* pe care specificați opt modalități de economisire a apei în gospodăria proprie. Se acordă două puncte.

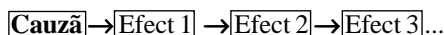


**Obiectiv operațional:** să identifice relații de tip cauză-efect între elementele din mediu

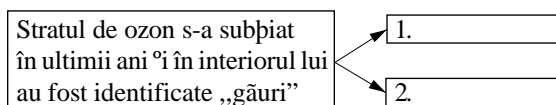
– Specificați pe un organizator grafic patru efecte ale inundațiilor după modelul de pe tablă (*organizator grafic de tip cauză-efect*). Se acordă un punct.



– Între următoarele fenomene există o înlănțuire cauză-efect. Stabiliți ordinea corectă. Fenomenele sînt: sporirea cantității de CO<sub>2</sub> din atmosferă, creșterea cantității de combustibili arși, ridicarea nivelului Oceanului Planetar, creșterea temperaturii aerului, inundarea unor suprafețe de cîmpie și a unor localități, topirea gheparilor. Organizați grafic informațiile după modelul de pe tablă (*organizator grafic de tip cauză-efect*). Se acordă un punct.



– Stratul de ozon s-a subțiat în ultimii ani și în interiorul lui au fost identificate „găuri”. Cum explicați acest proces? Precizați pe un organizator grafic explicațiile (*organizator grafic de tip situație-problemă-explicație*). Se acordă un punct.



**Obiectiv operațional:** să stabilească ordinea etapelor în desfășurarea unui fenomen.

– Fenomenele unei erupții vulcanice se produc într-o anumită ordine. Stabiliți succesiunea acestora: producerea unor cutremure; producerea unor zgomote;

creșterea temperaturii scoarței terestre; creșterea temperaturii apei din lacuri, râuri, mările din apropiere; ieșirea gazelor la suprafața terestră; formarea cenușii vulcanice; erupția lavei; explozia părții superioare a conului vulcanic (*tehnica stabilirii succesiunii etapelor/ evenimentelor*). Se acordă un punct.

## CONCLUZII

Pe baza studierii lucrărilor de specialitate, observării activității profesorilor și elevilor, pe baza aplicării unor tehnici de autoevaluare și interevaluare, s-a ajuns la următoarele concluzii:

- Autoevaluarea este un proces necesar pentru asigurarea unei învățări eficiente, deoarece elevul își apreciază nevoile, scopurile, calitatea și cantitatea cunoștințelor și competențelor virtuale, dar și a celor exprimate în răspunsuri orale sau în lucrări scrise/practice.

- Interevaluarea este un proces important pentru creșterea calității învățării, deoarece elevii aplică diferite tehnici de evaluare și au posibilitate să compare pe baza unor criterii rezultatele proprii cu ale colegilor, fapt ce va stimula motivația pentru demersurile următoare.

- Cedarea rolului de evaluator de către profesor în favoarea elevilor și implicarea lor în aprecierea propriei prestații și a propriilor rezultate, alături de aprecierea prestațiilor și rezultatelor colegilor (interevaluare), are o puternică valoare formativă.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baloche, L., *The cooperative classroom*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, NJ, 1998.
2. Bernau, S.-E., *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
3. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002.
4. Creșu, D., Nicu, A., *Pedagogie și elemente de pedagogie pentru formarea cadrelor didactice*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2004.
5. Dulamă, M., *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.
6. Dulamă, M., *Modelul învățării depline a geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2004a.
7. Dulamă, M., *Dezvoltarea gândirii critice prin analiza SWOT*, în *Didactica Pro...*, nr. 3, Chișinău, 2004b.
8. Dulamă, M., *Practica pedagogică. Teorie și metodologie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2005.
9. Dulamă, M., Ilovan, O.-R., *The Evaluation of the Students at the Course of Intercultural Education Through Geography*, in *The Science Education International*, vol. 15 (3), September, Nicosia, Cyprus, 2004.

10. Ionescu, M., *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Cluj-Napoca, 2003.
11. Mogonea, F., *Aspecte psiho-pedagogice ale relației dintre autocunoaștere și autoevaluare*, în M. Ionescu (coord.), *Preocupări actuale în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2005.
12. Radu, I.T., *Evaluarea randamentului școlar*, în *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității, București, 1988.
13. Stan, C., *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
14. Steele, J.L.; Meredith, K.S.; Temple, C., *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I-II, editat de Centrul Educația 2000+ în cadrul proiectului *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, București, 2000.
15. Vincze, M., *Dezvoltarea regională și rurală. Idei și practici*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
16. Zlate, M. *Eul și personalitatea*, Editura Trei, București, 1997.
17. *Encyclopédie universelle illustrée*, vol. II, Les Editions Maisonneuve, Montréal, 1968.



Alexandra BADIU

Liceul Teoretic "Ion Creangă", mun. Chișinău

## Sugestii pentru evaluarea competențelor ecologice în cadrul educației nonformale

că acceptăm o viziune reformată, modificată sub influența transformărilor socio-culturale ale procesului educațional.

În primul rând, constatăm tendința mării perioadei de școlarizare, fapt confirmat și prin schimbările din structura sistemului de învățământ de la noi.

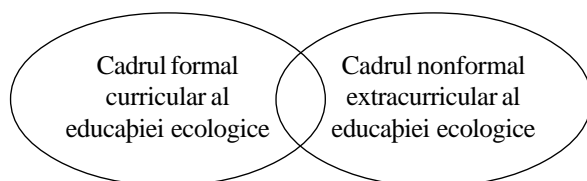
În al doilea rând, tot mai mult se pune accent pe educația continuă, care are nu doar sens de continuitate (cu referire preponderentă la educația adulților), ci și de complementaritate.

În al treilea rând, spațiul/mediul educațional, atât în plan teoretico-metodologic cât și aplicativ, abordează educația ca un proces complex de edificare a personalității prin conturarea tuturor dimensiunilor: intelectuală, morală, tehnologică, fizică etc.

Educația realizată în cadrul nonformal este determinată de cadrul formal, dar și de nevoia de formare a discipolului. „Ieșirea” procesului didactic din limitele obiectivelor curriculare este influențată de însăși natura problemelor abordate. Evident, această „ieșire” diferă de la o arie curriculară la alta, de la o disciplină la alta și chiar de la o temă la alta. Fără a intra prea mult în detalii, ne dăm bine seama că educația ecologică, atât la nivelul cunoștințelor cât și la nivelul atitudinilor formate, depășește cu mult cadrul formal al documentelor normativ-reglatorii. Ambianța școlară, conexiunile interdisciplinare, relațiile dintre colegi, activitățile organizate de profesorul de biologie sau chimie investesc personalitatea în devenire cu pregătirea necesară integrării în mediu.

Prezența și calitatea acestor competențe depinde, desigur, de norocul de „a avea un mediu de calitate pentru a primi o educație adecvată unui mediu de calitate”. Interferența dintre cadrul formal și cel nonformal poate fi reprezentată astfel:

În accepția modernă, actul didactic este definit drept un proces de predare-învățare-evaluare, unde evaluarea are funcția de realizare a conexiunii inverse, a interferenței dintre primele două elemente. Această viziune s-a încetățenit deja în cadrul educației formale, profesorul valorificând modalități eficiente de apreciere, reieșind dintr-un cadru teoretico-metodologic bine argumentat. În același timp, un profesor-cercetător, orientat spre descoperirea noilor dimensiuni ale procesului educațional, se poate confrunta cu multiple confuzii, neclarități. Majoritatea recomandărilor metodice, stipulate în documentele normativ-reglatorii și care se referă la cele aproximativ zece mii de lecții desfășurate de profesor cu elevii în perioada școlarizării, vizează cadrul formal al instruirii. Conștientizăm faptul că elevul petrece în școală mult mai mult timp, fiind încadrat în diverse acțiuni. În ce mod organizăm procesul instructiv-educativ în afara orelor de curs și celor extrașcolare? Concordă ele oare cu recomandările metodice ale cadrului educațional formal? Analizând sursele bibliografice, găsim unele sugestii referitor la desfășurarea acestor activități, dar mai puțin despre esența evaluării lor și modalitățile de realizare a evaluării. Lucrurile ar părea mult mai simple și am putea trece cu vederea acest gol în pregătirea profesională a cadrelor didactice, dacă nu am pretinde



Este sugestivă ideea că prin interferența reușită a respectivelor cadre educaționale sporim eficiența învățării. Putem face această afirmație doar în rezultatul evaluării randamentului școlar realizat în cadrul formal. Evident, sîntem conștienți de faptul că izbutesc acei care îndeplinesc obiectivele curriculare sau extind aria lor formativă prin activități extracurriculare. Cît de veridică este însă afirmația de mai sus cu referire la achizițiile ce rămîn în afara evaluării efectuate la lecție?

Pinînd cont de specificul educației realizate în cadrul extracurricular, poate nici nu e cazul să evaluăm rezultatele? Excludem de la bun început această întrebare, deoarece:

- contravine logicii interne a procesului educațional în care sînt încadrați doi actanți – educatorul și educatul, evaluarea avînd funcția de a stabili conexiunea dintre acțiunile lor;
- apreciat drept un proces, educația, indiferent de cadrul în care se realizează, trebuie să aibă în arsenalul ei multiplele funcții ale evaluării (informativă, diagnostică, prognostică, motivațională etc.).

Ce fel de evaluare practicăm pentru activitățile extracurriculare și prin ce modalități o realizăm?

Făcînd referire la reperele metodologice ale evaluării promovate în literatura de specialitate și analizînd particularitățile procesului în cadrul curricular, conchidem că evaluarea activităților extracurriculare urmează aceeași logică și trebuie să aibă aceeași structură:

- **Măsurarea**, determinarea aspectului cantitativ al achizițiilor. În cazul acumulării unor cunoștințe, putem constata prezența lor conform obiectivelor proiectate. În cazul formării unor atitudini, de asemenea, putem stabili prezența sau absența lor.
- **Aprecierea**, determinarea aspectului calitativ al convingerilor și a comportamentului format. Această fază a evaluării poate fi desfășurată în baza unor indicatori deduși din obiectivele preconizate.
- A treia fază, **notarea**, tradițională pentru evaluarea la lecție și în cadrul extracurricular, este mai mult o **adnotare**, o apreciere a elevului, exprimată printr-un îndemn, încurajare și urmărire evidențierea unor trăsături de caracter, aprecierea unor fapte, determinarea perspectivelor de dezvoltare.

Substituirea notării prin adnotare în evaluarea activităților extracurriculare are multiple argumente. În primul rînd, la activitățile date elevii participă benevol.

Se pune deci accent pe interese, motivație, dorința de a-și aprofunda cunoștințele în funcție de anumite perspective ale integrării școlare, profesionale, sociale. În al doilea rînd, activitățile extracurriculare se axează pe formarea de atitudini, or, acestea nu pot fi măsurate prin notă. În rîndul al treilea, ele se realizează într-un cadru neformalizat: nota are criterii bine conturate și se acordă ținînd cont de anumite condiții prestabilite. Și, în sfîrșit, adnotarea, depășind cadrul rigid al notării, are mult mai multe posibilități de a stimula comportamentul elevului și a-l informa despre posibilitățile lui de autorealizare.

Este oare relevantă tipologia evaluării pentru cadrul extracurricular? Din analiza experienței profesionale conchidem că și aici apelăm la aceleași tipuri de evaluare, deoarece ele respectă logica internă a unui proces. La fel ca și la lecție, activitatea unui cerc sau a unui proiect este supusă evaluării inițiale/diagnostice, doar că ea nu se face conform obiectivelor curriculare, ci pune accent pe așteptările elevului și are drept scop adaptarea procesului educativ la interesele și capacitățile acestuia.

Evaluarea curentă are un pronunțat caracter formativ. Elevul este mult mai interesat să primească feedback-ul imediat, implicarea personală într-un cadru educațional nonformal fiind mult mai mare decît la lecție. Dificultatea profesorului constă în identificarea adecvată și corectă a criteriilor și modalităților de apreciere.

Evaluarea finală/sumativă realizată într-un cadru nonformal îndeplinește, în fond, aceleași funcții ca și evaluarea sumativă de la lecție. Și în activitățile extracurriculare acest tip de evaluare are menirea să facă un bilanș și să certifice posibilitatea continuării procesului educativ, doar că modalitățile sînt diferite. De exemplu, la sfîrșit de an școlar, se susțin probe de control prin care se efectuează bilanșul unei perioade și se pune o notă, care-i permite elevului să-și continue studiile. La încheierea unui proiect, de asemenea, se desfășoară o evaluare sumativă, dar se aplică alte modalități: se organizează o conferință, o masă rotundă, o expoziție, o serată, un concurs, se elaborează un buletin informativ etc. Aprecierea se produce prin: acordarea de mențiuni, diplome, oferirea de locuri, premii sau, pur și simplu, prin evidențierea unor rezultate, capacități sau comportamente care au un impact pozitiv asupra imaginii de sine a elevului. Aceste evaluări influențează direct procesul de integrare școlară a celui educat și îl plasează într-o ipostază calitativ nouă a relațiilor sociale.

După cum menționasem anterior, reperele metodologice ale evaluării organizate într-un cadru formal pot fi folosite și în evaluarea activităților extracurriculare. Diferența rezidă în specificul evaluării, determinat de specificul procesului educațional nonformal.

Formele educației Criterii	Educație formală (cadrul curricular)	Educație nonformală (cadrul extracurricular)
1. Obligatorietatea	Elevul trebuie să se implice în activitățile educative prevăzute de curriculum.	Elevul alege activitățile extracurriculare și se implică benevol.
2. Diversitatea	Activitățile curriculare sunt mai omogene și se evaluează în baza unor criterii prestabilite.	Activitățile extracurriculare sunt mai diverse (timp, modalități de organizare), iar criteriile de apreciere nu sunt atât de rigide.
3. Implicarea/ participarea	Implicarea elevului în activități educative este determinată de cadrul curricular.	Se pune accent pe angajarea elevilor. Ei pot stabili obiectivele unei activități extracurriculare. Gradul de implicare este determinat de interesele și capacitățile elevului.
4. Standardizarea	Activitățile curriculare sunt standardizate. Standardele curriculare servesc și drept criterii de evaluare.	Activitățile extracurriculare sunt nestandardizate. Există un grad sporit de flexibilitate în stabilirea criteriilor de evaluare.

