Didactica Pro...

Revistã de teorie ºi practicã educaþionalã a Centrului Educaþional "PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (33-34), 2005

Colegiul de redacþie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Paul **CLARKE** (Marea Britanie)
Olga **COSOVAN**
Alexandru **CRIªAN** (România)
Constantin **CUCOª** (România)
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAª-POSTICÃ**
Vladimir **GUÞU**
Kurt **MEREDITH** (SUA)
Liliana **NICOLAESCU-ONOFREI**
Vlad **PÂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR** (Canada)
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacþionalã:

Redactor-ºef:
Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**
Redactori:
Svetlana **Korolevski**
Dan **Bogdea**

Culegere ºi corectare:
Maria **Balan**
Tehnoredactare computerizatã:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaþional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chiºinãu

Revista apare cu sprijinul Fundaþiei SOROS-Moldova.
Articolele publicate nu angajeazã în nici un fel instituþiile de care aparþin autorii, tot aºa cum nu reflectã poziþia finanþatorilor.

Adresa redacþiei:
str. Armeneascã, 16/2, mun. Chiºinãu
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455
© *Copyright* Centrul Educaþional PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?
Ion HADÂRCÃ
Euri, elite ºi evaluări ... **2**
Sondaj de opinie: Sistemul de evaluare – realitãþi ºi perspective ... **6**
Valentina LUNGU
Evaluarea calitativã - condiþie indispensabilã a învãþãmîntului centrat pe copil **17**
Iurie CRISTEA
Bacalaureatul Naþional – actualitate, probleme, soluþii, perspective de integrare europeanã ... **18**
Ecaterina ROTARU
Reconsiderarea sistemului de evaluare ºi notare ºcolarã – un imperativ ... **22**
RUBICON MANAGERIAL
Gabriel PALADE
Evaluarea unitãþii ºcolare – aspecte conceptuale ºi de conþinut ... **26**
Rodica PRODAN
Managerul în faþa deciziei ... **28**
Ce fac practicienii ... **31**
EX CATHEDRA
Vlad PÂSLARU
Evaluarea – al patrulea pilon al reformei ºcolare ... **34**
Valeriu CABAC
Trei faþete ale evaluãrii: estimarea, înþelegerea, verificarea ... **37**
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Evaluarea formativã a cadrelor didactice în contextul dezvoltãrii profesionale continue. Modelul funcþional al programelor de formare PRO DIDACTICA ... **45**
Tatiana CALLO
O secvenþã experimentalã a resortului de integralitate: dezvoltarea profesionalã a cadrelor didactice ºi educaþia lingvisticã a elevilor ... **49**
Aurelia RAILEANU
Repere conceptuale ºi metodologice pentru noi practici de evaluare a rezultatelor ºcolare ... **53**
Otilia Dandara
Autoevaluarea în contextul educaþional, caracteristici ºi valenþe formative ... **57**
Gabriel ALBU
Învãþãtorul ºi visele sale ... **60**
EVENIMENTE CEPD
Silvia BARBAROV
Un nou program de instruire pentru profesori ... **63**
DOCENDO DISCIMUS
Maria HADÎRCÃ
Referenþialul de evaluare a rezultatelor ºcolare: criterii, indicatori ºi descriptori de performanþã ... **65**
Liliana POSÞAN
Specificul evaluãrii în cadrul învãþãmîntului pentru adulþi ... **70**
Adela FEKETE, Maria FEKETE
Liceul ca instituþie de socializare a adolescenþilor ... **73**
Angela ÞONCU
Educaþia pentru valori ... **76**
Emilia TÃRÃBURCÃ
Valori educative fundamentale în literatura existenþialismului ... **78**
Doina USACI
Impactul învãþãrii situaþionale în dezvoltarea idiolectului studentului alolingv .. **82**
Larisa PÃDUREAC
Ore universitare în ritmul reformei ... **86**
EXERCITO, ERGO SUM
Maria Eliza DULAMÃ
Tehnici de autoevaluare ºi interevaluare ... **90**
Alexandra BADIU
Sugestii pentru evaluarea competenþelor ecologice în cadrul educaþiei nonformale ... **97**
Valentina MOÞPAN
Evaluarea – promotor al creativitãþii elevilor ... **100**
Anatol CIBOTARU
Matematica: „Dacã ne uitãm pe unde mergem, ar trebui sã mergem pe unde ne uitãm" ... **105**
Costicã LUPU
Evaluarea rezultatelor ºcolare ... **107**
Tamara LENÞA
Dialogul didactic – factor important în dezvoltarea personalitãþii elevului de vîrstã ºcolarã micã ... **111**
EDUCAÞIE CIVICÃ
Tatiana RACU
Educaþia pentru cetãþenie: de la teorie la practicã ... **114**
EDUCAÞIE CIVICÃ
Sorin CRISTEA
Evaluarea pedagogicã ... **118**
SUMMARY ... **120**

C U P R I N S

Euri, elite ºi evaluãri



Ion **HADÂRCÃ**

scriitor

Toate miturile devenirii, afirmării ºi succesului social au la originea lor arătura muncii, măsura dreptãþii ºi efortul depãºirii hazardului...

Era odatã ca niciodatã un om sãrac lipit pãmîntului, care împreunã cu nevastã-sa îºi duceau zilele de azi pe mîine în bãtãtura cocioabei lor ferite din calea tuturor noroacelor. Cum zice ºi vorba: la belºugul de sãrman numai vînturi prin harman.

ªi altceva decît doi feciori, pe lîngã nevoile multe ºi mãrunte, nimic nu le-a dat Dumnezeu.

Iar feciorii ca feciorii – unul Tetea ºi altul Prîslea – cam zãnatici ºi gligani, creºteau ca pe drojdii spre bucuria pãrinþilor, cã altceva ce aveau de fãcut?

Maica lor cu zile s-a întors în pãmînt, pe te miri ce hotãrîndu-le comîndul. Degrabã s-a ofilit ºi bietul creºtin. ªi atunci, simþindu-ºi sfîrºitul aproape, îºi chemã la cãpãtîi feciorii:

– Apoi, dragii tatei, ascultaþi-mi ultimul cuvînt. Altã avuþie, decît cocioaba în care v-aþi nãscut ºi aþi crescut, ºi decît viiºoara ºi ogorul care v-au hrãnit, nu prea mai am ce vã lãsa. Dar sã ºtiþi cã undeva în brazdã am îngropat un ulcior cu galbeni.

ªi acestea zicînd închise ochii...

Consecinþele explorării ºi neîmpãcării cu puþinul sînt, în fond, previzibile: munca-i brãþarã de aur, alege grîul de neghinã; norocul ºi-l face omul etc.

Fondul nostru paremiologic este mai mult decît edificator în acest sens. Parabola poate fi redusã la o schemã elementarã: relaþia familie-copii, austeritate, fidelitatea tradiþiilor ºi munca în sudoarea frunþii.

Logica basmului nostru poartã un mesaj instructiv-pragmatic ºi nu specificã diferenþele dintre cei doi feciori, care este lesne de presupus, s-au luat la întrecere cine primul va gãsi comoara pãrinteascã. Aºadar, diferenþa ºi spiritul competitivitãþii ar fi douã mobiluri esenþiale într-o ascensiune valoricã. Rãsplata este inclusã în spiritul locului, roditor în mãsura explorării sale, însã despre intensitatea/parametrii muncii celor doi feciori mai mult nimic nu se vorbeºte, ei avînd o pondere medie sau intermediarã în economia parabolei.

La polul plus al înþelepciunii populare se aflã Harap Alb, Cenuºãreasa sau fata moºneagului cea harnicã ºi înþeleaptã, cu toate încercãrile, situaþiile prin care trec virtuoºii noºtri eroi.

La polul minus, de fapt al inexistentului, inmanifestatului, inagreatului ºi împãrãginitului în suficienþã de sine, se aflã cel din „Povestea leneºului”, fata cea þîfnoasã, regele gol imbecilizat de escrocii sãi curteni...

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

Cam acestea ar fi, în linii generale, reperele existenþiale care jalonează traseul oscilatoriu al devenirii Sinelui/Eului întru fiinþa conºtientã ºi conºtientizatã ca necesitate perfectibilã în raporturile sale ontologice de depãºire a terestrului sau „cercului strîmt” cãtre înãlþimile Spiritualului.