Modalitățile de realizare a evaluării accentuează deosebirea dintre aspectul formal și cel nonformal. Am putea demonstra aceste diferențe, exemplificând prin procedurile de evaluare utilizate în cadrul activităților extracurriculare de educație ecologică.

Tipurile educației	Tipuri de evaluare	Forme de evaluare	Metode/tehnici de evaluare	Modalitatea de exprimare a deciziei
Educație ecologică realizată în cadrul curricular	Inițială/ diagnostică	Testare inițială. În cadrul lecției introductive (la lecția de biologie)	Teste de evaluare inițială Chestionare inițială	Notare sau adnotare
	Curentă/ formativă	Lecția (diverse tipuri și la diverse etape)	Testare. Chestionare orală. Lucrarea scrisă. Lucrări practice	Notare sau adnotare (predomină adnotarea)
	Finală/ sumativă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lucrări de control</li> <li>• Teze</li> <li>• Examen</li> </ul>	Testare. Lucrări scrise	Notare
Educație ecologică realizată în cadrul extracurricular	Inițială	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A edința de constituire a cercului „Tinerii ecologi”</li> <li>• A edința de lansare a proiectului „Furnicarul”.</li> <li>• A edința de lansare a proiectului „Posturile ecologice °colare”</li> </ul>	Discuții	Adnotare
	Curentă/ formativă	• A edințele și activitățile ordinare ale cercului „Tinerii ecologi”, ale proiectului „Furnicarul”	Discuții asupra activităților curente	Adnotare
	Finală/ sumativă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A edințele de totalizare a activității semestriale/anuale ale cercului „Tinerii ecologi”</li> <li>• TVC (prezentarea rezultatelor activității în cadrul proiectului „Furnicarul”)</li> <li>• Bilanțul rezultatelor proiectului „Posturile ecologice °colare”</li> <li>• Concurs</li> </ul>	Analiza rezultatelor activității. Prezentarea raportului de totalizare  Diverse probe de concurs Prezentarea posterelor  Emisiune radiofonică (utilizarea postului de radio °colar) Prezentarea desenelor și povestirilor cu tematică ecologică	Adnotarea exprimată prin aprecieri, mențiuni, diplome  Oferire de scoruri, aprecieri, încurajări, premii etc. Aprecieri, mențiuni  Premiere; oferire de scoruri

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expoziție</li> <li>• Olimpiadă la ecologie</li> </ul>	Expunerea desenelor a gazetelor de perete Testare Prezentarea proiectelor	Aprecieri, mențiuni, oferire de scoruri Oferire de scoruri, clasări; oferire de facilități pentru continuarea procesului de învățământ
--	--	--	---	--

Conștientizarea de către profesor a subtilităților evaluării în cadrul extracurricular este foarte importantă din considerentul că trebuie să percepem procesul educațional în integritatea sa (și aspectul curricular, și cel extracurricular). Doar o atare abordare va permite formarea personalității prin realizarea multiplelor laturi ale educației. Educația extracurriculară nu are scopul de a proiecta activități în afara orarului, ci constituie un element complementar, accentul fiind pus pe latura individuală a necesităților de dezvoltare a elevului. Justa apreciere a activităților extracurriculare face posibilă valorificarea eficientă a potențialului formativ al educației nonformale, de multiplele funcții și posibilități ale evaluării beneficiind atât elevul cât și profesorul.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arhip, A.; Papuc, L., *Noile educații*, Chișinău, 1996.
2. Bernaz, N.; Dandara, O., *Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare*, Chișinău, 2001.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2001.
4. Lisevici, P., *Evaluarea în învățământ: teorie, practică, instrumente*, București, 2002.
5. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, București, 2000.



Valentina MOPPAN

Colegiul Financiar Bancar, mun. Chișinău

Trăim în veacul informației. Valul de date copleșește mințile copiilor, având un efect modelator puternic. În acest context, procesul de formare a personalității implică corelația dintre strategiile de achiziționare a cunoștințelor prin informare și dezvoltarea capacităților de aplicare creativă, originală a acestora.

În lucrarea de față:

- voi descrie unele tehnici de evaluare, utilizate la orele de chimie organică, raportându-le la diverse tipuri de obiective;
- voi propune metode de evaluare netraditionale, care ar dezvolta creativitatea elevilor;
- voi analiza experiența didactică acumulată, oferind sugestii de eficientizare și diversificare a procesului de evaluare la chimie.

Evaluarea este o componentă a curriculumului școlar ce estimează nivelul la care au fost realizate obiectivele prin sarcinile didactice selectate. Centrarea educației pe obiective atribuie evaluării noi valențe. Întrucât elevul

## Evaluarea - promotor al creativității elevilor

devine principalul actant al procesului de învățământ, apare necesitatea măsurării cunoștințelor, atitudinilor, schimbărilor de comportament survenite. Este o etapă importantă, dar și cea mai dificil de realizat.

Semnificația evaluării rezultă din multiplicitatea funcțiilor exercitate de aceasta [1].

Interferența reușită a tuturor elementelor tehnologiei didactice va face din evaluare un instrument funcțional de activitate pedagogică. Raportarea la diverse tipuri de obiective, varietatea ipostazelor procesului de învățământ, adaptarea demersului didactic la situații concrete de învățare necesită aplicarea mai multor tehnici de evaluare.

*Evaluarea prin chestionare* este una dintre tehnicile cele mai răspândite, permițând eficientizarea dialogului profesor-elev în cadrul căruia profesorul își poate da seama nu doar de ceea ce știe elevul, ci și cum gândește, cum se exprimă, cum face față unor situații diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Este interesantă și instructivă din punct de vedere pedagogic chestionarea organizată chiar de elevi: clasa se împarte în două grupuri, după care are loc un duel verbal. Datorită acestuia se schimbă întreaga atmosferă a lecției, elevii manifestându-și atât spiritul de concurență cât și cel de echipă. Componența grupurilor variază de la lecție la lecție, asigurându-se, astfel, și consolidarea colectivului.

Pine de datoria profesorului să-i învețe pe elevi să facă trecerea logică de la întrebările reproductive la cele aplicative și, la etapa superioară, la cele de analiză și sinteză.

*Evaluarea prin lucrări scrise* poate fi efectuată prin: extemporal, referat, chestionar, teză, fiecare dintre aceste metode fiind valoroasă în felul ei. *Referatul* contribuie la stimularea curiozității, imaginației, perseverenței și este eficient la valorificarea unor teme ca: „Alcoolii”; „Surse naturale de hidrocarburi”; „Grăsimile”; „Proteinele”, „Cauciucuri”, „Probleme ecologice provocate de tehnologii chimice”, „Materiale și tehnologii chimice noi”, „Chimia și cancerul”<sup>o</sup>. a.

Pregătirea unui referat presupune cercetarea mai multor surse, selectarea, analiza și sistematizarea informației dobândite, elevul făcând dovada unei anumite atitudini. Atunci când *referatul* se limitează doar la înmagazinarea și prezentarea unor informații din Internet, nu poate fi considerată o formă de evaluare obiectivă sau dezvoltativă.

Am observat că elevii preferă testele și mai puțin extemporalul. Evaluarea prin teste favorizează mult elevii prin oferirea variantelor de răspuns atât la întrebări teoretice cât și practice. Indicarea răspunsului corect, rezolvarea unui exercițiu mobilizează și detensionează.

Din păcate, nu există instrumente de evaluare perfecte. De aceea, pe lângă avantajele, testul prezintă și dezavantaje:

- răspunsurile la unii itemi pot fi ghicite;
- răspunsurile pot fi copiate, dacă nu se respectă condițiile de administrare;
- elaborarea testelor necesită timp și mijloace financiare.

Primele două dezavantaje pot fi suspendate, dacă va fi aplicată testarea în mai multe variante, respectând condiția primordială a echivalenței lor.

Anexele I-II conțin teste de evaluare sumativă la chimia organică, care exemplifică posibilitatea alcătuirii câtorva variante cu grad de complexitate identic. Aceasta asigură diminuarea considerabilă a dezavantajelor enumerate. În plus, unii itemi prezintă un grad diferențiat de dificultate. De exemplu, itemii 3, 5 sînt notați diferențiat, în funcție de profunzimea răspunsului obținut.

Experiența acumulată la elaborarea diverselor teste mi-a permis să deduc unele concluzii și recomandări.

*Logica și specificul conceperii testelor la chimie presupune:*

1. Aplicarea în același test a diferitelor forme și modalități de testare, în funcție de domeniul de cunoștințe apreciat. Aceasta ar face evaluarea mai completă (vizează atât cunoștințele practice cât și teoretice), dar și mai eficientă, mai obiectivă, deoarece va permite fiecărui copil să demonstreze atitudinile și deprinderile formate la tema dată, respectându-se specificul asimilării informației.
2. Neincluderea răspunsului corect (de exemplu, la nomenclatura și izomeria compușilor organici) din următoarele considerente:
  - a) prezența răspunsului diminuează uneori

concentrarea elevului asupra subiectului abordat. În loc să aplice algoritmul de stabilire a denumirii sau a izomerilor, el începe să caute care dintre răspunsurile propuse este corect.

- b) alegerea simplă a răspunsului corect nu ne permite să vedem, să controlăm și să corectăm modalitatea aplicării cunoștințelor, ceea ce este foarte important, deoarece scopul unei testări constă nu doar în evaluarea cunoștințelor și priceperilor dobândite, dar și în perfecționarea lor.
3. Numărul mic de ore la chimie și volumul mare de informație nouă și complicată solicită administrarea mai largă a evaluărilor (în special, testărilor), chiar pentru cunoștințele proaspăt acumulate, adică pentru fixarea lor. Astfel reușim să vedem nivelul de cunoștințe, depistînd elevii care au nevoie de ajutor suplimentar.
4. Elaborarea testelor urmează a fi realizată în așa fel încît să avem un spectru larg de dificultate (dînd posibilitate și elevilor mai dotați să-și manifeste capacitățile).
5. Conceperea unui număr maxim de variante a testelor va spori nivelul de obiectivitate al evaluării. Condiția obligatorie va fi, în acest caz, același grad de dificultate pentru toate variantele.



6. Evaluarea prin teste poate fi aplicată pentru a fixa cunoștințele la început de oră prin organizarea unui *brainstorming* sau *brainwriting*, rezolvând un test din manual. Răspunsurile cele mai reușite vor fi notate, stimulând astfel atenția și interesul pentru tema nouă.

Tehnicile de alternativă alături de cele tradiționale ne ajută să dezvoltăm creativitatea elevilor, să le eliberăm cugetul de o percepere limitată, bazată pe reproducerea cunoștințelor, să-i învățăm să se autoinstruiască. Dezvoltarea creativității, originalității și chiar a spiritului de cercetător – iată obiectivele unei evaluări moderne.

*Investigația* reprezintă o activitate care durează o oră de curs și poate fi descrisă astfel: elevul primește o sarcină cu instrucțiuni precise, pe care trebuie să o îndealegă și să o rezolve, demonstrând cunoștințele și capacitățile câpătate. Investigația permite aplicarea creativă a cunoștințelor și explorarea situațiilor noi sau puțin asemănătoare în raport cu experiența anterioară. Având în vedere aspectul creativ al *investigației*, ea poate fi realizată și ca temă pentru acasă, de complexitate sporită (de exemplu, găsirea izomerilor la clase noi de compuși organici prin analogie cu hidrocarburile).

#### Exemplul 1

O hidrocarbură gazoasă conține 75% C și 25% H și are densitatea relativă față de hidrogen 8. O cantitate de 11, 20 m<sup>3</sup> hidrocarbură se utilizează astfel: 1/2 din ea se oxidează și trece în substanța A, cu un randament de 80%, restul se descompune în alchina B care, în reacție cu HCl, trece în produsul C. Se cere să se determine: a) formula hidrocarbunii; b) cantitățile de substanțe A și C rezultate; c) cantitatea de soluție 20% de HCl necesară pentru obținerea produsului C; d) domeniile de utilizare a substanțelor cercetate.

#### Exemplul 2

O alcadienă A are formula moleculară C<sub>4</sub>H<sub>6</sub>. Prin oxidare, această hidrocarbură dă un acid dicarboxilic B, care se descompune la încălzire în prezența acidului sulfuric concentrat în produsul C.

Să se stabilească formulele structurale ale substanțelor A, B, C.

- Găsiți izomerii substanței A.
- Ce cantitate de produs B se obține din 1 kg de hidrocarbură A de puritate 98%, dacă randamentul constituie 75%?
- Demonstrați existența unor proprietăți chimice specifice la produsul C.

#### Exemplul 3

*Fișă de lucru*

*(Hidrocarburi, recapitulare)*

Se dă schema. Substanța A este o hidrocarbură, în care procentul de carbon este 83,33%, densitatea în raport cu aerul – 2,49. Produsul B este primul termen al seriei omoloage a alcanilor. Se cere:

- stabiliiți substanțele corespunzătoare literelor

A.....Q;

- discuțați structura corespunzătoare literelor B, D, E, N;
- care dintre reacțiile incluse în schemă reprezintă tipuri de reacții caracteristice pentru hidrocarburile studiate?

- A — B + D (D')
- B + Cl<sub>2</sub> <sup>lumină</sup> C + HCl
- 2B <sup>1500°C</sup> E + 3F
- D + 5[O] <sup>KMnO</sup> I + J + K
- D' + 4[O] <sup>KMnO</sup> 2L
- D + F — M
- 3E <sup>600-800°C</sup> N
- N + C <sup>AlCl</sup> X
- N + 3F <sup>Pt, 250°C</sup> P
- E + 2F <sup>Ni</sup> Q

O activitate mai amplă – *proiectul* – începe cu definirea și îndelegerea sarcinii, continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul se consultă permanent cu profesorul) și se încheie prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra subiectului investigat. Proiectul, realizat individual sau în grup, este o tehnică de alternativă, care cere un efort suplimentar din partea elevilor și profesorilor, rezultatele obținute fiind însă superioare oricărei tehnici tradiționale.

*Proiectul* la chimia organică poate fi conceput în felul următor. La început de an școlar elevilor li se propun, la alegere, mai multe teme de cercetare: „Grăsimile”, „Proteinele”, „Glucidele”, „Substanțe tensioactive”, „Medicamente”, „Droguri”, „Polimeri”, „Compuși organici în apa potabilă”, „Aditivi alimentari”, „Tehnologii chimice și substanțe chimice noi”, „Substanțe chimice cancerigene” ș.a. Se recomandă ca aceeași temă să fie abordată de mai mulți elevi. Sub îndrumarea profesorului se inițiază un proces de cercetare de lungă durată. Portofoliul poate conține:

- material teoretic;
- scheme, tabele, desene, schițe – rezultate ale muncii de analiză și sistematizare a materialului teoretic;
- anchete și analiza lor (scopul unei anchete va fi elucidarea problemelor sociale în domeniul ales, acumularea de întrebări);
- analiza rezultatelor cercetării;
- postere (pregătite pentru dezbateri);
- materiale selectate pentru *SINELG*;
- studiu comparativ: metale în natură/metale în organisme vii; ecologia tehnologiilor vechi/noi; droguri naturale/droguri chimice/alcoolii;
- eseu – scriere liberă la temă cu formulări de atitudini;
- recomandări.

De exemplu, o cercetare la tema „Grăsimile” poate implica mai multe persoane. Elevul responsabil va analiza modul de alimentare într-un interval de timp, din punctul

de vedere al conținutului de grăsimi. Ancheta preliminară va permite detectarea unor probleme de sănătate, legate de excesul de grăsimi animale în produse etc. Pe baza cercetărilor efectuate, elevul va elabora recomandări de modificare a modului de alimentare. Tot la tema „Grăsimile” pot fi elucidate produsele alimentare și meniurile ce conțin grăsimi în exces.

Alt exemplu – o cercetare la tema „Substanțe tensioactive”. Elevul poate face niște calcule stabilind, de exemplu, cantitățile de detergenți utilizați de o familie de patru persoane sau de o spălătorie de autovehicule într-o lună. Urmează estimarea daunelor provocate mediului ambiant și recomandări de diminuare a lor.

Tehnica *proiectul* presupune o evaluare de lungă durată care furnizează elevilor cunoștințe prețioase pentru viață; stimulează inițiativa și disponibilitatea de a aborda sarcini variate, înțelegerea avantajelor pe care le oferă chimia în rezolvarea unor astfel de probleme și situații; contribuind la formarea unor personalități independente în gândire și acțiune.

Prin *autoevaluare* putem motiva elevii pentru îmbunătățirea performanțelor școlare. Voi descrie însă experiența proprie de autoevaluare a elevilor prin organizarea unor *dezbateri* la orele de încheiere a cursului. Folosesc *dezbaterile*, în special, pentru abordarea unor probleme stringente, legate de aplicarea substanțelor chimice în producție.

*Dezbaterea* la tema „Controlul calității producției” se organizează prin formarea a două grupuri a câte trei elevi – *Afirmatori* (A) și *Negatori* (N), care pun în discuție prezența substanțelor chimice dăunătoare în produsele alimentare (în special cele importate) consumate în Moldova. *Dezbaterea* este începută de echipa *Afirmatorilor* și încheiată de cea a *Negatorilor*, participanții analizând toate argumentele pro și contra.

Luările de cuvânt sînt strict cronometrate, fiecare echipă avînd cîte 6 min. pentru prezentarea cazului.

*Afirmatorii* elaborează un plan de discurs, care începe cu inițierea în problemă și demonstrarea necesității abordării acesteia. Primul membru (A-I) prezintă o informație concisă, bine documentată despre clasele de aditivi alimentari și produșii chimici din alimentele de proveniență animală (3 min.). Următorul afirmator (A-II, timp alocat – 3 min.) explică mecanismul de control al calității produselor fabricate în țară și peste hotare, în felul acesta constatînd existența problemei. Afirmatorul II formulează problema și indică cauzele apariției ei:

1. folosirea, în Moldova, în exces a aditivilor alimentari. În ce mod și cît de eficient este controlată cantitatea de aditivi din produsul alimentar dat?
2. lipsa de informare a populației despre prezența aditivilor în unele alimente autohtone (salamuri, margarină, conserve, înghețată ș.a.);
3. insuficiența explicării rolului aditivilor alimentari și discutării publice a problemei;

4. nivelul nesatisfăcător al controlului din partea statului; eliminarea aditivilor nocivi și interzicerea importului de produse ce conțin E-uri cancerigene, interzise în Uniunea Europeană (carne „hormonată”, supe concentrate, dulciuri, băuturi ș.a.).

Este binevenit ca informațiile prezentate să fie vizualizate (postere, „colecție” de ambalaje sau etichete).

Afirmatorul III încheie discursul echipei prin lansarea unor soluții de rezolvare a problemei (4 min.). Propunerile trebuie să fie realizabile, concrete, relevante.

Sarcina *Negatorilor* este să verifice vitalitatea planului propus de *Afirmatori*. În continuare are loc un duel *Negatori-Afirmatori*, la care participă toți membrii. N-I îi adresează întrebări-fulger lui A-I pentru a limpezi informațiile neclare. N-I expune sistemul de contraargumente, concluzionînd și subliniind punctele forte ale echipei sale:

- nu toți aditivii sînt nocivi;
- fără conservanți ar fi imposibilă păstrarea îndelungată a produselor alimentare;
- există persoane care acceptă aditivi în alimente (din sărăcie sau indiferență), dar fiecareia dintre noi i se oferă posibilitatea de alegere;
- rezolvarea imediată a problemei este imposibilă.

Argumentele sînt susținute de exemple, date statistice, documente.

Urmează replicile de argumentare a poziției fiecărei echipe prezentate de A-II și N-II. La etapa finală, A-III și N-III (ultimul vorbitor) concluzionează, evidențiind punctele forte ale prestației proprii echipe.

Profesorul notează succesele și eșecurile ambelor echipe, ține sub control corectitudinea desfășurării dezbaterii, respectarea timpului alocat. Elevii au dreptul să susțină ambele echipe prin propuneri, sugestii proprii.

Clasa votează echipa învingătoare, argumentînd alegerea. La drept vorbind, cîtigători sîntem cu toții, deoarece, abordînd o problemă și chiar nereușind s-o rezolvăm, facem un pas foarte important spre cultura ecologică.

Condiția primordială a succesului unei *dezbateri* rezidă în existența unui bagaj de cunoștințe chimice și în entuziasmul elevilor. Nu se va putea organiza o *dezbateri* eficientă despre modul sănătos de alimentare fără studierea preliminară a temelor „Glucidele”, „Grăsimile”, „Proteinele”.

*Dezbaterea* activează și dezvoltă concomitent capacitățile cognitive, praxiologice și de comunicare ale tinerilor. Solicitați să rezolve o problemă mai mult socială decît chimică, ei învață să-și formeze atitudini, să apere niște valori general-umane.

Sîntem profesori și scopul principal al muncii noastre, indiferent de obiectul predat, este educarea unor personalități cu gândire deschisă, creativă, flexibilă. Atunci cînd începem o nouă zi de lucru, să nu uităm: creativitatea elevilor se alimentează din creativitatea profesorului.



**Test sumativ anual**

(anul II, Chimie organică – 36 ore, timp alocat – 80 min.)

1. Alegeți varianta corectă de răspuns.

Alcanii au formula generală:

- a)  $C_n H_{2n}$   
 b)  $C_n H_{2n-2}$   
 c)  $C_n H_{2n+2}$   
 d)  $C_n H_{2n-6}$

2. Înscrieți formulele de structură ale substanțelor:

- a) 2,3- dimetil 1- pentenă  
 b) 3- etil, 2- metil 2- hexanol

3. Găsiți corespondența:

- Alcadiene izomerie de catenă  
 Alcoolii izomerie spațială  
 Acizi izomerie de poziție  
 Alcani izomerie funcțională  
 Aldehide izomeria substituentului

Dați exemple pentru 3 tipuri de izomerie. Denumiți substanțele.

4. Găsiți corespondența:

- Metan solvenți  
 Etanol polimeri  
 Butadienă combustibili  
 Acid acetic cauciucuri  
 Fenol alimentabile  
 Glicerină detergenți

5. Alegeți și finisați înscrierea ecuației chimice pentru reacțiile posibile:

- a)  $CH_3COOH + C_5H_{11}OH -$   
 b)  $CH_2=CH-CH_3 + Br_2 -$   
 c)  $C_2H_6 + HCl -$   
 d)  $HCOOH + Cu(OH)_2 -$   
 e)  $C_6H_5OH + FeCl_3 -$

Specificați reacțiile calitative.

6. Indicați substanțele organice ce formează legături de hidrogen:

- a) metanol d) proteine  
 b) metanal e) benzen  
 c) acid metanoic

7. Formula moleculară a compusului organic ce conține 40% carbon, 6,66% hidrogen, 53,34% oxigen și este de 2,07 ori mai greu ca aerul este:

- a)  $CH_2O$  b)  $C_2H_4O$  c)  $HCOH$  e)  $C_2H_4O_2$

Indicați clasa de compuși organici și denumiți substanța.

8. Calculați cantitatea de clorură de vinil ce se va obține la interacțiunea a 448 l de acetilenă  $C_2H_2$  cu 700 g de clorură de hidrogen  $HCl$ , dacă randamentul reacției constituie 80%.

Schemă de notare

Punctaj/itemi	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>
Punctaj maxim	5	10	10+5	5	10+5	5	20	25
Punctaj acumulat								

**Test sumativ anual**

(anul II, Chimie organică – 36 ore, timp alocat – 80 min.)

1. Alegeți varianta corectă de răspuns.

Arenele au formula generală:

- a)  $C_n H_{2n}$  b)  $C_n H_{2n-2}$  c)  $C_n H_{2n+2}$  d)  $C_n H_{2n-6}$

2. Înscrieți formulele de structură ale substanțelor:

- a) 1- clor; 3- etil 1,2- pentadienă  
 b) 3- brom, 2- metil hexanal

3. Găsiți corespondența:

- Alchene izomerie de catenă  
 Alcoolii izomerie spațială  
 Esteri izomerie de poziție  
 Arene izomerie funcțională  
 Alchine izomeria substituentului

Dați exemple pentru 3 tipuri de izomerie. Denumiți substanțele.

4. Găsiți corespondența:

- Butan solvenți  
 Acetilenă polimeri  
 Alcadiene combustibili  
 Acid salicilic cauciucuri  
 Alcoolii medicamente  
 Glicerină produse cosmetice

5. Alegeți și finisați înscrierea ecuației chimice pentru reacțiile care sînt posibile:

- a)  $CH_3COOH + NaCl -$   
 b)  $CH_3OH + Na -$   
 c)  $C_2H_2 + HCl -$   
 d)  $HCOH + Cu(OH)_2 -$   
 e)  $C_3H_6 + Br_2 -$

Specificați reacțiile calitative.

6. Indicați clasele de compuși organici ce conțin legături h:

- a) alcoolii

- b) alcani  
c) acizi carboxilici  
d) alchene  
e) arene
7. La arderea unei substanțe organice cu masa 2,3g ce conține C, H, O s-au obținut dioxid de carbon cu masa 4,4g și apă cu masa 2,7g. Densitatea relativă a vaporilor acestei substanțe după aer este egală cu 1,587. Determinați formula moleculară a substanței. Indicați clasa de compuși organici și denumiți substanța.
8. Calculați cantitatea de sare ce se va obține la interacțiunea a 40g de acid acetic  $\text{CH}_3\text{COOH}$  cu 7 g de magneziu, dacă randamentul reacției constituie 95%.

Schemă de notare

Punctaj/itemi	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	I <sub>4</sub>	I <sub>5</sub>	I <sub>6</sub>	I <sub>7</sub>	I <sub>8</sub>
Punctaj maxim	5	10	10+5	5	10+5	5	20	25
Punctaj acumulat								

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Editura Liceum, Chișinău, 1997.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, E. L. I., București, 2000.
3. Botnaru, M., Roman, M., *Chimie organică*, Manual pentru clasa a XI-a, Editura Lumina, Chișinău, 2002.

## Matematica: „Dacă ne uităm pe unde mergem, ar trebui să mergem pe unde ne uităm”



Anatol CIBOTARU

Gimnaziul Sărata Nouă, r. Fălești

Învățământul a suferit, suferă și va suferi transformări. E și firesc. Dar transformările sînt prețul succesului. Atîta doar că nu știm cine va plăti...

Să meditam în cele ce urmează asupra testului propus de colaboratorii Ministerului Educației pentru finalizarea cursului gimnazial la matematică (2005). Subiectele acestuia au fost distribuite uniform (poate chiar și omogen) conform modulelor prevăzute de curriculum. Comparativ cu testele din anii 2001-2004, „oferta” a fost mai aproape de cunoștințele reale ale elevilor. Toate subiectele au fost „amortizate” de „rime sonore”, adică de noduri logice. Evident, pe un astfel de drum se poate câștiga în profunzime, se poate ajunge la un relief (matematic!) cu totul nou al procesului educațional. Credem (și avem argumente) că elevii au înțeles următoarele: cunoștințele (în particular) nu reprezintă altceva decît abilitatea de a „sări” chiar și atunci cînd nu vezi unde vei „ateriza”. Într-un cuvînt, a fost o „invitație tentantă” chiar și pentru acei care „dospeau” în depresie și disperare. Mai mult: nici unui elev nu i s-a oferit ocazia

„să joace table pe plajă”; cei ce au încercat să economisească timp l-au pierdut în zadar. Regretabil însă este faptul că mulți dintre ei au fost plasați „pe același ring”, ceea ce într-un fel „prăfuiește” valența constructivă (și educativă) a procesului educațional.

și dacă am afirmat acest lucru, ar trebui neapărat să intrăm în detalii, adică să prezentăm un „minibarometru” al opiniei personale. Nu dorim să spunem prin aceasta că sîntem specialiști de forță în „minibarometre”, ci să dovedim că meseria (ca și experiența), „nu se împrumută”.

Aadar, punctajul maxim a fost de 48 de puncte. În particular, pentru nota 7 s-a rezervat intervalul 26-35 puncte. Cum se explică acest lucru? Acordăm la doi elevi aceeași notă, în timp ce unul dintre ei rezolvă cu două sarcini mai mult decît celălalt. Cînd a mai prevăzut regulamentul de notare a ceva?! Nu credem că ne vom bucura vreodată de împliniri profesionale (și sentimentale) dacă ne străduim să căutăm pentru unii absolvenți „a patra dimensiune”. și totuși, 48 de puncte e mult sau puțin? E mult! Să analizăm un exemplu.