În acest periplu spiritual a ºti sã-þi valorifici posibilitãþile, sã-þi formezi ºi sã-þi dirijezi atuurile ºi slãbiciunile, sã ai caracter dar sã-þi ºtii ºi vîrful nasului, cu alte cuvinte, sã-þi poþi evalua ºansa existenþialã devine o condiþie absolut oportunã, indispensabilã cunoaºterii.

Tratãm, în acest context, noþiunea de **evaluare** ca pe o categorie paideicã impregnatã de conotaþii ontologice, gnoseologice ºi epistemologice în alternanþe ºi (dis)continuitãþi specific prefigurate de comandamentele socioumane.

***

Transformarea Eului dintr-o inerþie ereditarã informã într-o entitate identitarã distinctã este þinta finalã a oricãrui demers paideic. Apelãm aici la aceastã unitate convenþionalã a Eului ca la cea mai elementarã particulã disjunctivã a materiei spirituale, înzestratã cu un prim impuls arhetipal-sacral ºi dotatã cu imprevizibile capacitãþi de perfecþionare, dar ºi de erodare catastroficã a Sinelui. Precizãm cã aceastã simetrie onticã inclusã, un eu – un individ, este una cvasigeneralã, fãrã a se lua în calcul handicapurile ºi devierile inerente. O ipostazã este a indivizilor care-ºi consumã existenþa la nivel biologic, fãrã a-ºi valorifica potenþele pre-date, ºi o alta – a situaþiilor de multiplicare interioarã a Eului, intersectat ºi interºanjat în evoluþia sa cu mai multe Euri: moºtenit, asumat, imitat, impus, idealizat. Încã Sf. Augustin semnala prezenþa dublului: „...Tamquam duo essemus, ratio et ego" („ca ºi cum am fi fost doi – raþiunea ºi eu").

Eul, de regulã, se manifestã proteic într-un cîmp existenþial, interactiv, care-i oferã, în fond, treptele de ascensiune cãtre deplina sa realizare. Acestea sînt: datul ontic – arhetipul (omul nãscîndu-se cu o zestre somaticã, mentalã, de sex ºi ascendenþã geneticã), apoi familia-habitatul, ºcoala-pedagogul ºi sistemul în care se realizeazã ca atare. Din totalitatea sistemului Eul, de obicei, îºi alege un segment preferenþial pentru/prin care îºi manifestã plenar opþiunile ºi în funcþie de evaluarea optimã a potenþialului sãu spiritual-profesional, accede la un cerc elitar care-i marcheazã personalitatea. Este ciclul formativ complet, care nu exclude, desigur, ºi anumite abateri de la regulã. De exemplu, existenþa unui Eu puternic individualizat, care-ºi realizeazã personalitatea *în rãspãr*, cu normele ºi inerþiile de multe ori sufocante...

Cîmpul paideic este unul de absorbþie ºi propulsare, iar diferenþa augustinianã este una riguros specificatã în evoluþia cunoaºterii, raþiunea în percepþia augustinianã fãcînd parte dintr-o altã esenþã, mistic-divinã. Ipostazele Sinelui au fost identificate ºi prin exerciþiul raþional-senzorial, astãzi ºtiinþele umanului acceptînd, în temei, formula de interpretare psihanaliticã, explicit comentatã în „Dicþionarul de psihanalizã" (22) ºi îmbrãþiºatã, cu speficicãrile de rigoare, de dicþionarele adiacente (de filozofie, sociologie, psihologie etc.): „*Eu* – termen folosit în filozofie ºi psihologie pentru a desemna persoana umanã în mãsura în care este conºtientã de ea însãºi ºi se pune ca obiect al gîndirii. Reluat de Sigmund Freud, termenul desemnează într-o primã fazã sediul conºtiinþei. Eul este delimitat într-un sistem numit prima topicã care include conºtientul, preconºtientul ºi inconºtientul. Din 1920 termenul îºi schimbã statutul; este conceptualizat de Freud ca o instanþã psihicã în cadrul celei de-a doua topici, care include încã douã alte instanþe: *Supraeul* ºi *Se-ul*" (22/252). Teoria Se-ului este una decisivã pentru interpretarea condiþiei umane, Se-ul fiind partea esenþialã a Sinelui ca Subiect. Lacan spunea: „Unde era Se-ul, trebuie sã ajungã Eul" (22/255), cenzurat de Supraeu, specificãm noi. În plan tipologic, dupã clasificarea lui C. G. Jung, se disting 16 tipuri de personalitate, incluse în inventarul tipologic MBTI – Myers Briggs Type Indicator (9).

În acelaºi context vom semnala douã surse filozofice absolut indispensabile cunoaºterii subiectului dat: Henri Bergson „Eseu asupra datelor imediate ale conºtiinþei" (5) ºi Louis Lavelle „Prezenþa totalã" (13). Henri Bergson respinge concepþia mecanicistã, deterministã, de interpretare a Eului, estimîndu-i ºansele de salvare a esenþei sale divine din perspectiva libertãþii ºi a necesitãþii: „Numim libertate raportul pe care-l întreþine Eul complet cu actul pe care-l sãvîrºeºte. Acest raport este de nedefinit tocmai pentru cã sîntem liberi. Analizãm, în fond, un lucru nu ºi un progres; descoperim întinderea, nu ºi durata" (5/151). Dintr-o altã perspectivã, a „prezenþei totale", analizeazã ipostazele Eului Loius Lavelle. Cheia conceptului este raportul pãrþii contingente (a Eului) cu totul intangibil (fiinþa sacralã), într-un raport legitimat prin actul trãirii în prezentul fiinþial ºi total, altfel spus, prin *participarea Eului la fiinþã:* „ Prezenþa constantã a Eului pentru el însuºi nu pretinde în mod obligatoriu prezenþa unui Eu strãin experienþei Eului, ci numai prezenþa Eului empiric ºi variabil pentru o fiinþã care este constantã. Acesta este un veritabil Eu universal, în interiorul cãruia formãm Eul nostru individual care este chiar Eul pe care îl cunoaºtem*"* (13/109).

***

Neîntrerupta depãºire a limitei/limitelor este acea forþã motrice de acþiuni asupra arcului/coardei energetice care, prin caracter, instruire ºi permanentã evaluare a „datelor imediate ale conºtiinþei" are menirea de a alimenta în mod generativ devenirea ºi afirmarea personalitãþii. În mod paradoxal, necesitatea generativã de depãºire a limitelor se conjugã ºi se aflã într-o indestructibilã interacþiune cu *simþul mãsurii*, nativ sau laborios asumat în procesul instruirii de sine.

Întreagã aceastã gamã de interpretãri fenomenologice ale condiþiei umane ca dimensiune ontic-cuantificabilã o regãsim în splendidul eseu al lui Gabriel Liiceanu „Despre limitã" (14). Filozoful defineºte actul trãirii Sinelui independent de Sine ca pe o „libertate a preluãrii în proiect", adicã o „preluare în proiect" a propriei noastre predeterminãri ontologice, care se insinueazã *conºtient* în datele proiectului, arbitrîndu-l cãtre instanþa idealã a Eului, eliberat de angoase ºi sublimat. În acest context, însãºi libertatea este o „preluare în proiect", cu un potenþial de proiecþie cuadridimensional: *a hotãri în privinþa sa; a hotãrî în privinþa a ceva; a hotãrî în privinþa cuiva ºi a hotãrî în privinþa multora* (14/6). Este notorie aici intuiþia/înþelepciunea poporului în definirea exactã a însuºi procesului evaluant al *hotãrîrii* ca act decizional de alegere, triere, validare a unor segmente

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

Inventarierea hotarelor *fricii, nehotărîrii, destinului, lenei, ratării, prostiei sau iubirii* (14/7) în toate ipostazele lor *a-des-cumpănitoare* sînt pe deplin edificatoare. Una dintre cele mai revelatoare investigaþii ale acestui demers filozofic este cercetarea *prostiei ca încremenire în proiect* (14/87-94). „Puþina judecată" cu care natura inclementă a înzestrat spiritul cuiva nu înseamnă prostie, afirmă Gabriel Liiceanu. Determinarea naturală a spiritului nu intră în spaþiul libertăþii (de cunoaºtere – *n. n.*), iar ca imbecilitate sau ca puþinătate 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 inteligenþă"), cu înzestrarea mentală sărăcăcioasă, cu lentoarea operaþiilor mentale, cu priceperea greoaie etc. Un om prost în acest sens este un om ineficace sau cu un randament scăzut ºi 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 inteligenþă testabil strălucită, poate fi din plin victima prostiei ca încremenire în proiect (14/87). În continuare autorul se/ne întreabă legitim: cîþi oameni sînt dispuºi să recunoască faptul simplu că matca în care ºi-au aºezat viaþa sau o parte a ei n-a fost cea bună? Că proiectul care le-a reglementat viaþa a fost greºit ºi că datoritã acestuia viaþa lor este un eºec? (14/88)

Alte componente ale acestei demonstraþii de proiect existenþial eºuat în prostie sînt frecventele accidente ale *prostului care prosteºte* ºi ale *prostului prostit* sau care se lasă prostit; fenomenul suficienþei de sine, al narcisimului, bovarismului ºi lipsei de discernămînt, toate raportate la o imperioasă necesitate a instanþei (auto)critice, tocmai în numele realizării propriului proiect existenþial. Această permanentă *cumpănire* a proiectului în care îmi înscriu viaþa, această permanentă evaluare a lui (care poate merge pînă la renunþarea la el), această permanentă verificare a lui prin raport cu ce e bine ºi ce e rău, drept ºi nedrept, învechit ºi înnoitor este semnul inteligenþei noastre pămînteºti (14/90).

Or, cu referinþă la subiectul nostru, „permanenta verificare", bacalaureatul, itemii, testele de evaluare ºi alte estimări simptomatice de acest gen ar constitui tocmai datele definitorii pentru scrierea unei istorii de atestat sau atestare a maturizării Eului ºi intrării lui în *cîmpul gravitaþional al destinului,* unde nu există ca atare o finitudine a împlinirii, maturizarea personalitãþii însemnînd, de fapt, tocmai capacitatea de a face faþă neîncetat provocărilor ºi de a ieºi mereu învingător în „lupta cu inerþia".

***

Un cumul de Euri personalizate marchează exponenþial substanþa intelectuală a unei societăþi, configurată într-o elită simbolică, prin personalitãþile sale distincte, consacrate mai mult sau mai puþin arbitrar în domeniile de specialitate ori propulsate electiv în vîrful piramidei cu delegarea anumitor atribute ale puterii.

În ultimă instanþă, scopul reproductiv al unei societăþi bazate pe o democraþie liberală, în sensul larg al cuvîntului, tocmai în aceasta rezidă: în crearea unui sistem eficient de instruire ºi educaþie în numele prezervării valorilor, implicit de evaluare a capacitãþilor, de menþinere a unui spirit competitiv sănătos ºi de selectare optimală a elitelor reprezentative.

Deci asamblarea elitei ca locomotivă socială constituie unul dintre principiile funcþionale, de bază, ale oricărei societăþi. Cu toate acestea, în societãþile totalitare ºi posttotalitare, elita a avut ºi încă mai are, din inerþie, o conotaþie ridiculizată, prost înþeleasă ºi fatalmente subestimată, începînd cu vulgul evident refractar ºi terminînd cu factorii sus-puºi, responsabili de elaborarea strategiilor de duratã, refractari la rîndul lor din cu totul alte motive: corporative, birocratice, de reticenþă gregară în faþa noului, conspirativ boicotat. În multe cazuri posibilitãþile de depãºire a acestor limite sînt epuizate din interior ºi atunci doar factorii externi mai pot favoriza mutaþiile. De fapt, e o nouă conotaþie a conceptului elitist, ca „olimpianism", coroborat cu tendinþele globale care pot asigura depãºirea „egoismului colectiv local" prin înlocuirea lui cu „deciziile consonante cu interesele umanitãþii" (11).

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

Concepþia sociologică ºi antropologică eminesciană pune în valoare preeminenþa caracterului uman ca un complex al „însuºirilor 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 ºi dreapta ascensiune a liniei lor de miºcare trebuie descărcate de greutãþi prea mari. Precum Arhimede cerea un punct fix, pentru a ridica cu pîrghia lumea din þîþîni, astfel caracterele tari ºi determinate sînt terezia împrejurul căreia se învîrt lucrurile lumii. E drept că ele adeseori sînt rezultatul miºcării sociale. Adesea cel mai oprimat scapă din presiune afară ºi 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 noþiune – *efectul tunel.* Este vorba de necesitatea unei

cumpene, a unei balanþe sociale, care la Eminescu gravitează în jurul caracterelor. *Efectul tunel*, semnalează Hirschman, permite existenþa liniºtii sociale (relative) în condiþiile în care grupul de apartenenþă rămîne relativ imobil social, *liniºtea socială este canalizată* în aºteptare, în speranþa că posibilitatea de ascensiune economică ºi socială este deschisă ºi pentru grupul de apartenenþă în cauză atît la nivelul colectivităþii cît ºi la cel al individului (8/677).

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

Astfel, penetrînd mai multe straturi interpretative, ideea de evaluare se prezintă drept suportul constant care asigură circulaþie Eurilor spre elite, echilibrul inerent ºi miºcarea socială înnoitoare.

***

Studiul de caz asupra naturii, motivării ºi perfecþionării procesului de evaluare include mai multe componente, bazate pe cumulul de tradiþii, eficienþa sistemului de învăþămînt ºi prestanþa cadrelor în reþea, comandamentele sociale la zi ºi simbolistica valorilor deductibile dintr-o strategie naþională coerent-regeneratoare.

Mecanismele interne ale acestui proces sînt deosebit de subtile ºi aici noi trebuie să luăm în consideraþie cealaltă laturã a problemei care þine de zona *ne-evaluatului*. Acest cîmp dificil al imprevizibilului în pofida tuturor acþiunilor sofisticate din afară adeseori nu realizează efectele scontate, permite uniformizarea în mediocritate, rebut ºi, prin ele, semnalează, de fapt, încă gravele decalaje între intenþiile teoretice avansate ºi perfect judicioase în alte medii, dar nefuncþionale în condiþiile de frontieră a mentalităþilor sau de insuficienþă financiară, tehnologică ºi chiar de prestanþă valorică a învăþămîntului, cărþii, prestigiului profesional într-un cadru de abandon.

Meandrele conºtiinþei sociale prost gestionate pot avea un efect dezastruos asupra conºtiinþei de sine încă neformate. Raporturile ºi scenariile interactive diferă de la caz la caz. Conºtiinþa de sine ºi de alþii se construieºte deosebit de migălos, pe seama identificării subiectului cu sine ºi cu altul (alþii), pe seama acestui joc al dedublării interne, pe ambivalenþa atitudinilor ºi sentimentelor, îºi extrage seva din amestecul dorinþei ºi respingerii, al rivalităþii, geloziilor, nevoii de a proteja sau controla, pe participarea comprehensiunii la sentimentele altuia. Aºa se nasc capacitatea de a diferenþia, competenþa (auto)evaluării, decentrarea afectivă, cum zice Jean Piajet. Efectul este îmbogăþirea acþiunilor proprii, a personalităþii în general, a capacităþii de a realiza un schimb cu celălalt (de idei, sentimente, competenþe) ºi de a valoriza prestaþia acestuia, coordonarea mutuală a atitudinilor. Rolul altuia în construirea conduitei personale ºi a conºtiinþei de sine este hotărîtor (15/8).

Bineînþeles, această alteritate formatoare este identică alteritãþii sinelui în măsura aspiraþiei sale către idealitate ºi, într-un sistem coerent de instruire, acest *altul* nu poate coincide decît cu profesorul, pedagogul, modelul donator către recipientul dispus să-ºi asume alteritatea superioară. Poetul Ezra Pound, într-un excelent eseu „Misiunea profesorului", a definit această dorinþă de perfecþionare drept „îndreptarea voinþei spre luminã"! „Deficienþele educaþiei ºi ale profesorului sînt cel mai puternic resimþite de fiecare în parte, ca pentru sine: primul lucru de făcut este examinarea conºtiinþei, al doilea – îndreptarea voinþei spre luminã" (17).

Nu cred că este cazul să întreprind aici un comentariu desfãºurat al *Ghidului metodologic naþional* ***Evaluarea rezultatelor ºcolare***, elaborat încă în 1997 de Adrian Stoica ºi Simion Musteaþă, o datã cu adoptarea Concepþiei de reformă a Învăþămîntului General din Republica Moldova. *Ghidul* corespunde, în linii generale, Curriculumului educaþional ºi structurii instituþionale *curriculum-evaluare*. Atîta doar că *reforma* sub noua guvernare a deraiat în anti-reformă ºi, în ansamblu, sistemul naþional de învăþămînt, cu toate ajustările ºi modernizările de suprafaþă, inclusiv în materie de evaluare, se află azi la pămînt. Iatã că tratînd subiectul *evaluării* am ajuns ºi la evaluarea întregului sistem.