Conform baremului de corectare, pentru subiectul 9 avem:

- a) 1 punct pentru completarea pînă la un triunghi isoscel;
- b) 1 punct pentru scrierea corectă a formulei lui Heron (același punct ar fi fost acordat și dacă elevul utiliza teorema lui Pitagora pentru determinarea înălțimii triunghiului).

Cum putem pune pe același cântar construirea unei linii (întrerupte sau continue) cu memorizarea și scrierea corectă a formulei lui Heron?! Dacă formula lui Heron „costă” 1 punct, atunci linia despre care este vorba nu „valorează” mai mult de 0,25 puncte. Apropo, de ce nu s-ar introduce jumătăți sau chiar pătrimi de puncte pentru aprecierea subiectelor? Ar fi rațional întru evitarea divergențelor legate de „căutarea celei de-a patra dimensiuni”.

Să continuăm. Cel puțin pentru faptul că „traseul” pe care am pornit nu este prea „priporos” și nici de staționări nu avem nevoie. Dacă dincolo de orice reușită e o nouă încercare, de ce să nu medităm și asupra notei medii la subiectele din test? Pentru a ne proteja de avalanșa unor eventuale replici, ne alăturăm regulamentului de notare.

Dacă subiectul nu conține operații logice, nu putem acorda mai mult de nota 5, pentru o singură operație logică – nota 6, pentru două operații logice – nota 7 °.a.m.d., evident în corespundere cu unele semnificații pentru fiecare dintre subiectele în cauză. Astfel, avem pentru:

- fiecare din subiectele 1-4 – nota 5;
- fiecare din subiectele 5-9 – nota 6;
- subiectul 10 – nota 7;
- fiecare din subiectele 11-12 – nota 8.

Nota medie – 6,08.

Ne întrebăm: Cum putem acorda nota maximă (în cazul rezolvării corecte a tuturor subiectelor), dacă nota medie este de 6,08 și nici unul dintre subiecte nu „costă” 10? Într-adevăr, dacă elevul rezolvă corect un subiect ce conține o operație logică, îl penalizăm cu nota 6, iar dacă rezolvă  $n$  astfel de subiecte, ar trebui să-l penalizăm cu  $n$  de 6 și nicidecum cu 10! Pentru a ne permite acest lucru, cel puțin unul dintre subiectele propuse ar trebui să „valoreze” 10, indiferent de clasa vizată.

Să medităm asupra unui subiect prevăzut pentru clasa a VII-a.

Doi elevi dintr-o clasă (el și ea) discută.

El: Numărul colegilor mei reprezintă 75% din numărul colegilor.

Ea: Numărul colegilor mele este cu 2 mai mare decât numărul colegilor mei.

Câți elevi sînt în clasă?

Putem fi siguri de faptul că un elev bun va recurge la notașii:

$x$  – numărul băieților din clasă;

$y$  – numărul fetelor din clasă, după care va alcătui sistemul:

$$\begin{cases} x-1 = 0,75y \\ y-1 = x+2, \text{ cu soluțiile } x = 13 \text{ și } y = 16. \text{ Total } 29. \end{cases}$$

Dacă revenim la titlul articolului, discipolul nostru „s-a uitat pe unde merge”. și dacă are un raționament sănătos, el „va merge pe unde se uită”, adică va utiliza alte notașii, fiind convins că va ajunge la același rezultat.

Avem, deci:

$x$  – numărul colegilor

$y$  – numărul colegilor. Sistemul este:

$$\begin{cases} x = 0,75y \\ y = x+2, \text{ cu soluțiile } x = 6 \text{ și } y = 8. \end{cases}$$

Dacă pretendentul la nota 10 „va uita” ce notașii a făcut, el va afirma că în clasă sînt 14 elevi în loc de 16.

Elevul, ca ființă umană, a fost conceput cu abilitatea unică de a culege informații, de a trage concluzii, de a-și forma convingeri personale și de a analiza rațional respectivele informații și convingeri. Din păcate însă, pentru unii această capacitate a fost deteriorată. Un elev puțin capabil (și lene!), știind că mulți colegi sînt preocupați de aceleași subiecte, nu poate să nu se gîndească la faptul că timp de 2 ore cineva îi va da mîna la nevoie. Dar dacă va conștientiza că ceilalți elevi sînt preocupați de alte subiecte, acest gînd îl va deruta. Evident, în folosul lui. În temeiul celor menționate mai sus, ar trebui să găsim noi modalități de a orienta valența instructivă spre orizonturi reale. De exemplu, am putea introduce în test două subiecte (nu mai multe) în câteva variante. Considerați că ideea este „uor deplasată”? Deloc!

Să medităm asupra următorului exemplu.

Fie expresiile:

$$E_1 = \frac{a-b}{(a+b)^2 - (a-b)^2};$$

$$E_2 = \frac{a-c}{(a+c)^2 - (a-c)^2};$$

$$E_3 = \frac{b-c}{(b+c)^2 - (b-c)^2};$$

Să se aducă expresia  $E$  la o formă mai simplă.

Varianta 1:  $E = \square E_1 \square E_2 \square E_3$

În fiecare din căsuțele libere se notează semnul +.

Pentru următoarele 7 variante utilizăm alte modalități de plasare a semnelor + și –.

Varianta 2:  $E = + E_1 + E_2 - E_3$

Varianta 3:  $E = + E_1 - E_2 - E_3$

Varianta 4:  $E = + E_1 - E_2 + E_3$

Varianta 5:  $E = - E_1 - E_2 - E_3$

Varianta 6:  $E = - E_1 - E_2 + E_3$

Varianta 7:  $E = - E_1 + E_2 + E_3$

Varianta 8:  $E = - E_1 + E_2 - E_3$

Pentru elevii mai puțin capabili am putea folosi „derivatele” expresiilor  $E_1, E_2$  și  $E_3$ , adică

$$E_1 = \frac{a-b}{4ab}; E_2 = \frac{a-b}{4ac}; E_3 = \frac{a-b}{4b-c}.$$

Dacă dorim mai multe variante, utilizăm simbolurile înmulțirii și împărțirii pentru alte expresii. De exemplu:

Sînt date expresiile:

$$E_4 = \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 + 5x + 4}; E_5 = \frac{x^2 - 1}{x^2 - 16}; E_6 = \frac{x^2 - 3x - 4}{x^2 + 3x - 4}$$

Cele 8 variante sînt:

$$E = [(1 \cdot E_4) \cdot E_5] \cdot E_6$$

$$E = [(1 \cdot E_4) \cdot E_5] : E_6$$

$$E = [(1 \cdot E_4) : E_5] : E_6$$

$$E = [(1 \cdot E_4) : E_5] \cdot E_6$$

$$E = [(1 : E_4) : E_5] : E_6$$

$$E = [(1 : E_4) : E_5] \cdot E_6$$

$$E = [(1 : E_4) \cdot E_5] \cdot E_6$$

$$E = [(1 : E_4) \cdot E_5] : E_6$$

*Notă:* În cazul dat nu se admite o altă modalitate de utilizare a parantezelor. În ceea ce privește subiectele cu un conținut geometric, am putea aplica următoarele patru variante (vezi schema):

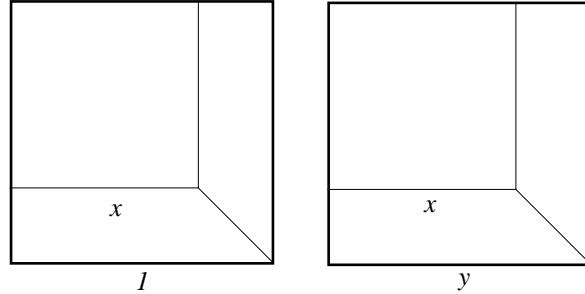
*Varianta 1.* Să se determine  $x$ , dacă aria pătratului mic este egală cu aria unuia dintre cele două trapeze.

*Varianta 2.* Să se determine  $x$ , dacă perimetrul pătratului mic este egal cu perimetrul unuia dintre cele două trapeze.

*Varianta 3.* Să se determine raportul  $\frac{x}{y}$ , dacă aria pătratului mic este egală cu aria unuia dintre cele două trapeze.

*Varianta 4.* Să se determine raportul  $\frac{x}{y}$ , dacă perimetrul pătratului mic este egal cu perimetrul unuia dintre cele două trapeze.

Schemă



...Ne-am angajat într-o cursă anevoioasă și ne străduim să facem pași insistenți spre standardul european. Acesta este motivul pentru care sarcinile propuse celor testați trebuie diversificate. La început sînt suficiente niște diversificări modeste. O astfel de tendință trebuie să ia naștere și să nu ne neliniștească. Cel puțin pentru faptul că tendințele, ca și caii, sînt mai ușor de controlat pe direcția în care aleargă. La rîndul lor, și elevii se vor convinge că testarea națională ce încheie cursul gimnazial „nu vinde bilete tur-retur”, iar noi, dascălii, vom fi siguri că nu ne-am angajat într-o cursă „contra cronometru”. În plus, vom realiza că dăruirea de sine se rețopește (a cîta oară?!) în lăcașele unde ia naștere înbelepciunea.

Vă îndoiți, poate, de această mărturisire?

Punem pariu pe-un petec de cer albastru pentru procesul educațional!

## Evaluarea rezultatelor școlare

(6). Este o teză de bază a paradigmei curriculumului care concepe procesul de învățămînt simultan ca proces de predare-învățare-evaluare, conferind evaluării, în general, celei continue, formative, în special, o funcție esențială de reglare-autoreglare permanentă a activității de instruire la toate nivelurile, treptele și disciplinele școlare (5).

Problema evaluării rezultatelor și progreselor obținute este subordonată preocupărilor optimizării procesului de învățămînt (3). Evaluarea rezultatelor activităților de instruire proiectate și realizate la disciplina matematică urmărește să măsoare și să aprecieze progresele elevilor în materie de cunoștințe, strategii și deprinderi matematice (9). O latură aparte o constituie atitudinile cognitive cultivate prin matematică. Acestea explică și evidențiază nu doar calitatea imediată a rezultatelor instruirii, ci și aspectele educative ale activității materializate în aptitudinile și comportamentul elevilor (2).

Testul de evaluare inițial are rolul de a orienta atenția spre selectarea strategiilor menite să ducă la creșterea eficienței procesului educativ.



Costică LUPU

Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, or. Bacău

Evaluarea este o acțiune subordonată activității de instruire. Ea îndeplinește o funcție centrală de stabilire sau de examinare a gradului în care sînt realizate obiectivele în vederea luării unor decizii cu caracter reglator (5). A evalua rezultatele școlare înseamnă a determina măsura în care au fost atinse obiectivele, dar și cum sînt folosite metodele de predare-învățare. Creșterea eficienței procesului de predare-învățare presupune și o mai bună integrare a evaluării în desfășurarea activității didactice prin verificarea și aprecierea sistematică a tuturor elevilor (pe cît posibil)

Testele de evaluare *progresivă* și *sumativă* permit să li se recunoască mai multe funcții (5):

- Funcția *diagnostică* – exprimă nivelul de realizare a obiectivelor operaționale și are rol constatativ. Prin valorificarea acesteia beneficiază atât profesorul cât și elevii, care își pot recunoaște și regla defectele propriilor acțiuni;
- Funcția *ameliorativă*, prin care se obțin informații asupra contribuției resurselor incluse în strategia de instruire. Aceste informații, rezultate pot conduce la desfășurarea unor activități diferențiate pentru elevii cu rezultate necorespunzătoare;
- Funcția *prognostică*, îndeplinită doar de testul sumativ, prin care se estimează perspectiva colară a unui elev.

În articolul de față vom aborda aspecte legate de evaluarea rezultatelor școlare, realizată la clasa a VII-a asupra conținutului „Inegalități geometrice”, etapele acțiunii de evaluare și interpretarea lor.

În acest sens, înainte de a trece la predarea inegalităților geometrice am alocat 30 min. pentru un test inițial (predictiv). Am urmărit modul în care elevii au asimilat cunoștințele despre inegalitățile geometrice între elementele unui triunghi (au fost anunțați să recapituleze aceste cunoștințe) pentru a stabili nivelul lor de pregătire (ce știu, ce au uitat, ce confuzii fac, ce măsuri se impun) (1). După fiecare secvență de instruire și de însușire de concepte, noțiuni, am realizat evaluări formative prin care am constatat progresul elevilor sau am luat măsuri de reglare a procesului de predare-învățare, în vederea optimizării lui. După parcurgerea temei și rezolvarea a cât mai multor probleme în clasă și în pregătirea individuală, am efectuat un test final pentru evaluarea sumativă (cumulativă) aplicat obiectivelor întregii teme, prin care am scos în evidență progresul, randamentul școlar (8).

Prezentăm în continuare un test de evaluare inițială vizând inegalitățile geometrice.

**Obiectivele operaționale** au urmărit:

- $O_1$  – Să redea și să aplice teorema referitoare la unghiurile și laturile unui triunghi.  
 $O_2$  – Să aplice consecințele teoremei referitoare la unghiurile și laturile unui triunghi.  
 $O_3$  – Să extindă cunoștințele asupra oblicelor și

perpendicularelor dintr-un punct la o dreaptă.

$O_4$  – Să rezolve probleme și exerciții simple.

$O_5$  – Să demonstreze teorema referitoare la oblice și perpendiculare.

$O_6$  – Să redea și să aplice definiția unghiului exterior.

#### Itemii evaluării

$I_1$  – Notăm lungimile laturilor unui triunghi cu a, b, c. Stabiliți ce relații există între numerele a, b, c pentru ca triunghiul să fie oarecare, isoscel, echilateral.

$I_2$  – În  $\triangle ABC$  știu că:  $AB = 5$ ,  $BC = 7$ ,  $CA = 9$ . Să se scrie, în ordinea crescătoare a măsurilor lor, unghiurile  $\triangle ABC$ .

$I_3$  – În  $\triangle ABC$  știu că:  $m(\hat{A}) = 30^\circ$ ,  $m(\hat{B}) = 80^\circ$ . Să se scrie, în ordinea crescătoare a lungimilor lor, laturile  $\triangle ABC$ .

$I_4$  – Enunțați și demonstrați teorema asupra oblicelor și perpendicularei dintr-un punct la o dreaptă.

$I_5$  – Rezolvați următoarea problemă: „Dacă  $ABG$  și  $A'B'G'$  sînt două triunghiuri în care  $[AB] [A'B']$ ,  $[AG] [A'G']$  și  $m(\hat{A}) > m(\hat{A}')$ , atunci  $BG > B'G'$ ”.