Or, după cum observă autorii temeinicului studiu în ºtiinþele educaþiei „Evaluarea în învăþămîntul preuniversitar" (coordonat de prof. Jean Vogler): „Problemele ºcolii sînt problemele societãþii de consum, societate pe care ea a vrut mult timp să o ignore (fiind ignoratã la rîndu-i – *n.n.*), spre care pretinde că se deschide de cîteva decenii încoace, fără însă să o fi analizat ºi apreciat ºi care, în mod inconºtient, o determină în mare parte. Căci, după modelul omului integrat în naturã, ºcoala 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 ºcolii epoca în care supravieþuieºte, tot astfel de modele oferă, la rîndu-i, ºi ºcoala către epoca datã.

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

ªi în toate se întrezăreºte obsesia valoricã a modelului, a etalonului desprins ºi re(de)cãzut din idealitate...

***

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

Miºcarea spiritului este infinită.

Ne evaluăm ca să evoluăm.

ªi evoluãm în escalã, ghidîndu-ne intuiþiile cãtre alte, nemaiîncercate, modele de evaluare.

Pentru cã testul suprem al încercãrilor noastre este chiar *Testul vieþii*.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Sociologie generalã*, Editura Polirom, Iaºi, 1997.
2. Antonesei, L., *Paideia*, Editura Polirom, Iaºi, 1996.
3. Antonesei, L., *Polis ºi paideia*, Editura Polirom, Iaºi, 2005.
4. Bodrillard, J., *Strategiile fatale*, Editura Polirom, Iaºi, 1996.
5. Bergson, H., *Eseu asupra datelor imediate ale conºtiinþei*, Editura Institutul european, Iaºi, 1992.
6. Bordeianu, C., *Introducere în sociologia clasicã*, Editura I.N.S.C.R., Iaºi, 2000.
7. Bordeianu, C., *C. Dumitrescu-Iaºi* (studiu monografic), Editura Garuda-Art, Chiºinău, 2004.
8. Bădescu, I., *Istoria sociologiei*, Editura Eminescu, Bucureºti, 1996.
9. Constantin, T., *Evaluarea psihologicã a personalului*, Editura Polirom, Iaºi, 2004.
10. Dubar, C., *Criza identitãþilor*, Editura ªtiinþa, Chiºinău, 2003.
11. Dungaciu, D., *Elitele lumii ºi vulgul*, Gazeta Românească, 6 sept. 2004, nr. 6-7 (37-38).
12. Ioan, P. (coord.), *Logicã ºi educaþie*, Editura Junimea, Iaºi, 1994.
13. Lavelle, L., *Prezenþa totalã*, Editura Timpul, Iaºi, 1997.
14. Liiceanu, G., *Despre limitã*, Editura Humanitas, Bucureºti, 1994.
15. Neculau, A. (coord.), *Noi ºi ceilalþi*, Editura Polirom, Iaºi, 1998.
16. Paleologu, Al., *Despre lucrurile cu adevãrat importante*, Editura Polirom, Iaºi, 1997.
17. Pound, E., *Misiunea profesorului*, în *Luceafãrul*, Bucureºti, nr. 33/21 sept. 2005.
18. Rãdulescu Motru, C., *Psihologia poporului român*, Editura Paideia, Bucureºti, 2004.
19. Rudicã, T., Costea, D., *Psihologia omului în proverbe*, Editura Polirom, Iaºi, 2004.
20. Stoica, A., Musteaþã, S., *Evaluarea rezultatelor ºcolare*, Chiºinău, 1997.
21. Vogler, J. (coord.), *Evaluarea în învãþãmîntul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaºi, 2000.
22. Rudinesco, E., Plon, M., *Dicþionar de psihanalizã*, Editura Trei, Bucureºti, 2002.
23. *Dicþionar de psihanalizã*, Larousse, Editura Univers enciclopedic, Bucureºti, 1996.
24. *Dicþionar de sociologie*, Larousse, Editura Univers enciclopedic, Bucureºti, 1996.
25. *Enciclopedia Blackwell a gîndirii politice*, Editura Humanitas, Bucureºti, 2000.

Sondaj de opinie

Sistemul de

Lansînd întrebarea „Ce aspecte ale sistemului de evaluare meritã ºi trebuie îmbunãtãþite?”, echipa redacþionalã a avut ideea sã prezinte în paginile revistei opinii ale persoanelor de decizie, managerilor din învãþãmîntul universitar ºi preuniversitar, învãþãtorilor ºi profesorilor, specialiºtilor în domeniul evaluãrii ºi studenþilor. Intenþia noastrã a fost, pe de o parte, sã clarificãm starea de lucruri în acest domeniu ºi, pe de altã parte, sã gãsim împreunã cãile de perfecþionare a sistemului de evaluare.



evaluare: realitãþi ºi perspective

Sergiu BACIU, doctor, conferenþiar universitar,director al Centrului de Dezvoltare Curricularã ºi Formare Pedagogicã al Academiei de Studii Economice din Moldova

Un proces de învãþãmînt de calitate nu poate fi realizat fãrã un sistem adecvat de evaluare. Învãþãmîntul este un domeniu central ºi de maximã importanþã socialã, arie în care activitatea de evaluare se manifestã cu precãdere ºi al cãrei demers este profund justificat.

Evaluarea pare a fi simplã doar la prima vedere. Cercetatã mai îndeaproape, aceasta relevã un ºir de probleme la care nu este uºor de rãspuns ºi la care s-au dat soluþii divergente ori chiar contradictorii.

1. Prima problemã o constituie **scopul evaluãrii**. Disciplinele academice, menite a fi mijloace pentru atingerea unor scopuri, au devenit scopuri în sine. Astãzi disciplinele nu sînt considerate instrumente proiectate pentru dezvoltarea unor capacitãþi psihice ºi a unor competenþe de naturã socialã, profesionalã sau culturalã. Mult mai importante sînt disciplinele însele, teoriile, formulele, vocabularul etc. Evaluãm deci disciplinele!
2. A doua problemã þine de **evaluarea efectului produs de predare**. Un educator responsabil trebuie sã se documenteze în ce mãsurã activitãþile didactice efectuate de el se soldeazã cu rezultatele dorite, în conformitate cu obiectivele propuse, dacã nu existã risipã de mijloace ºi resurse, dacã totul nu este decît o simulare, un comportament ritualizat.
   Pe plan mondial, se resimte de mai mulþi ani o deplasare de accent de la interesul pentru *eficienþa internã* a educaþiei (producþia de efecte educaþionale primare raportate la cost) spre *eficienþa externã* (producþia de efecte sociale raportatã la cost). Importantã este, din aceastã perspectivã, nu funcþionarea sistemului educaþional în sine, ci efectele funcþionãrii acestuia asupra nevoilor de dezvoltare ale persoanelor ºi comunitãþilor.
3. A treia problemã derivã din faptul cã **evaluarea presupune o interacþiune între persoane** egale în drepturi, nu însã ºi sub aspectul cunoºtinþelor ºi experienþei. Cum decurge procesul de evaluare? Este oare vorba de o tranzacþie satisfãcãtoare pentru amîndouã pãrþile sau au loc tensiuni exprimate prin relaþii de putere, incomprehensiune, impunerea unor sarcini care nu þin cont de potenþialul executantului, standarde fãrã legãturã cu realitatea? Procesul tehnicist, bazat pe o concepþie directivistã în evaluare, legitimeazã rolul ºi autoritatea profesorului asupra studentului, limitînd relaþiile interpersonale. Studentul are un rol pasiv, iar evaluarea este centratã pe rezultatele muncii sale.

O posibilã soluþie ar putea fi **evaluarea participativã.** Procesul educaþional devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informaþionale, deplasînd accentul de la ***profesorii care îi evaluează pe studenþi*** la ***studenþii care se autoevaluează continuu cu sau fãrã ajutorul profesorilor.*** *Evaluarea participativã* este un proces în care trebuie negociate ºi consensuate între profesor ºi student diferitele interese, valori ºi puncte de vedere. Profesorii devin, în acest context, interpreþi ºi ghizi pentru studenþi. Sistemul referenþial de cunoºtinþe îl constituie acum societatea ºi, în mod special, piaþa muncii, iar programele de studii ºi strategiile de evaluare trebuie sã integreze cerinþele tuturor celor implicaþi. Asigurarea calitãþii procesului educaþional devine, astfel, **o cerinþã socialã**, iar pãrþile interesate au un cuvînt de spus în evaluarea conþinutului învãþãmîntului ºi, respectiv, în îmbunãtãþirea lui.

Ion BOSTAN, academician, rector al Universitãþii Tehnice din Moldova

Lumea modernã are nevoie de universitãþi puternice ºi creatoare, capabile a forma o societate europeanã bazatã pe cunoaºtere. Universitãþile pot contribui activ la promovarea calitãþii ºi excelenþei în predare, învãþare, cercetare. Este incontestabil rolul instituþiilor de învãþãmînt superior în dezvoltarea intelectualã, economicã, culturalã ºi socialã. Anume acestea pregãtesc forþa de muncã, creeazã viitorii lideri, influenþeazã pozitiv succesele economice, faciliteazã relaþiile între þãri etc.

Printre multiplele misiuni ale universitãþilor, crearea, pãstrarea, evaluarea, diseminarea ºi explorarea cunoºtinþelor sînt de o importanþã majorã. Prin aderarea la Procesul de la Bologna universitãþile, inclusiv cele din Republica Moldova, ºi-au luat angajamentul de a implementa noi metode de predare; de a moderniza curriculumul, purtînd un dialog permanent cu partenerii sociali, oamenii de afaceri, autoritãþile locale, societatea civilã ºi cetãþenii înºiºi; de a pune la ordinea zilei problema instruirii academice ºi profesionale, dar ºi a învãþãrii permanente care „trebuie sã devinã principiu cãlãuzitor” (*Memorandum*

*asupra învãþãrii permanente***,** Comisia Comunitãþilor Europene, Bruxelles, 30.10.2000).

Instituþiile de învãþãmînt superior din Republica Moldova promovează insistent principiile stipulate în documentele de bază ale Procesului de la Bologna, iar un aspect esenþial la etapa actuală este asigurarea calităþii. Universitãþile trebuie sã elaboreze ºi sã implementeze strategii durabile de calitate, creînd, astfel, o culturã a calitãþii ºi implicînd în acest proces nu numai conducerea instituþiilor ºi cadrele didactice, dar ºi studenþii, pãrinþii, mediul social ºi de afaceri etc.

Criteriile de evaluare internã ºi externã a instituþiilor de învãþãmînt urmează să vizeze asigurarea calităþii studiilor, iar mecanismele de evaluare – sã-ºi îndrepte atenþia spre rezultatele învãþării. Posibilitatea aplicării acestor rezultate în practicã, corespunzãtor calificărilor conferite, constituie unul dintre obiectivele ºcolii superioare.

Pentru a asigura un învãþãmînt de calitate, este necesar ca universitãþile (ºi nu numai) să elaboreze mecanisme de aprobare, revizuire sistematicã ºi monitorizare a programelor de studii ºi calificărilor.

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

Un alt aspect important este existenþa resurselor educaþionale care să corespundă programelor de studii. Baza tehnico-materială a universitãþilor ºi altor instituþii de învãþãmînt lasă mult de dorit. Nu putem vorbi de o pregătire profesională de calitate, mai ales în domeniul ingineriei ºi tehnologiilor, folosind utilaj ºi echipament inadecvat ºi depãºit.

Or, investiþiile în educaþie sînt investiþii directe în resursele umane, iar ele, la rîndul lor, sînt cele care modelează ºi dezvoltă formatul lumii moderne, în scopul progresului economic ºi îmbunătãþirii calităþii vieþii.

Maria BURUIANÃ, învãþãtoare, Liceul Experimental de Creativitate ºi Inventicã "Prometeu"

Evaluarea randamentului ºcolar constituie una dintre laturile esenþiale ale procesului de învãþãmînt, iar problematica notării elevilor, pe cît pare de simplă, pe atît este de complexă, chiar contradictorie, ºi generează fenomene psihopedagogice diverse.

Măsurarea rezultatelor învãþării presupune ca instrumentele de evaluare să întrunească anumite calităþi pentru a fi relevante, atît pentru învãþător cît ºi pentru elevi, ºi trebuie să se încadreze în niºte bareme concrete.

Prin evaluare în învãþãmînt se înþelege actul didactic integrat acestui proces, care asigură evidenþierea achiziþiilor ºcolare, valoarea, nivelul ºi eficienþa performanþelor în vederea perfecþionării activitãþii de predare-învãþare.

Astăzi vorbim de o reformă a evaluării rezultatelor ºcolare. Ea este apreciată nu ca scop în sine, ci ca un element relevant, dar dependent în complicatul proces educaþional. Evaluarea face dovada calităþii actului de predare, oglindit în calitatea învãþării, iar elevului ºi familiei acestuia le dă măsura nivelului învãþării. Pentru noi, oamenii ºcolii, este important nu numai rezultatul final al activitãþii, ci ºi drumul care duce la rezultatul dorit. Pe elev îl evaluăm învãþîndu-l mereu.

Indiferent de procedeele de măsurare ºi 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 competenþele sale manifestate în cunoºtinþe fundamentale cu valoare operaþională, în capacitatea de analizã ºi sintezã, de aplicare a cunoºtinþelor ºi de posedare a limbajului ºtiinþific, în lărgimea ºi profunzimea gîndirii, în inteligenþă ºi creativitate, în *aptitudinile ºi trăsăturile de caracter.*

Evaluînd permanent produsul realizat, învãþătorul îºi dă seama de ceea ce ºtiu copiii. Totodată, prin diagnosticarea progresului ºcolar, el apreciază valoarea formativă a metodelor sale, cu scopul de a reorganiza ºi optimiza procesul de predare-învãþare.

Învãþătorul ºi elevul sînt cei doi factori pe care momentul evaluării îi surprinde în poziþii *diametral opuse*: primul se vrea cît mai drept, dar ºi exigent, autoritar, iar mica fiinþă doreºte să demonstreze "ce a învãþat ºi ce ºtie". Cine dintre noi s-a întrebat vreodată, în aceste momente, cu ce emoþii luptă elevii de la ciclul primar? Cu ce dispoziþie vin la ºcoală în ziua cînd sînt evaluaþi? Din ce în ce mai mult, copiii de astăzi sînt cuprinºi de teama de necunoscut ºi de grija ca părinþii să nu fie dezamăgiþi de insuccesul lor. Dacă nu abordăm cu înþelegere aceste chestiuni ºi acordăm nota pe care socotim că o meritã elevul, avînd în vedere exclusiv volumul ºi calitatea cunoºtinþelor, capacitãþilor, deprinderilor, atunci, după părerea mea, lăsăm nu arareori un mare gol ºi o mare amărăciune în sufletul copilului, care are ºi o altă viaþă, deseori cu multe probleme, pe care noi n-o cunoaºtem îndeajuns.

Pentru cerinþele actuale, sistemul de evaluare ºcolarã 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 informaþiei, dar neglijăm *opera* formativă a evaluării, adeziunea activă a elevului la propria sa formare ºi evaluare a acestei formări.

În vederea unei aprecieri obiective sugerez ºi ideea necesităþii ca învãþătorul, o datã cu buna sa pregătire de

specialitate, pedagogicã ºi psihologicã, sã manifeste dorinþa de cooperare ºi apropiere de elevi în scopul unei cunoaºteri mai profunde. Capacitatea învãþãtorului de a cunoaºte elevul ºi de a se situa pe punctul lui de vedere, "de a vedea" materia de studii ºi cu ochii acestuia, este o calitate indispensabilã oricãrui evaluator. Însuºirea de a ne transpune în situaþia elevului, de a-l înþelege, acceptîndu-i sau respingîndu-i opinia, presupune o anumitã stabilitate emoþionalã, un anumit echilibru psihic ºi moral dar, mai ales, informaþie ºi formaþie profesionalã de evaluator.