$I_6$  – Definiți unghiul exterior unui triunghi. Ce știți despre măsura sa?

Punctajul acordat:

$O_1$ -( $I_1$ )-4sit x 0,20p=0,80p;  $O_2$ -( $I_2$ )-2sit x 0,10p=0,20p;  $O_3$ -( $I_3$ )-1sit x 1,00p=1,00p.

$O_4$ -( $I_4$ )-4sit x 1,00p=1,00p;  $O_5$ -( $I_5$ )-1sit x 3,00p=3,00p;  $O_6$ -( $I_6$ )-2sit x 0,50p=1,00p.

Total: 10 p. (nota 10). Timp de lucru: 30 min.

Prelucrînd datele din tabelele centralizatoare, obținem procentele:

Nota obținută	3	4	5	6	7	8	9	10
Număr de elevi	-	2	4	4	5	6	2	2
Procente	8%		32%		44%		16%	

Reprezentarea poligonului frecvențelor testului inițial este redată în graficul următor: (vezi Figura 1)

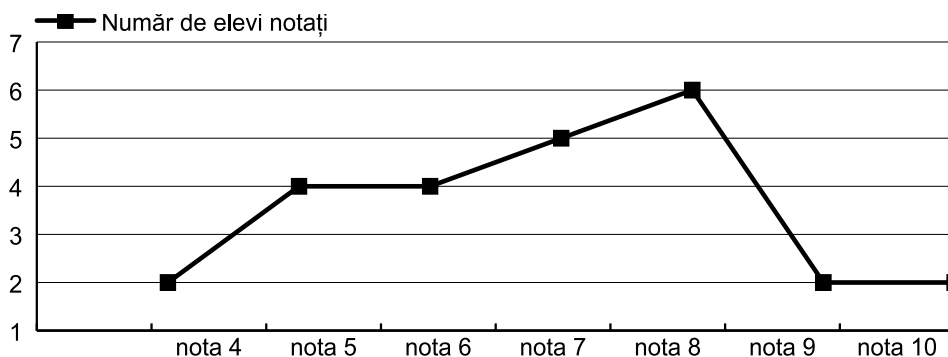


Figura 1

După înregistrarea datelor într-un tabel centralizator și prelucrarea lor după obiectivele propuse, am constatat că 82% din elevi cunosc relațiile între laturile și unghiurile unui triunghi, iar 24% nu știu teorema referitoare la oblicele și perpendicularele duse din același punct pe o dreaptă; 72% din elevi reușesc să rezolve aplicații simple referitoare la inegalități, 7 elevi (33,4%) nu izbutesc să demonstreze o teoremă și doar 4 elevi nu-și amintesc și proprietățile unghiului exterior ( $O_6$ ), aici înregistrându-se un procentaj de realizare de 56,6.

În consecință, la prima oră destinată temei „Inegalități geometrice” se reactualizează cunoștințele acumulate anterior și se rezolvă exerciții care să asigure înțelegerea de către fiecare elev a sarcinilor cerute de itemi și posibilitatea realizării acestora (10).

După predarea cunoștințelor și după o muncă susținută, folosindu-se strategii eficiente de dezvoltare a capacităților de aplicare a inegalităților prin rezolvarea de probleme, activizând elevii prin metode euristice și antrenându-i intens în autoinstruire prin utilizarea manualului și a culegerilor, operând măsuri ameliorative prin lucrul diferențiat și suplimentar cu cei care întâmpină greutăți, au putut fi obținute progrese. Toți elevii au fost solicitați în rezolvarea de probleme, încercând să evităm superficialitatea sau automulțumirea, punând accent pe înțelegere, rigoare, concizie, mobilizând procesele psihice (atenția, voința și gândirea logică) (4).

Am alocat 45 min. pentru un test final de evaluare a cunoștințelor, la sfârșitul celor 4 ore de predare-învățare a inegalităților geometrice. Prezentăm în continuare testul de evaluare finală, dat la aceeași clasă (a VII-a), pentru inegalități geometrice.

#### Obiectivele operaționale au urmăriți:

$O_1$  – Să recunoască relația dintre laturile și unghiurile unui triunghi;

$O_2$  – Să reproducă teorema unghiului exterior unui triunghi;

$O_3$  – Să scrie relațiile dintre lungimile laturilor unui triunghi;

$O_4$  – Să cunoască și să aplice teorema bisectoarei, cazurile de congruență ale unui triunghi, formulele pentru aria, semiperimetrul și raza cercului înscris în triunghi;

$O_5$  – Să demonstreze o teoremă dată;

$O_6$  – Să formuleze o problemă după o relație dată.

#### Itemii evaluării sînt:

$I_1$  – Demonstrați următoarea teoremă: „Suma lungimilor a două laturi ale unui triunghi este mai mare decât lungimea celei de a treia laturi”.

$I_2$  – Fie triunghiul ABC și D mijlocul laturii (BC).

Să se arate că:  $AD < \frac{AB+AC}{2}$

$I_3$  – Formulați o problemă bazată pe relația din problema anterioară.

$I_4$  – Să se arate că în orice triunghi, lungimea bisectoarei dintr-un vîrf este mai mică sau egală decât lungimea medianei din același vîrf.

$I_5$  – Să se demonstreze că raza  $r$  a cercului înscris într-un triunghi dreptunghic este mai mică decât sfertul ipotenuzei.

$I_6$  – Enunțați teorema unghiului exterior unui triunghi.

Punctajul acordat:

$O_1 - (I_1) - 3$  sit  $\times 0,50 = 1,50$  p;  $O_2 - (I_2) - 1$  sit  $\times 0,75 = 0,75$  p;  $O_3 - (I_3) - 3$  sit  $\times 0,75 = 2,25$  p;

$O_4 - (I_4) - 5$  sit  $\times 0,50 = 2,50$  p;  $O_5 - (I_5) - 1$  sit  $\times 2,00 = 2,00$  p;  $O_6 - (I_6) - 1$  sit  $\times 1,00 = 1,00$  p

Total: 10 p. (nota 10). Timp de lucru: 45 min.

Transformînd punctajul în calificative, căpătăm următoarele rezultate în măsură să indice nivelul elevilor în rezolvarea problemelor după parcurgerea acestui capitol.

Prelucrînd datele, obținem procentele pentru elevii de nivel cel puțin mediu și pentru elevii de nivel cognitiv sub mediu.

Nota obținută	3	4	5	6	7	8	9	10
Număr. de elevi	-	-	2	2	4	7	5	5
Procente	-	-	16%		44%		40%	

După înregistrarea datelor din testul final, am constatat că rezultatele la această probă conduc la următoarele repartiții: 10,7% din elevi nu au ținut cont în rezolvarea problemelor de relațiile dintre laturile și unghiurile unui triunghi, nerealizînd obiectivul  $O_1$ ; 36% – nu au memorat corect teorema unghiului exterior; 14,4% nu cunosc formulele cerute; 12% nu au reușit să formuleze problema după relația dată; 22% nu stăpînesc metodele de demonstrare a unei teoreme (7).

**Reprezentarea poligonului frecvenței** notelor obținute la testul final este redat grafic (vezi Figura 2).

Analizînd datele celor două grafice (test inițial și test final), se constată că a crescut numărul elevilor cu rezultate foarte bune (de la 4 la 10) și a scăzut cu 16% procentajul celor cu rezultate satisfăcătoare. Reprezentarea grafică a rezultatelor la cele două teste este redat grafic (vezi Figura 3).

Prezentarea comparativă a rezultatelor obținute la testul inițial și la cel final evidențiază posibilitățile de progres ale elevilor. Creșterea mediei de la 6,92 (la testul inițial) la 8,04 (la testul final) demonstrează o sporire a nivelului general de activitate al elevilor, precum și eficiența strategiilor aplicate de profesor (7). Se poate concluziona că rezultatele celor două teste diferă, datorită particularităților individuale ale elevilor, pentru că nu se poate pune problema înlăturării totale a diferențierii

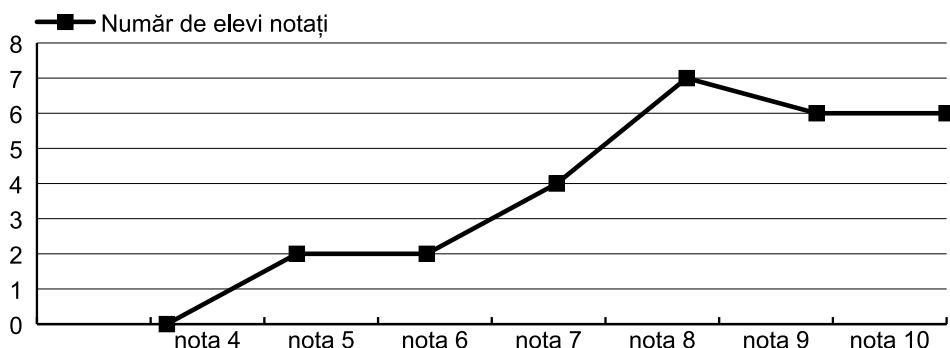


Figura 2

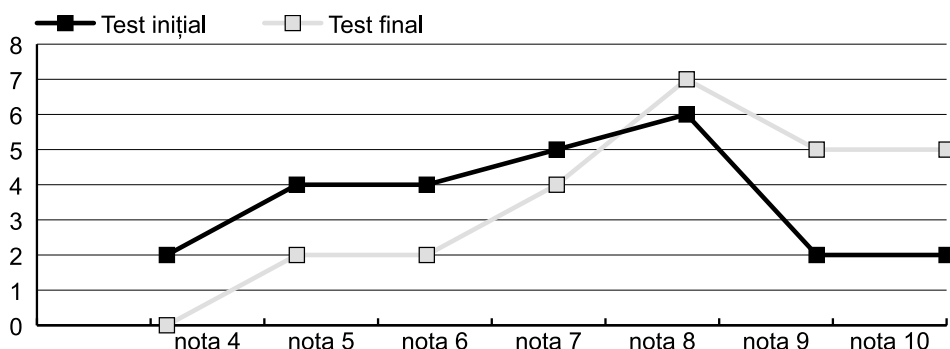


Figura 3

elevilor după aptitudini, capacitate de muncă, inteligență. Se constată că instruirea curriculară cognitivă, folosind strategii de tip euristic, contribuie la creșterea motivației învățării, a rezolvării problemelor de matematică, la crearea unei atitudini pozitive a elevilor față de învățarea matematicii (4).

Propunem un model de planificare pentru perioada de evaluare din semestrul I, clasa a VIII-a:

Nr Crt	Obiective-cadru	Obiective de referință	Conținutul evaluării	Forme de evaluare	Data
1.	Utilizarea corectă a relației de paralelism între drepte, plane, dreaptă și plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>să definească relația de paralelism;</li> <li>să cunoască și să aplice teoremele de paralelism;</li> <li>să definească unghiul dintre două drepte;</li> <li>să indice corect ipoteza, concluzia, să realizeze figura,</li> <li>să folosească relațiile și teoremele în probleme</li> </ul>	Paralelism în spațiu	orală	
2.	Cunoașterea și utilizarea în probleme a: $d \perp \alpha$ , $\alpha \perp \beta$ , $a \perp b$ și teoremelor aferente	<ul style="list-style-type: none"> <li>să definească: <math>a \perp b</math>, <math>\alpha \perp \beta</math>, <math>d \perp \alpha</math>;</li> <li>să cunoască teorema celor trei perpendiculare și cele două reciproce;</li> <li>să aplice teoremele de aflare a distanțelor dintre: punct și dreaptă, punct și plan, două drepte;</li> <li>să afle măsura unghiului plan al unui diedru.</li> </ul>	Perpendicularitate în spațiu	orală	
3.	Aflarea ariilor, volumelor prismelor drepte	<ul style="list-style-type: none"> <li>să cunoască elementele, să afle aria laterală, aria totală, volumul cubului, paralelipipedului dreptunghic, prisme triunghiulare drepte, hexagonale;</li> <li>să aplice în lucrare cele învățate;</li> <li>să utilizeze raționamente, creativitate.</li> </ul>	Cub, Paralelipiped, Prismă	orală	
4.	Evaluare scrisă semestrială		Lucrare scrisă recapitulativă semestrială	scrisă	
5.	Ameliorarea rezultatelor	– refacerea lucrării la tablă;	Discutarea	orală	

		– corectarea greșelilor ce apar frecvent; – revenirea asupra tipurilor de probleme care arată lacune în asimilarea cunoștințelor, în sistematizarea și utilizarea lor.	lucrării		
6.	Stimularea performanțelor	– probleme de sinteză	Probleme recapitulative	orală	

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri, I.; Cibotarenco, E.; Turlacov Z., ș.a., *Metodica predării matematicii în școala medie*, Vol. I, Editura Lumina, Chișinău, 1992.
2. Ausubel, D.P., Robinsan, F.G., *Învățarea în școală, o introducere în psihologia pedagogică* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
3. Babanski, Iu. K., *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1997.
4. Cerghit I. (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2003.
6. Gușu, V., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*, Centrul educațional Pro Didactica, Chișinău, 2000.
7. Lupu, C., *Metodica predării geometriei*, Editura Paralela 45, Pitești, 2000.
8. Patrașcu, D.; Patrașcu, L.; Mocrac, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Editura Știința, Chișinău, 2003.
9. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
10. Stoica, A.; Mustăță, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*. Ghid metodologic, Editura Lyceum, Chișinău, 1997.



Tamara LENEA

Liceul Teoretic "D. Alighieri", mun. Chișinău

## Dialogul didactic – factor important în dezvoltarea personalității elevului de vârstă școlară mică

Arta de a educa se rezumă, în ultimă instanță, la arta de a comunica. Comunicarea gândurilor, sentimentelor, succeselor și nemulțumirilor este singura soluție de a depăși incertitudinea în procesul de formare a omului în toată complexitatea sa. Istoria arată că au supraviețuit doar acele popoare și culturi care au găsit căile de comunicare și de impunere a valorilor. Parafrazând, afirmăm că a reușit acel proces educațional și acei profesori care au găsit mesajul optim al raportului *situație de învățare-individualitatea copilului*.

Problema *comunicării didactice* este destul de complexă. Multiplele accepții ale conceptului de comunicare didactică și derivatelor acesteia aduc o anumită claritate celui ce urmează să o organizeze/realizeze, dar sfera amplă de manifestare diluează reperatele metodologice, astfel încât profesorul trebuie să mizeze pe conexiunea dintre cunoaștere și trăire. A ști și a simți

esența actului comunicativ în procesul educațional vine din îmbinarea tehnologiei și vocației profesionale, rolul primei componente fiind de a asigura cunoașterea și alegerea modalității optime pentru o situație educațională concretă. Această dimensiune a comportamentului profesional poate fi ușor înșușită (prin autoinstruire, schimb de experiență, învățarea într-un cadru formal al instruirii continue), drept mobil servind dorința de a fi un bun specialist. Marele avantaj al aspectului cognitiv constă în faptul că el influențează și aspectul atitudinal-vocațional: cum trebuie să „fii” în comunicarea cu discipolul.

Dialogul didactic, unul dintre multiplele procedee prin care realizăm comunicarea didactică, constituie un instrument eficient în dezvoltarea personalității elevilor, în formarea limbajului, în educația moral-civică și estetică, în cunoașterea mediului înconjurător etc. Prin intermediul lui învățătorul contribuie la fixarea, sistematizarea, evaluarea cunoștințelor elevilor. Acest procedeu didactic, aplicat frontal, individual, în grupuri mici, la orice etapă a lecției și în diverse activități extracurriculare, permite realizarea principiului interdisciplinarității, sporind gradul



de funcționalitate a achizițiilor colare, formându-i elevului o viziune integră asupra fenomenelor din lumea înconjurătoare. Valorificarea principiului interdisciplinarității prin dialog oferă multiple oportunități de organizare corectă a demersului didactic în clasele primare, deoarece elevii de vîrstă mică învață mai ușor și mai temeinic ceea ce percep ca întreg.

Pentru atingerea obiectivelor educaționale se pun în valoare următoarele funcții ale dialogului didactic:

I. a) Trezirea interesului, curiozității elevilor pentru conținutul cognitiv ce urmează a fi studiat (convorbirea de la începutul lecției).

Ex.: „tînșe, cl. a II-a, modulul II, subiectul „Mediul familial”.

- Ce este o familie?
- Cine formează familia ta?
- Dacă ai în casă un animal, îl consideri membru al familiei?
- Ce rol are fiecare membru al familiei tale?
- Ce fel de relații există între membrii familiei tale?
- Cînd simți lipsa familiei?
- Unde locuiește familia ta?
- Cum arată locuința ta?
- Cine locuiește într-o casă?
- Prin ce se deosebesc noțiunile *familial* și *familiar*?

b) Reactualizarea cunoștințelor prin formularea de întrebări care conduc la situații de problemă, prezentarea unor cazuri concrete:

Ex.: „tînșe, cl. a II-a, subiectul „Mediul colar. Ce cuprinde coala în care înveți?”.

- Ce drepturi (responsabilități) ai?
- Ce reguli respecți în coala (clasă)?
- Ce succese la învățură ai obținut anul acesta?
- Ce nu-ți reușește deocamdată?
- Ce faci pentru a reuși?
- La ce obiect de studiu am vorbit despre drepturi și obligații (“Deprinderi de viață”, “Educația moral-spirituală”)?

II. Descoperirea noului conținut, folosind abilitățile, priceperile și deprinderile dobîndite la lecțiile anterioare.

Învățătorul poate utiliza dialogul euristic, desfășurat în baza operațiilor cognitive: analiza, comparația, generalizarea.

Ex.: „tînșe, cl. a II-a, subiectul „Ziua și noaptea”.

- Cum distingem ziua de noapte?
- Ziua sau noaptea durează mai multe ore?
- Ce face omul ziua?
- Ce face omul noaptea?
- De ce se succede ziua cu noaptea?
- Cu ce corp geometric se aseamănă Pămîntul?
- Ce s-ar întîmpla dacă pe Pămînt ar fi numai zi sau numai noapte?

Găsiți răspuns la următoarea ghicitoare:

„Scaun ar părea

Cu spătarul în podea,

și picioarele în sus,  
Cine oare-a l-a pus?”

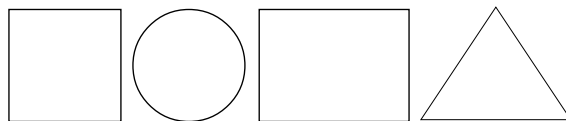
Descoperiți cifra:

- A cîta lună a anului este aprilie?
- Cum se numește a IV-a zi a săptămîinii?
- Ce fel de linii se folosesc la scrierea cifrei 4?

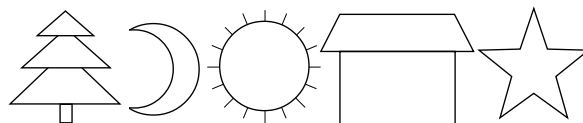
III. Aprofundarea și consolidarea cunoștințelor. În acest caz, amplificăm valențele formative, utilizînd dialogul didactic în descoperirea dirijată, conversația euristică, demonstrația, comparația.

Ex.: Matematica, cl. a II-a, modulul „Noțiuni geometrice”, subiectul „Corpuri geometrice”.

- La care dintre corpurile geometrice studiate ați observat linii curbe închise? (cilindru, con)
- Ce corp geometric are toate fețele în formă de pătrat? (cubul)
- Care dintre figurile geometrice au laturile în formă de:
  - linie frîntă închisă, formată din patru segmente?
  - linie frîntă închisă, formată din trei segmente?
  - linie curbă închisă?
- Ce desene ați putea realiza pornind de la figurile geometrice de mai jos:



- Cu ce figuri geometrice se aseamănă aceste corpuri?



- Ce fel de linii s-au folosit mai mult?

Ghiciți ghicitoare:

- Cine intră prima în casă? (*cheia*)
- Ce sens mai poate avea cuvîntul *cheie*? (*cheia sol*)
- Ce linie am folosit pentru a o desena?

IV. Evaluarea prin conexiune inversă. Se utilizează chestionare orale, frontale, teste grafice, aplicații pe materiale (planșele etc.) însoțite de un dialog.

Ex.: Limba română, cl. a II-a, modulul 11, subiectul „Punguța cu doi bani” de I. Creangă.

- Din ce poveste este extras fragmentul?
- De ce textul dat este considerat o poveste? (argumentați)
- Cine este personajul principal?
- Cum era cocoșul la începutul poveștii?
- Ce momente ale poveștii sînt redată în imaginile date?
- Cum era cocoșul cînd s-a întors acasă?
- Ați putea schimba finalul poveștii?

Pentru a realiza funcțiile dialogului didactic, învățătorul

trebuie să posede arta de a formula întrebări.

Întrebările pot fi:

- directe și indirecte;
- generale (depistează zonele de cunoaștere);
- particulare (cer un răspuns concret);
- disjunctive (presupun alegerea unei variante de alternativă);
- de analiză (solicită identificarea cauzei);
- sugestive (includ răspunsuri transferabile, sugestii transmise prin intonație, gestică).

Dacă dorește să obțină o eficiență maximă a acțiunilor educaționale prin utilizarea dialogului în derularea scenariului didactic, învățătorul trebuie să țină cont de următorii factori:

- particularitățile de vârstă ale elevilor
- aptitudinile individuale
- efortul individual
- locul întrebării în cadrul lecției
- funcțiile metodelor și procedeele folosite.

Dialogul didactic își va atinge scopul dacă întrebările vor fi:

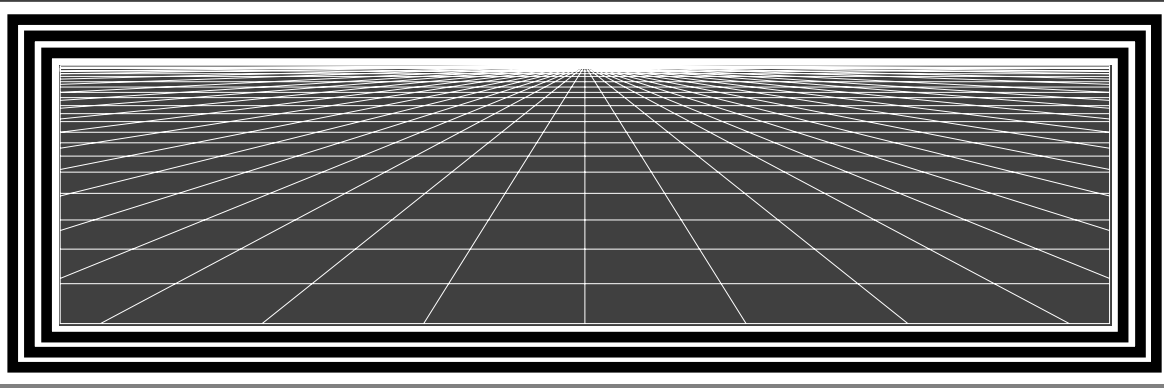
- valide
- enunțate corect
- clare
- simple
- ușor de reținut.

Pentru a realiza obiectivele propuse, învățătorul urmează să evite:

- imprecizia în formularea enunțurilor
- întrebările lungi
- prezența termenilor necunoscuți.

Arta de a adresa întrebări impune o pregătire prealabilă și organizarea temeinică a dialogului, precum și capacitatea de a stimula copiii, a-i dirija spre a găsi și formula răspunsuri creative, a efectua analize.

Ghidarea învățării prin dialog asigură dezvoltarea personalității, imaginației și gândirii creative a elevului, atingerea finalităților educaționale spre care tindem la această treaptă de învățământ.



## EDUCAȚIE CIVICĂ



Tatiana RACU

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

### Educația pentru cetățenie: de la teorie la practică

*This article presents the results of the experiment which was done some years ago, regarding the utility of the subject We and Law.*

În Republica Moldova procesul de democratizare a demarat încă la sfîrșitul anilor '80, dar a luat amploare abia după declararea independenței, solicitînd noi abordări în formarea tinerei generații. În acest context, au fost binevenite diverse programe inițiate de guvern și societatea civilă. Introducerea noilor discipline *Educația civică*, *Deprinderi de viață* vin să completeze educarea elevilor pe segmentul drepturilor și responsabilităților unui cetățean.

Cercetările din domeniu susțin multiple aspecte pozitive ale predării educației pentru cetățenie la clasă:

- formarea unei atitudini constructive față de fenomenul politic;
- participarea în viața politică;
- creșterea interesului pentru evenimentele curente și discutarea lor cu prietenii, membrii familiei;
- promovarea toleranței și activismului civic (Hahn, 1996, Harvard și Haho, 1990).

Un studiu efectuat de noi a avut menirea să constate gradul de cunoaștere de către elevi a principiilor, formelor și componentelor educației pentru cetățenie abordate în manualul *Noi și Legea*, atitudinea lor față de aplicarea metodelor interactive de predare.

În cadrul experimentului au fost implicați 130 de elevi de la liceele "I. Creangă" și "Gaudeamus" (Chișinău),

"Prometeu" (Grozești), Liceul Teoretic din Criuleni (profesori – Aurora Maros, Tatiana Doibani, Pavel Cerbușcă, Svetlana Mitrofan). Au fost analizate situațiile de utilizare a metodelor interactive, cele mai eficiente fiind:

- chestionarele săptămînale;
- discuțiile săptămînale/telefonice cu responsabilul de experiment;
- dezbaterile (cu întreaga echipă) și sintezele.

Elevii antrenati în experiment au completat un chestionar menit să ilustreze cunoștințele, capacitățile și atitudinile în domeniile ce urmau să fie studiate. De asemenea, au fost chestionați părinții, managerii colari și cadrele didactice.

*I. Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a X-a (vezi Anexa 1)*

Mai mult de jumătate din elevi cred că respectarea legilor și dragostea de Patrie sînt principalele caracteristici ale unui bun cetățean. Procentul celor care se consideră buni cetățeni este mai mic în sondajul postformativ decît în cel de constatare (nu cunosc și nu respectă toate legile, nu plătesc impozitele), ceea ce s-ar putea explica prin înșelegerea atributelor unui bun cetățean conform prevederilor constituționale studiate pe parcursul anului și prin sporirea exigenței. Toate acțiunile stipulate în chestionar (votarea, respectarea legilor, plata impozitelor, informarea în chestiunile publice) au dobîndit mai multe adeziuni după experimentul formativ. Este pozitiv faptul că se observă creșterea expectanțelor elevilor față de transparența și responsabilitatea instituțiilor statului și menționarea unor atribuții specifice (respectarea drepturilor cetățenilor, democratizarea țării, lupta împotriva corupției). Opinia privind obligația statului de a asigura locuri de muncă și salarii adecvate practic nu s-a schimbat. Dintre principiile constituționale inserate în chestionar, elevii consideră *dreptul la satisfacerea nevoilor de bază* și *egalitatea în fața legii* ca fiind

esențiale. Este îmbucurătoare creșterea procentului de subiecți ce conștientizează importanța rolului proprietății private (de la 30% la 54%) și a prezumpției de nevinovăție (de la 43% la 64%). Întrebarea cea mai solicitată a fost următoarea: *Cum crezi că poți influența modul de guvernare?* Numărul elevilor care susțin că alegerile sînt cea mai eficientă modalitate în acest sens s-a dublat. Formulările celor chestionați au fost stîngace (*să-mi exprim gîndurile, să-i ajut pe cei neputincioși, sfătuiindu-mă cu persoane competente, prin Parlamentul copiilor, conducerea să ia în considerare aceste chestionare*), însă exprimă diverse forme de activism civic.

**II. Chestionarul realizat în experimentul de verificare în clasa a X-a** (vezi Anexa 2).

Cele mai apreciate au fost subiectele despre *drepturile omului/copilului, despre cetățenie, Constituția Republicii Moldova*, elevii menționînd că se confruntă cu următoarele dificultăți: necunoașterea sau neînțelegerea unor termeni și concepte, comunicarea inefficientă în clasă, atmosfera dezagreabilă. Majoritatea respondenților au discutat unele dintre subiectele propuse pentru studiu cu părinții sau prietenii (mai frecvent despre drepturile omului/copilului). Peste 50% din elevi consideră că efectul major al educației pentru cetățenie este acumularea de cunoștințe juridice, iar 5% – că *au învățat să lucreze în grup, să gîndească, să se comporte în anumite circumstanțe, să creadă că există adevăr pe lume*.

**III. Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a XI-a** (vezi Anexa 3)

Majoritatea covârșitoare a elevilor opinează că legea se implică în cele mai multe aspecte ale vieții și că acest lucru este firesc pentru menținerea ordinii în societate. Mulți sînt de părere că legile trebuie modificate atît în funcție de interesele oamenilor cît și de cele ale statului. Elevii au învățat să stabilească nedreptățile (încălcarea drepturilor) și au aflat ce le permite legea să facă la vîrsta lor (privind munca, încheierea contractelor etc.).