Acum este momentul ca învãþãtorul sã cultive ideea de muncã onestã ºi perseverentã, de ajutor ºi înþelegere. Sã acceptãm cu multã rãbdare faptul cã ºcolarii au nu numai zile bune, cum ne-ar plãcea nouã, ci ºi zile cînd nu sînt în cea mai bunã formã. Chiar dacã noul sistem de evaluare în învãþãmîntul primar este considerat mai puþin stresant, notele mici la evaluãri rãmîn o problemã, nu doar pentru cei ce le dau ºi cei ce le primesc, dar ºi pentru pãrinþi ºi bunici. Ar fi firesc sã ne întrebãm: dacã sînt precizate criteriile de notare, dacã avem ºi bareme de evaluare, de ce existã problema notãrii? Rãspunsul ne aparþine: scãpãm din vedere cã actul notãrii trebuie sã ne exprime ºi pe noi înºine, cei care dãm note. Dacã învãþãtorul va demonstra cã îºi înþelege elevul ºi dacã îl va ajuta sã aibã o imagine pozitivã despre sine, sã fie încrezãtor în capacitatea sa de a depãºi momentele nefavorabile, atunci va creºte calitatea activitãþii întregii clase, iar evaluarea obiectivã ºi generoasã, în acelaºi timp, îl va apropia mult de ºcoalã, motivîndu-l pentru învãþãturã. Dupã o asemenea experienþã ne vom da seama cã elevii vor accepta diferenþa ca valoare, dar ºi o ierarhizare obiectivã în cadrul colectivului clasei.

Sînt pentru înlocuirea sistemului de evaluare (la ciclul primar) prin notare cifricã, cu sistemul de evaluare prin calificative. Aceastã notare mi se pare beneficã, este superioarã din punctul de vedere al obiectivitãþii ºi asigurã coerenþã, dacã îi facem pe elevi sã conºtientizeze valoarea cunoºtinþelor, capacitãþilor ºi deprinderilor pe care le-au dobîndit, mai ales cã rezultatele învãþãrii nu pot fi egale la toþi elevii dintr-o clasã. Atunci cînd începem activitatea de evaluare trebuie sã oferim elevilor siguranþã ºi încredere. În caz de eºec, urmeazã sã cercetãm cauzele lui ºi sã intervenim eficient pentru corectarea situaþiei, ajutîndu-i sã depãºeascã momentul de incertitudine. Uneori ºi elevii foarte buni se împotmolesc, dar o întrebare simplã îi poate debloca (ªtii sã motivezi…? Poþi alege altã variantã?). Aceste întrebãri au rolul de a-i mobiliza, de a le susþine treazã atenþia. Întotdeauna i-am învãþat pe elevii mei "sã se mãsoare" în raport cu ceilalþi colegi ºi le-am demonstrat cã pot progresa ºi cã pot trãi mereu bucuria reuºitei.

Învãþãtorul trebuie sã fie o balanþã care, în echilibrul ei, nu va admite erori în evaluare. Este ºi aceasta o dovadã a democratizãrii relaþiilor dintre evaluator ºi evaluat. Cînd aprecierea cunoºtinþelor, capacitãþilor, deprinderilor ºi a personalitãþii elevului este bine ghidatã, ea are un efect pozitiv de încurajare ºi reprezintã un imbold spre activitate.

E nevoie sã ºtim cã modul în care urmeazã sã se facã evaluarea nu este totuºi suficient de bine corelat cu condiþiile concrete de viaþã ale ºcolii: numãrul mare de copii în clasã, volumul de cunoºtinþe, limita de timp nu permit învãþãtorului sã realizeze evaluãri aprofundate. Dar, nutrim speranþa sã trecem peste aceste dificultãþi ºi evaluarea ºcolarã sã se impunã ca o necesitate a perfecþionãrii continue a procesului de învãþãmînt. Or, nãzuinþa de mai bine însufleþeºte pe fiecare dascãl, fie învãþãtor sau diriginte…

Alexandru COSMESCU,
student la Universitatea de Stat din Moldova

Am avut întotdeauna dubii faþã de un sistem "universal" de evaluare, chiar dacã sînt sigur cã acesta este extrem de necesar învãþãmîntului de orice nivel. În lipsa unui sistem de evaluare, învãþãmîntul nu poate funcþiona. Cazul este comparabil cu cel al concepþiei cu privire la existenþã, chiar dacã aceasta (concepþia) riscã sã se dezvolte într-un sistem de prejudecãþi care, în loc sã ne permitã contactul direct cu existenþa însãºi, ni-l blocheazã. Tot astfel ºi sistemul de evaluare cade, uneori, în capcanã. Poate din motivul cã este construit de cãtre/ºi pentru unii (în cazul nostru, pentru profesori), dar urmeazã a fi aplicat, întîi de toate ºi în cea mai mare parte, asupra altora (elevilor). Astfel cã aprecierea, baremul reprezintã din start o încercare de a limita, de a pune elevul în niºte ºabloane concrete, bine definite, care îi pot stopa creºterea interioarã, creativitatea, libertatea de expresie – lucruri, cred eu, absolut indispensabile. Profesorul ºtie din timp *ce*, dar mai ales *cum* trebuie sã rãspundã elevul: baremele, criteriile de apreciere a cunoºtinþelor devenind un fel de pat al lui Procust, prin intermediul cãruia profesorul îi provoacã o experienþã, în anumite cazuri, traumatizantã.

Unul dintre neajunsurile majore ale unui asemenea sistem este faptul cã el nu „conºtientizeazã" multitudinea perspectivelor. Cei care creeazã sisteme univoce de predare ºi evaluare ar trebui sã nu uite cã fiecare lucru poate fi tratat dintr-o mulþime enormã de perspective ºi cã afirmarea unui singur tip de predare-evaluare este un mod de a corupe ºi a promova reproducerea mecanicã în locul gîndirii libere. Or, anume gîndirea liberã ºi capacitatea de a argumenta ar trebui sã fie pilonii pe care sã se axeze cunoaºterea autenticã. Elevilor, de cele mai multe ori, li se propune informaþia pe care trebuie s-o reproducã fãrã a o trece prin mintea ºi inima lor, fãrã a o transforma în cunoaºtere. ªi, neputînd s-o aplice ori mãcar sã-ºi dea seama de cadrul în care aceasta ar putea fi aplicatã, o reproduc, dar îºi pierd capacitatea de a o

asimila. În orice caz, aceastã carenþã poate fi ºi trebuie lichidatã. ªi la nivel particular, dar ºi la nivel oficial. Ar exista mai multe modalitãþi de a o face:

- în primul rînd, subminarea rigiditãþii profesorilor ºi modului de predare excesiv de academic. Un asemenea mod, axat pe prezentarea de informaþie purã (iar interpretãrile anumitor fapte sînt ºi ele propuse, în cadrul acestei paradigme, ca informaþii), era adecvat pentru anii '50, cînd informaþia era aproape inaccesibilã ºi existau extrem de multe tabu-uri, atît contra informaþiei însãºi cît ºi contra interpretãrii ei. Acest mod de predare a ºi suscitat un sistem de evaluare rigid, care nu þine cont de individualitatea elevului ºi de perceperea criticã a materialului.
- aprecierea nu doar a cunoºtinþelor elevului, dar ºi a anumitor abilitãþi: de a sintetiza materialul, de a-ºi argumenta propriul punct de vedere, inclusiv a capacitãþii de a se integra ºi de a rãspunde unor maniere moderne de predare (brainstorming, lucru în grup);
- mularea sistemului de notare pe individualitatea elevului. Pe lîngã sistemul de evaluare comun tuturor elevilor, ar fi bine ca profesorul sã încerce sã sondeze capacitãþile fiecãrui elev ºi sã-l evalueze ºi în funcþie de mãsura în care ºi-a implicat potenþialul în rãspuns;
- folosirea pe larg a testelor care sã reclame creativitatea personalã, originalitatea ºi inventivitatea (în primul rînd, eseuri nestructurate);
- evitarea mentalitãþii de tip "este imposibil sã aveþi o idee originalã, mucoºilor, de vreme ce nu cunoaºteþi materialul" ºi "creativitatea nu poate fi notatã în baza unui barem", care ar trebui înlocuitã cu promovarea ºi stimularea gîndirii libere ºi capacitãþii argumentative;
- crearea a cîte un barem/sistem de evaluare pentru fiecare aspect al activitãþii elevului. De exemplu, sã fie notat altfel pentru cerinþele ce þin de reproducerea materialului, deducerea unor aspecte noi, prezentarea materialului suplimentar, revolta împotriva unor aspecte pe care le considerã limitate în informaþia propusã, integrarea diferitelor teme ºi aspecte ale unei anumite teme;
- utilizarea diferitelor tehnici ºi exerciþii de autoevaluare a elevului.

Sînt sigur cã existã multe alte variante, activitãþi ºi modalitãþi de apreciere, rãspîndite în sistemele alternative de învãþãmînt sau, eventual, aplicate de anumiþi profesori "nonconformiºti". Anume integrarea acestui gen de valori ºi atitudini ar favoriza crearea unui sistem viabil de evaluare, suficient de flexibil ºi, în acelaºi timp, suficient de comod. ªi, de ce nu, apreciat de elevi.