**IV. Chestionarul realizat în experimentul de verificare în clasa a XI-a** (vezi Anexa 4)

Cele mai apreciate (discutate în diferite contexte) au fost subiectele cuprinse în capitolul *Dreptul familiei* (40%), cele mai utile – *Drepturile consumatorului* (21%), *Dreptul familiei* (16%) și *Angajarea la muncă* (12%). Peste 50% din lotul investigat consideră că beneficiul cursului *Educație pentru cetățenie* este dobîndirea de cunoștințe cu privire la drepturile și responsabilitățile omului, 23% – *doresc să-l studieze în toate clasele, deoarece „contribuie la schimbarea mentalității și tot ce facem în viață are legătură cu legea”*.

**V. Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a XII-a** (vezi Anexa 5)

Majoritatea elevilor (97%) afirmă că orice cetățean trebuie să cunoască anumite prevederi ale legii.

Doar 3% nu au putut spune cine stabilește vinovăția

unei persoane pentru săvîrșirea de infracțiuni, ceilalți respondenți numind corect respectivele organe. S-a constatat că elevii nu cunosc drepturile unei persoane reținute. Pentru reducerea infracționalității, ei propun următoarele soluții: *educarea populației* (26%), *creșterea pedepselor, asigurarea locurilor de muncă, iluminarea străzilor*. Scade procentul (de la 11% la 7%) celor care nu ar declara o infracțiune la poliție. Elevii par să fie conștienți de căile de evitare a condiției de victimă (*nu vorbesc cu persoane necunoscute, nu se plimbă prin locuri întunecoase etc.*). Se dublează numărul elevilor care ar ajuta o victimă în orice circumstanțe.

**VI. Chestionarul realizat în cadrul experimentului de verificare în clasa a XII-a** (vezi Anexa 6)

Cele mai apreciate subiecte au fost: *Infracțiuni contra persoanei* (33%), *Procesul penal* (27%), iar cele mai utile – *Participanții la infracțiune, Victimele și procesul penal* (27%). Jumătate din elevii chestionați nu au împințat greutăți în cadrul studiului; 43% au discutat despre procesul penal cu cei din jur, iar 22% – despre legi și drepturi; 45% consideră ca noile cunoștințe constituie principalul beneficiu al studiului, 12% – că disciplina „Noi și Legea” ar trebui să fie predată tuturor elevilor, iar 7% – că acest lucru ar conduce la diminuarea infracționalității infracțiunilor în Republica Moldova.

**VII. Chestionarul pentru părinți**

Părinții participanți la experiment (din Chișinău, Grozești, Criuleni) salută introducerea obiectului de studiu *Educația pentru cetățenie* în școală, deoarece acesta contribuie la formarea responsabilității elevilor, deprinderilor morale și a culturii civice. 51% au menționat că discută cu copiii despre drepturi și obligațiuni, aflînd lucruri utile despre infracțiunile legate de relațiile dintre părinți și copii, tutelă și curatelă, cetățenie, drepturile omului, iar 49% au relatat că nu discută din lipsă de timp. 21% din adulți au menționat că acest curs a îmbunătățit comportamentul copiilor: ei au devenit mai responsabili, mai activi, mai independenți și mai încrezători în sine; comentează diverse evenimente, își expun punctul de vedere. Părinții susțin că *Educația pentru cetățenie* trebuie să fie un curs prioritar în Planul Național de Învățămînt.

Prezentăm conținutul chestionarelor pe care le-am aplicat în experimentul de constatare și cel de verificare (după implementarea cursului).

ANEXE

## I.

1. Care crezi că sînt caracteristicile unui bun cetățean într-o societate democratică (enumeră trei calități personale sau activități pe care le-ar desfășura un bun cetățean)?

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

2. În lista ce urmează sînt enumerate unele calități ce ar caracteriza poziția activă a unui cetățean în cadrul societății. Cît de importantă, după părerea ta, este fiecare pentru satisfacerea condiției de a fi un bun cetățean? Folosește una dintre cele cinci variante de răspuns.

- foarte important
- important
- puțin important
- neimportant
- nu ție

- a participa la alegeri
- a respecta legea
- a-ți iubi țara
- a munci conștient
- a fi prietenos și a-i ajuta pe ceilalți
- a plăti impozitele la timp
- a activa ca voluntar în serviciul comunității
- a fi la curent cu problemele publice
- a încerca să influențezi deciziile politice la nivel local și central.

3. Mai jos sînt expuse principiile ce sînt de Drepturile Omului (Constituția Republicii Moldova și Declarația Universală a Drepturilor Omului). Alege răspunsul pentru fiecare principiu care descrie cel mai bine (din punctul tău de vedere) importanța lui pentru formarea unei societăți democratice.

- foarte important
- important
- puțin important
- neimportant
- nu ție

- egalitatea în fața legii
  - libertatea de opinie și de exprimare
  - libertatea religioasă
  - interzicerea torturii și a pedepselor crude sau degradante
  - dreptul la proprietatea privată
  - dreptul la un serviciu retribuit echitabil
  - dreptul la educație
  - dreptul de a emigra și imigra
  - dreptul de a fi considerat nevinovat pînă cînd vinovăția îți va fi dovedită legal.
4. Descrie succint activitatea pe care o poți desfășura pentru dezvoltarea unei societăți democratice.
5. Enumeră trei lucruri care te-ar motiva să te implicii activ în viața societății (ținînd cont de condițiile actuale de viață).

## II.

1. Ce subiecte ți-au plăcut cel mai mult din acest curs?
2. Care dintre subiecte au fost mai utile și de ce? Menționează un caz concret în care ai folosit cele învățate în cadrul acestui obiect de studiu?

3. Ce dificultăți ai întâmpinat la lecții? Ce te-a împiedicat să fii eficient în activitate?
4. Ai discutat cu părinții, prietenii despre unele subiecte învățate în cadrul acestui curs? Despre care?
5. Descrie în cîteva fraze efectele pe care le-a avut această disciplină asupra ta.
6. Crezi că ar mai avea nevoie cineva să studieze acest curs? Argumentează.

## III.

1. În activitățile tale cotidiene este implicată legea? Argumentează.
2. Ar fi posibilă viața ta personală fără norme juridice (considerînd suficiente normele morale, cutumiare, sociale)? Argumentează.
3. Cunoști cazuri de nedreptate socială? Cum determini o nedreptate socială? (Argumentul cel mai important).
4. Crezi că potrivit vârstei legea îți permite:
  - încheierea unor contracte da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - angajarea în cîmpul muncii da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - încheierea unei căsătorii da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - plata unor taxe/impozite da nu în unele cazuri nu sînt sigur
5. Ții ce ar trebui să faci într-o situație de tipul:
  - cumpărarea unui obiect de calitate necorespunzătoare da nu nu ție
  - nerespectarea condițiilor unui contract da nu nu ție
  - angajarea în cîmpul muncii da nu nu ție
6. Legile ar trebui modificate în funcție de necesitățile statului sau de necesitățile individului? Prezintă cel mult 3 argumente.

## IV.

1. În care dintre activitățile enumerate mai jos este implicată legea? Alege răspunsul, folosind scala: a) implicată b) deloc implicată c) nu ție
  - cumpărarea produselor alimentare
  - frecventarea școlii
  - vizionarea unui film
  - discuții cu prietenii
  - cearta cu vecinul
  - călătoria cu troleibuzul
  - consumul apei din fîntînă
  - sădirea pomilor în grădina ta
  - odihna.
2. În continuare sînt listate unele prevederi din Codul Muncii al Republicii Moldova. Indică cît de importantă

este pentru tine fiecare prevedere enunțată, folosind scala:

- foarte importantă
  - importantă
  - nu prea importantă
  - neimportantă
  - nu ătiu
    - încheierea contractului individual de muncă
    - termenul de încercare la încheierea unui contract individual de muncă
    - garanțiile la angajarea la lucru
    - înlesniri ă compensații în cazul desfacerii contractului de muncă (salariapii disponibilizați)
    - desfacerea contractului individual de muncă din inițiativa administrației/salariului.
3. Crezi că potrivit vârstei legea își permite:
- încheierea unor contracte da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - angajarea în cîmpul muncii da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - încheierea unei căsătorii da nu în unele cazuri nu sînt sigur
  - plata unor taxe/impozite da nu în unele cazuri nu sînt sigur
4. Scrie cel pușin 3 acțiuni pe care crezi că ar trebui să le întreprinzi în caz de:
- cumpărare a unui obiect de calitate necorespunzătoare
  - nerespectare a condițiilor unui contract
  - angajare la un loc de muncă
  - violență în familie
  - concediere ilegală de la serviciu.
5. Cum crezi că se colectează ă se cheltuiesc banii publici? Scrie 2-3 argumente în suspinerea părerii tale.

#### V.

- Un cetățean trebuie să cunoască anumite prevederi ale Codului penal ă ale procedurilor penale? De ce?
- Ce organ stabilește vinovăția unei persoane pentru săvîrșirea unei infracțiuni?
- Sînt necesare organele de drept (poliția, procuratura, judecătoria etc.)? Prezintă 3 argumente care să le justifice existența.
- Propune 3 soluții pentru diminuarea criminalității în comunitatea în care trăiești.
- În ce cazuri declari o infracțiune la poliție? Marchează varianta aleasă.
  - întotdeauna
  - în funcție de implicarea personală
  - în funcție de gravitatea cazului pentru societate

- n-o declar niciodată
- alt răspuns.

#### VI.

- Folosind scala de mai jos, desemnează cît de importantă este inițierea unui elev de vîrsta ta în următoarele subiecte (probleme):
  - foarte important
  - important
  - nu prea important
  - neimportant
  - criminalitatea în R. Moldova
  - comiterea infracțiunilor de către minori
  - aplicarea pedepsei penale în R. Moldova
  - desfășurarea echitabilă a unui proces judiciar
  - săvîrșirea contravențiilor administrative de către cetățeni
- Indică care dintre faptele enumerate pot fi atribuite uneia din categorii:
 

Încălcare administrativă	Infracțiune
--------------------------	-------------

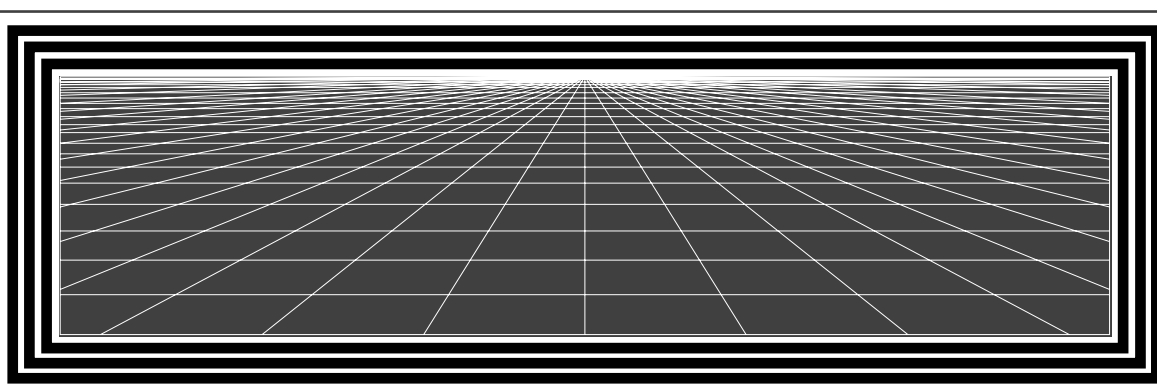
  - traversarea străzii la culoarea roșie a semaforului
  - furtul
  - prostituția
  - consumul de droguri
  - specula
  - falsificarea banilor
  - omorul neintenționat (din imprudență)
 Argumentează.
- Ce organ stabilește vinovăția unei persoane în cazul săvîrșirii unei infracțiuni?
  - poliția
  - persoana vătămată sau rudele acesteia
  - curtea de apel
  - curtea supremă de justiție
  - judecătoria de sector
  - anchetatorul
  - procurorul
- Propune 3 soluții pentru diminuarea criminalității în comunitatea în care trăiești.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Nicola, I., *Tratat de pedagogie ăcolară*, Editura Aramis Print SRL, București, 2002.
- Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației.*, vol. I, Editura Aramis, București, 2002.
- Cuzneșov, L., *Etica educației familiale*, Chișinău 2000.
- Curriculum. Educația civică pentru clasele V-IX*, Editura ARC, Chișinău, 2001.
- Bîrzea, C., *Cetățenia europeană*, Editura Politeia-Sinspa, 2005.

Recenzenți:

V. MÎNDÎCANU, dr. hab. în pedagogie  
S. GONCEARUC, dr. în pedagogie



## DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

**Evaluarea pedagogică** reprezintă acțiunea subordonată activității de educație/instruire care are ca funcție centrală verificarea gradului și a modului de îndeplinire a obiectivelor, cu scop de reglare-autoreglare, realizabil prin operații de măsurare, apreciere, decizie.

**Sfera de referință a evaluării pedagogice** este extinsă la dimensiunea generală, specifică și concretă a sistemului și procesului de învățământ. Sînt identificate astfel două tipuri de evaluare pedagogică: a) evaluarea de sistem; b) evaluarea de proces (vezi Ion T.Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, EDP, București, 1981).

**Evaluarea de sistem** verifică gradul și modul de realizare a finalităților macrostructurale ale educației, respectiv a *scopurilor educației* care vizează funcționalitatea generală a învățămîntului în raport cu principalele subsisteme ale sistemului social global (*economic, politic, cultural, comunitar*). Are în vedere măsurarea și aprecierea calității învățămîntului în raport de contribuția socială a acestuia la dezvoltarea vieții economice, politice și culturale, dar și a comunității la nivel micro (familie) și macro (națiune, comunitate regională, internațională). Poate angaja instituții/organizații specializate situate în afara sistemului de învățământ (institute de analiză statistică, de diagnoză și prognoză, de politici sociale etc.). În mod special, implică instituții/organizații acreditate pentru realizarea de măsurări, aprecieri, analize, sinteze, diagnoze, prognoze etc. la toate nivelurile sistemelor de învățământ în plan național (vezi: Ministerul Învățămîntului,

## Evaluarea pedagogică

Inspectoratele/Direcțiile teritoriale de învățământ, conducerile de coli), dar și internațional (vezi UNESCO, Institutul Internațional de Planificare a Educației). Evoluțiile societății (informa-tizarea și democratizarea) au impus noi instituții specializate, funcționale în *repea* la nivel local, teritorial, național, internațional (comisii, consilii, servicii, institute de *evaluare*). Sînt aplicate tehnici de măsurare, apreciere, analiză, sinteză etc., preluate și din alte domenii (economie, management, statistică, cibernetică, sociologie, științe politice etc.), care trebuie integrate și valorificate în sens specific *pedagogic*.