Ghenadie DANIÞÃ, director al Liceului „Columna"

Aºa cum evaluarea înseamnã „acumularea sistematicã de fapte, pentru a oferi informaþii despre realizãrile unui program în funcþie de efort, eficacitate ºi eficienþã, în fiecare stadiu al derulãrii lui" (dupã Trippoli, Fellin, Epstein), trebuie sã înþelegem acest proces ºi ca o tehnicã managerialã care furnizeazã administratorilor feedback informativ.

Evident, atunci cînd se abordeazã evaluarea de sistem, trebuie aduse în atenþie, în primul rînd, obiectivul ºi problematica evaluãrii. Dacã se poate rãspunde pozitiv la ambele aspecte, atunci evaluarea ca proces îºi gãseºte, în cea mai mare parte, justificare. Conceptul evaluãrii pedagogice „îmbinã perspectivele sociologicã, realizabilã în termeni de sistem, cu cea psihologicã, angajatã la nivelul procesului de învãþãmînt" (dupã S. Cristea). Astfel, în contextul acestor douã perspective, atunci cînd vorbim despre eficienþa sistemului educaþional, trebuie sã extindem aria analizelor prin prisma raportului dintre resursele materiale ºi financiare investite de societate ºi rezultatele învãþãmîntului, materializate în calitatea forþei de muncã, în contribuþia sa la creºterea productivitãþii muncii, la accelerarea progresului ºi, dupã caz, a reformelor sociale. Or, în Republica Moldova nimeni n-a pus problema unui astfel de studiu ºi, implicit, nimeni nu poate rãspunde dacã sistemul educaþional este sau nu eficient. Lipsa unor astfel de „tatonãri" a dus la degradarea continuã a forþei de muncã de la noi. Azi se constatã absenþa pe piaþã a muncitorilor calificaþi, pe de o parte, ºi suprasaturarea cu alte categorii de specialiºti (juriºti, manageri etc.), pe de altã parte.

Vorbeam mai sus despre perspectiva sociologicã a evaluãrii pedagogice ºi este important sã înþelegem cã orice proces de învãþãmînt „nu existã pentru ca sã se autosatisfacã" (dupã D. Popovici), ci ca sã satisfacã unele cereri sociale. Pentru a fi în concordanþã cu aceste solicitãri, sistemul educaþional urmeazã sã analizeze ºi sã evalueze periodic calitatea procesului de învãþãmînt care, precum se ºtie, depinde de conþinut, procesul de învãþare ºi resursele utilizate.

Curriculumul de la sine nu poate asigura calitatea procesului, deoarece toate încercãrile de a elabora un conþinut care „sã dãinuie" s-au lovit de faptul cã timpul ºi activitãþile umane sînt „nemiloase" ºi obligã la evaluãri periodice, deoarece societatea cere de la membrii sãi noi ºi noi competenþe.

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

În concordanþã cu evaluarea Curriculumlui Naþional este ºi necesitatea elaborãrii unor criterii clare de evaluare a manualelor ºcolare. Discuþia asupra manualelor „Deprinderi de viaþã" este un argument în plus, în sensul

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

Un alt aspect care ar trebui „regîndit" este evaluarea rezultatelor ºcolare. Actualmente, acest proces se realizeazã prin evaluarea internã la nivel de clasã ºi instituþie, ºi cea externã, desfãºuratã de METS prin Direcþia Evaluare Învãþãmînt Preuniversitar. Aici ar fi multe de spus ºi cred cã este cazul ca METS sã iniþieze un studiu al calitãþii evaluãrii rezultatelor ºcolare. O contribuþie substanþialã la sporirea calitãþii aprecierii ar putea sã o aducã directorii, prin crearea „sistemelor" de evaluare la nivelul instituþiilor pe care le au în subordine. Sînt cîteva întrebãri la care trebuie neapãrat sã rãspundem: *Cui serveºte evaluarea rezultatelor ºcolare? Care este audienþa, care sînt categoriile de beneficiari ai rezultatelor evaluative? Care sînt aºteptãrile ºi nevoile de informare ale publicului?* Evident, evaluarea rezultatelor ºcolare intereseazã profesorii, elevii, pãrinþii, factorii de decizie, politicienii, managerii ºcolari, editorii, cercetãtorii ºi, nu în ultimul rînd, cetãþenii – plãtitori de taxe ºi impozite.

Proiectul unei evaluãri a rezultatelor ºcolare trebuie sã reflecte nevoile, interesele ºi aºteptãrile diferitelor categorii de public, precum ºi modalitãþile prin care se rãspunde la aceste nevoi.

Dacã în urma evaluãrii rezultatelor ºcolare nu se întocmeºte un raport analitic ce ar satisface necesitãþile diferitelor categorii de beneficiari, dacã aceste aspecte sînt lãsate la voia întîmplãrii ºi se rezumã numai la furnizarea unor date statistice, atunci evaluarea propriu-zisã poate sã eºueze, iar societatea sã se aleagã cu o „inflaþie" a diplomelor, devalorizate din start, cu o slabã cãutare ºi pondere socialã.

În sfîrºit, dar nu în ultimul rînd, aº vrea sã mã refer la evaluarea instituþiilor de învãþãmînt. Multe aspecte trebuie revizuite, pornind de la indicatorii de evaluare ºi terminînd cu „calitatea" comisiilor de evaluare ºi acreditare ºi, respectiv, a „rapoartelor de evaluare ºi acreditare" ale instituþiilor de învãþãmînt.

ªi mai este o întrebare care, deocamdatã, nu-ºi gãseºte rãspunsul: Dacã procedura de acreditare a instituþiilor de învãþãmînt (consfinþitã prin Legea nr. 1257/1997 „Cu privire la evaluarea ºi acreditarea instituþiilor de învãþãmînt din Republica Moldova") are drept scop „determinarea capacitãþilor instituþiilor din sistemul de învãþãmînt, statale ºi private, de a realiza calitativ obiectivele prevãzute în Legea învãþãmîntului", care este deosebirea dintre o instituþie de învãþãmînt acreditatã ºi una neacreditatã? Ce se întîmplã cu instituþiile care nu au fost acreditate?

Actualmente, în Republica Moldova tot mai frecvent se pune accent pe necesitatea unor schimbãri calitative ale procesului de evaluare, pentru cã tot mai mulþi beneficiari ai „evaluãrii pedagogice" sînt nemulþumiþi de starea de lucruri existentã. De aceea, trebuie urgentatã identificarea unor soluþii de transformare a procedurilor evaluative, prin instituþionalizarea/fondarea unor organizaþii/instituþii specializate ce ar putea asigura monitorizarea continuã a calitãþii procesului de învãþãmînt, ar propune factorilor de decizie soluþii de reformare a sistemului educaþional, în funcþie de nevoile ºi evoluþiile societãþii noastre.

Gheorghe DUCA, academician, profesor universitar, Preºedinte al Academiei de ªtiinþe a Moldovei

Perfecþionarea sistemului educaþional în perioada actualã rãmîne a fi un imperativ pentru întreaga lume, o datã cu intrarea învãþãmîntului în „era producþiei de masã" ºi creºterea cerinþelor de calitate în toate sectoarele economiei.

Republica Moldova, în procesul de racordare a sistemului sãu educaþional la valorile ºi principiile europene ºi internaþionale, se confruntã cu o problemã majorã – a standardelor de calitate la care pot fi raportate rezultatele studenþilor/elevilor. În aceste condiþii, este necesar de creat un sistem de evaluare ºi acreditare academicã care ar avea drept scop:

- sã determine dacã instituþiile de învãþãmînt universitar îºi desfãºoarã activitatea la nivel calitativ, corespunzãtor obiectivelor educaþionale propuse;
- sã stabileascã dacã instituþiile de învãþãmînt universitar posedã resursele necesare pentru a-ºi desfãºura activitatea în prezent ºi în perspectivã;
- sã fie evaluate posibilitãþile învãþãmîntului în raport cu standardele naþionale ºi internaþionale;
- sã ofere societãþii o imagine cît mai realã a nivelului absolvenþilor de facultate care urmeazã sã lucreze în diferite ramuri ale economiei ºi sã orienteze absolvenþii de liceu în opþiunea lor academicã ºi profesionalã, þinînd seama de posibilitãþile de afirmare pe care le asigurã diferite instituþii de învãþãmînt universitar.