**Evaluarea de proces** verifică gradul de realizare a obiectivelor generale, specifice și concrete, cu scop de reglare-autoreglare a activității de educație/instruire organizată la toate nivelurile, treptele și disciplinele de învățământ. Este realizată de structuri manageriale specializate, interne și externe (minister, inspectorate, conduceri de coli, comisii/catedre metodice, fiecare cadru didactic etc.), prin verificări și analize permanente, sectoriale și globale care "asigură o reglare la nivel național a programelor, metodelor, axelor de formare a profesorilor, măsurilor punctuale" (René La Borderie, *Lexique de l'éducation*, Editions Nathan, Paris, 1995).

**Perspectiva paradigmei curriculumului** impune corelarea permanentă a evaluării de sistem – proces. Este vizată simultan dimensiunea *funcțional-structurală* a procesului (care include variabile dependente de sistem: finalități, organizare, resurse etc.) și dimensiunea *operatională* a procesului (care include variabile dependente de capacitatea de proiectare a cadrului didactic în raport de context). Consecința la nivelul educației/instruirii constă în promovarea *strategiei evaluării continue*, integrată deplin în structura oricărui proiect *curricular*, cu funcție specifică de formare permanentă (a elevilor, dar și a profesorilor).

La nivel de *politică a educației*, evaluarea este centrată asupra *progresului colar*. Acționînd în cadrul unui circuit circular care include *evaluarea la nivel de*: 1) *sistem național de învățământ* ((structură, infrastructură, fluxuri

colare, management, finanțare, efecte socio-economice și culturale etc.); 2) *curriculum* (obiective – planuri, programe, manuale, ghiduri metodice, softuri educaționale, metodologie de predare-învățare-evaluare etc.); 3) procese de instruire (metodologie, forme/moduri de instruire); 4) personal didactic (formare inițială și continuă, prestări didactice etc.) – vezi D. Potolea; I. Neacșu; I. T. Radu, *Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii*, Ministerul Învățământului, București, 1996; A. Stoica; S. Musteață, *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*, Editura Liceum, Chișinău, 1997.

**Funcțiile și structura de bază a evaluării pedagogice** reprezintă dimensiunea obiectivă a acestei acțiuni subordonată activității de educație/instruire. Intervin, în mod obiectiv, în cadrul oricărei activități de educație/instruire.

*Funcțiile de bază* pot fi identificate în raport de două criterii complementare: 1) gradul de generalitate exprimat; 2) sfera de acțiune.

În raport de primul criteriu, identificăm două categorii de funcții ale evaluării care au un caracter obiectiv și general: A) *Funcția centrală* (“nucleu”, de maximă generalitate) – verificare – decizie cu scop de reglare-autoreglare; B) *Funcții principale*: informare, diagnoză-prognoză, decizie (finală).

În raport de cel de-al doilea criteriu, identificăm două categorii de funcții ale evaluării, care au, de asemenea, un caracter obiectiv și general: A) *Funcții sociale*: a) orientare școlară și profesională; b) selecție școlară și profesională; c) promovare/certificare/legitimare socială; B) *Funcții pedagogice*: a) precizare/anticipare a rezultatelor; b) cumulare a rezultatelor; c) formare permanentă (a elevilor și profesorilor pe tot parcursul desfășurării activităților). Aceste 3 funcții pedagogice pot fi interpretate și ca funcții specifice aflate la baza strategiilor de evaluare (*predictivă, cumulativă, formativă*).

*Structura de bază* corespunde funcțiilor principale de 1) *informare*; 2) *diagnoză-prognoză*; 3) *decizie (finală)*. În consecință implică operații de: A) constatare/control/măsurare; B) apreciere valorică/judecată valorică/anticipare valorică; C) *sancționare valorică* (pozitivă, negativă)/calificare/(prin note, calificative, diplome etc.).

*Operația de constatare/control/măsurare* permite obținerea informației în termeni de evaluare *cantitativă*.

*Operația de apreciere valorică/judecată valorică/anticipare valorică* permite interpretarea informației (consemnate pe baza operației anterioare) în termeni de evaluare *calitativă*; implică avansarea unor criterii specifice pedagogice: a) *eficacitatea* (în raport de obiectivele propuse); b) *eficiența* (în raport de resursele existente); c) *progresul/regresul* (în raport de rezultatele obținute anterior).

*Operația de sancționare valorică* (pozitivă, negativă)/*calificare* permite realizarea *deciziei finale* din perspectivă *pedagogică*; implică o prognoză pozitivă care anticipează valoric îmbunătățirea activității în termeni de corectare, ameliorare, ajustare structurală, restructurare.

**Conținuturile și formele evaluării pedagogice** delimitează cadrul și modalitățile în care sînt angajate operațiile de măsurare, apreciere și decizie.

*Conținuturile* sînt identificate în raport de obiectivele asumate. În măsura în care criteriile de evaluare sînt incluse în structura obiectivelor. Ca urmare, conținutul acțiunii de evaluare reflectă structura bidimensională a obiectivelor (vezi Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University Press, Chicago, 1950). Implică atât obiectivele psihologice (competențe, capacități), cât și obiectivele de *conținut* (cunoștințe, deprinderi, strategii), operaționalizate la nivel de performanțe, proprii fiecărei activități de instruire.

*Formele evaluării* pot fi identificate în raport de următoarele criterii pedagogice: 1) tipul de organizare: a) evaluare *formală* (examene, lucrări scrise/practice periodice/teze etc., note și/sau calificative școlare); b) evaluare *nonformală* (observații sistematice, investigații, probe de control etc.); 2) natura probelor utilizate preponderent: a) evaluare *orală*; b) evaluare *scrisă*; c) evaluare *practică*/prin activități practice; 3) poziția evaluatorului: a) evaluare *internă*; b) evaluare *externă*.

**Metodologia evaluării** include ansamblul de strategii, metode și tehnici (procedee) implicate în realizarea operațiilor de măsurare, apreciere, decizie (parțială și finală). Granița flexibilă dintre cele trei componente trebuie delimitată la nivelul raporturilor logice și pedagogice existente între planul general (conceptual), particular (acțional) și concret (instrumental) al evaluării.

*Strategiile de evaluare* includ un ansamblu de metode, forme, tehnici structurate în raport de *obiectivele specifice* ale activității de educație/instruire. În consecință, sînt utilizate pe termen mediu și lung la nivelul tuturor activităților de educație/instruire. Pot fi clasificate în raport de următoarele criterii:

1. Momentul integrării în structura de funcționare a educației/instruirii:
  - a) *Strategia de evaluare inițială* (la începutul activității/anului, semestrului, capitolului, lecției);
  - b) *Strategia de evaluare continuă* (pe tot parcursul activității);
  - c) *Strategia de evaluare finală* (la sfîrșitul activității – lecției, capitolului, semestrului, anului, treptei școlare).
2. Funcția specifică asumată prioritar:
  - a) *Strategia de evaluare predictivă* (funcție de diagnoză – prognoză);
  - b) *Strategia de evaluare formativă* (funcție de formare continuă a elevilor, dar și a profesorilor);
  - c) *Strategia de evaluare sumativă/cumulativă* (funcție de însumare și cumulare a rezultatelor pentru stabilirea deciziei finale).
3. Reperul/referentul pedagogic prioritar:
  - a) *Strategia de evaluare normativă* (conform unui referent-etalon – norma care utilizează



instrumente standardizate, aplicate la *produsele învățării*);

- b) *Strategia de evaluare formativă* (conform liniei de progres/regres a elevului, aplicată la *procesele învățării* (vezi Genevieve Meyer, *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000).

*Metodele de evaluare* sînt căi de măsurare, apreciere și decizie (parțială, finală) propuse în raport de obiectivele operaționale ale activității. Pe de o parte, folosesc tehnici sau procedee integrate în structura obiectivelor operaționale ale activității; susțin realizarea obiectivelor operaționale în cadrul restrîns al unei activități concrete (lecții etc.). Pe de altă parte, metodele contribuie la realizarea strategiilor de evaluare, în raport de specificul acestora.

Din perspectiva paradigmei *curriculumului*, toate metodele didactice trebuie interpretate ca metode de *predare-învățare-evaluare*. Exemple de metode didactice angajate și ca metode de evaluare sînt: *conversația*, în examinarea orală, lucrările scrise în examinarea scrisă; *lucrările practice*, în examinarea practică. Unele metode didactice nu au resurse evaluative semnificative. Ele pot fi activate și ca metode de evaluare prin integrarea în structura lor – ca tehnici evaluative – a altor metode cu resurse evaluative superioare (vezi de exemplu, integrarea *conversației* ca tehnică evaluativă în cadrul metodei *prelegerii*).

În categoria metodelor cu resurse evaluative superioare, integrabile ca procedee/tehnici de evaluare în structura altor metode didactice (cu resurse evaluative mai reduse), pot fi evocate: observarea, aprecierea verbală, chestionarea orală, lucrările scrise, lucrările practice, testele docimologice, scările de apreciere, instruirea programată etc.

*Clasificarea metodelor de evaluare*, consacrată în prezent, valorifică raporturile de organizare a instruirii la nivel *formal și nonformal*. *Metodele clasice* susțin predominant deciziile finale ale evaluării la nivel *formal* (note, calificative, certificate, promovări etc.): a) metode bazate pe evaluarea orală (de exemplu conversația); b) metode bazate pe evaluarea scrisă (de exemplu, lucrările scrise); c) metode bazate pe evaluarea practică (de exemplu, lucrările practice). *Metodele alternative, complementare* cu cele *clasice* susțin deciziile parțiale, realizabile în termeni de evaluare formativă, continuă: *observarea, investigația, proiectul, autoevaluarea, portofoliul* (vezi Serviciul Național de Evaluare, *Ghid de evaluare pentru ținutele socio-umane*, Pronosis, București, 2000).

*Tehnicile sau procedeele de evaluare* susțin metodele de evaluare la nivelul unor sarcini instrumentale, punctuale în structura de realizare a obiectivelor operaționale, pe parcursul anumitor secvențe ale lecției. Unele dintre aceste *tehnici* sînt la origini metode cu resurse evaluative superioare, integrate în structura altor metode didactice cu resurse evaluative limitate.

Extinderea și aprofundarea cercetărilor în domeniul evaluării educației/instruirii la nivel de sistem și de proces a stimulat apariția unei noi ținute a educației – *teoria și metodologia evaluării*. Este o ținută dezvoltată *intradisciplinar* ca *subteorie a teoriei generale a educației* și mai ales a *teoriei generale a instruirii (didacticii generale)*. Cu valorificarea unor investigații realizate în *psihologia educației, managementul clasei, sociologia educației, politicile educației, planificarea educației*...

## Summary

The present issue of the Journal is dedicated to Evaluation. We have by purpose chosen this, as it is extremely important for the Educational System and not only. Education is the area of a great importance for the society, and its quality can not be assured without an adequate evaluation system. Evaluation, as part of the reformation process in the Education, has been somehow left behind the other components. Our intention was to present some ways for improving the Evaluation in all its aspects.

In brief, the journal contains the following:

- A straw poll, in which, along with the Ministry of Education, have participated representatives of the Academy of Sciences, specialists in Evaluation, managers from the University and Pre-University level, lecturers, teachers, students. All they have proposed several solutions for improving the evaluation system.
- Theoretical Articles/Columns which bring for debate a new concept of Evaluation within the Educational System.
- A description of new tendencies in various aspects of evaluation: evaluation of adults, students' self-evaluation, teachers' evaluation.

- Materials that tackle the evaluation of all educational institutions at all levels in the context of adjusting our educational system to the European Standards, generated by the Bologna Process, as well as by the accreditation principles of the educational institutions.
- Articles on students' performance evaluation from the pre-university level, with a reference to the final annual promotional exams, as well as the graduation exams, like the baccalaureate. Issues like concrete forms of evaluation, the tests, the evaluation procedure, giving marks, etc. are highly debated.
- An interesting experience coming from a high school which has created an evaluation lab and which activates by applying the newest methods on evaluating the students' results.
- Practical materials which present evaluation within concrete disciplines (mathematics, chemistry, history, etc.)

Besides Evaluation, there are other topics covered within the traditional rubrics of the Journal.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

# Liceul "COLUMNA"



## Liceul Colamna

Adresa noastră: str. Alba Iulia 5/2, Chişinău,  
MD 2051, Republica Moldova  
Tel: ++ 373 22 742 852; Fax: ++ 373 22 592 237  
E-mail: [Info@columna.org.md](mailto:Info@columna.org.md)  
Web: [www.columna.org.md](http://www.columna.org.md)



## ABONAREA

Revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...* ține să aducă mulțumiri tuturor celor care au fost alături de noi și să-i anunțe că abonamentele pentru anul 2006 pot fi perfectate la sediul redacției (72 lei) sau la Î.S. Moldpresa și oficiile "Poșta Moldovei" pe teritoriul republicii (78 lei). Plata pentru abonamente sau reviste poate fi efectuată și prin transfer bancar.

### Ofertă specială:

- Pentru 5 abonamente prezentate la sediul redacției obțineți încă un abonament gratis.
- Pentru 10 abonamente – două abonamente și o donație de carte.

Pentru anul 2006 revista propune următoarele teme:

- Educație prin și pentru valori
- Parteneriatul educațional părinte-elev-profesor
- Succesul și insuccesul școlar
- Educația pentru timpul liber
- Reforma învățământului: unitate și discontinuitate

# 2006



*Didactica Pro...* ©

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

### Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, Chişinău 2012, Republica Moldova,  
Tel.: 542976, Fax: 544199,  
E-mail: [didacticapro@prodidactica.dnt.md](mailto:didacticapro@prodidactica.dnt.md)  
Web: [www.prodidactica.md/revista](http://www.prodidactica.md/revista)

## Vă mulțumim pentru colaborare!



2006

Echipa redacțională  
vă urează

Sărbători  
fericite!