De asemenea, este cazul sã se analizeze oportunitãþile desfãºurãrii examenelor în forma lor actualã, cînd volumul de cunoºtinþe solicitate este predat pe durata unui sau mai multor semestre. Soluþia ar putea fi o mai temeinicã evaluare pe parcursul instruirii ºi o mai mare exigenþã la promovarea unui an de studii.

Programele examenelor de bacalaureat ºi licenþã trebuie sã cuprindã doar cunoºtinþele, deprinderile, capacitãþile ºi competenþele esenþiale, absolut necesare pentru o atestare prin diplomã.

O altã problemã a evaluãrii este absenþa unor instrumente de mãsurare adecvate, precum ºi neprofesionalismul unor evaluatori. Drept dovadã sînt nenumãratele contestaþii la examenele de BAC. La o nouã cercetare a probelor se constatã o diferenþã vãditã între aprecierea comisiei de examen ºi cea a comisiei de contestaþii. Examenele sînt, de

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

Cu regret, avem multe situaþii cînd elevi ºi studenþi capabili, dar lipsiþi de posibilitãþi materiale, sînt depãºiþi de alþii, mediocri, pentru cã aceºtia din urmã au beneficiat de relaþii sau de meditaþii suplimentare plãtite. Aceastã stare ar putea fi evitatã, dacã ºcoala de toate gradele ar asigura condiþii egale de pregãtire pentru toþi.

Iulian FILIP, ºef al Direcþiei Culturã a Primãriei mun. Chiºinãu

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

Cînd toate procedeele educaþionale au vectorul spre integritatea personalitãþii, dar pornesc – diferenþiat! – de la individualitatea acesteia, ºcoala trebuie sã-ºi revadã categoric principiile de evaluare. Examenele orale ºi în scris, testele, noile tehnologii de apreciere nu ar trebui sã afecteze importanþa ochiului viu, participant, al învãþãtorului, cãruia sã-i revinã *misiunea omeneascã* de detectare a *deosebitului*. Principiul ar fi falimentar pentru industrie, cãci afecteazã *conveierul*, ºablonul. Aplicate în educaþie, principiile industriale împiedicã afirmarea omului care, afirmãm toþi, e în cîte un singur exemplar – *individualitate*. Asistat de tehnologii ºi procedee modernizate, învãþãtorului sã i se dea ceea ce-i aparþine – întreaga importanþã, demnitate ºi responsabilitate pentru *devenirea integrã a omului*.

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

Pentru a rãspunde la întrebare ar trebui, mai întîi, sã identificãm actorii sociali care au nevoie de rezultatele evaluãrii sau sînt implicaþi în procesul respectiv ºi interesele în baza cãrora acþionează aceºtia. În general, principalii actori sociali, antrenaþi în procesul de evaluare sau "consumînd" rezultatele acestuia sînt guvernarea, cadrele didactice, pãrinþii, elevii ºi studenþii.

Guvernarea este reprezentatã prin instituþiile statului: parlamentul ºi comisiile respective, guvernul, ministerele de resort, organele administraþiei publice locale, direcþiile de învãþãmînt. În domeniul evaluãrii, interesul guvernãrii constã în cunoaºterea exactã a situaþiei în sistemul de învãþãmînt, în special a performanþei elevilor ºi studenþilor, pentru a elabora politici educaþionale adecvate. Prin urmare, o guvernare bunã ar trebui sã promoveze ideea creãrii unui sistem de evaluare unitar, independent, obiectiv ºi imparþial. Un astfel de sistem ar ajuta instituþiile statului de toate nivelurile sã nu devinã pradã uºoarã mistificãrilor ºi autoelogierilor.

Trebuie sã recunoaºtem cã pînã în prezent, atît în învãþãmîntul general cît ºi în învãþãmîntul superior, nu a fost dezvoltat un sistem distinct de evaluare a instituþiilor, cadrelor didactice ºi a cunoºtinþelor elevilor/studenþilor. Dovadã sînt numeroasele restructurãri ale sistemului de evaluare ºi acreditare instituþionalã, care a trecut prin cele mai diverse forme de organizare: departament în cadrul ministerului, agenþie guvernamentalã, din nou în cadrul ministerului, dar de data aceasta cu statut de direcþie º.a.m.d. Evident, se cere separarea funcþiilor administrative de cele de evaluare, neimplicarea în procesul de evaluare a factorilor de ordin administrativ ºi politic.

Cadrele didactice învaþã elevii/studenþii ºi tot ele participã, pe întreaga duratã a instruirii, în procesul de evaluare. Dacã în cazul evaluãrilor curente aceastã participare este justificatã din toate punctele de vedere – pedagogic, economic ºi administrativ –, în cazul evaluãrilor finale, cînd sînt analizate nu numai performanþele elevilor/studenþilor, dar ºi însãºi eficienþa activitãþii cadrelor didactice, evaluãrile respective ar trebui sã fie externe. Consider cã în þara noastrã ar trebui sã existe o agenþie naþionalã specializatã, cu filiale în teritoriu, ce ar evalua cunoºtinþele absolvenþilor la fiecare treaptã de învãþãmînt, fãrã implicarea directã a celor care i-au învãþat pe elevii/studenþii respectivi.

Indiscutabil, implementarea evaluãrii externe a cunoºtinþelor întîmpinã ºi va mai întîmpina încã o anumitã rezistenþã, însã fermitatea de care dã dovadã ministerul de resort în promovarea acestei metode meritã toatã susþinerea.

Formal, ºi *pãrinþii* ar trebui sã fie interesaþi într-o evaluare obiectivã. Mulþi dintre ei chiar îºi doresc acest lucru. În ansamblu însã, la noi mai predominã cultul notelor mari, mãrimea notelor depãºind cu mult, în opinia mea, valoarea cunoºtinþelor. Aceastã constatare tristã se bazează pe experienþa personalã de profesor universitar, dar ºi pe rezultatele mai multor analize efectuate atît la nivel de instituþie ºcolarã, raion ºi þarã, cît ºi în context internaþional. Consider cã o soluþie radicalã ar fi introducerea unui sistem de notare bazat pe metodele moderne de testare ºi indicarea în foaia matricolã nu numai a notelor obþinute, dar ºi a locului ocupat de elevul/studentul respectiv în clasamentul general pe fiecare promoþie. Menþionez, o astfel de metodã se utilizează în mai multe þãri ale lumii, rezultatele dezvoltãrii sociale ºi economice ale cãrora sînt cu mult mai semnificative decît ale noastre.

Referitor la principalii actori sociali în domeniul evaluãrii – *elevii ºi studenþii* –, sînt ferm convins cã numai un mediu competitiv, onest ºi nepãrtinitor i-ar ajuta sã-ºi realizeze capacitãþile ºi sã-ºi depãºeascã decepþiile ce mai apar uneori în procesul evaluãrii.

În concluzie, poate e cazul sã ne gîndim nu numai la îmbunãtãþirea anumitor aspecte ale sistemului de evaluare în învãþãmîntul nostru, dar ºi la schimbarea de esenþã a acestuia?

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

Teoria ºi metodologia *evaluãrii* în învãþãmînt înregistreazã o mare varietate de moduri de abordare ºi de înþelegere a acestui fenomen. Ele se nuanþeazã o datã cu înþelegerea naturii respectivului proces, a ceea ce reprezintã obiectul acþiunilor evaluative, a funcþiilor pe care le îndeplineºte ºi a modurilor de realizare.

Pentru a defini noþiunea în cauzã, trebuie spus cã evaluarea, ca teorie ºi acþiune, înglobeazã un ansamblu de operaþii mintale, acþionale, intelectuale, atitudinale privind:

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

Evaluarea este o acþiune de cunoaºtere a unor fenomene sub raportul însuºirilor acestora, a stării ºi funcþionalitãþii unui sistem, a rezultatelor unei activitãþi. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoanã (elev, student, profesor), un proces sau rezultatele acestuia, o instituþie, sistemul educaþional în ansamblu º.a.m.d. Majoritatea savanþilor (B. Bloom, A. Bonboir, S. Cavernei) definesc evaluarea drept o judecatã de valoare, în funcþie de criterii cantitative ºi/sau calitative.

În sistemul de învãþãmînt, evaluarea se impune din numeroase raþiuni, toate decurgînd, pe de o parte, din interdependenþa învãþãmîntului cu dezvoltarea socialã, economicã ºi culturalã, iar pe de altã parte, din cerinþele interne ale sistemului.

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

1. socialã:
   - este menitã sã furnizeze factorilor de decizie informaþii privind calitatea ºi cantitatea elementelor constituiente;
   - vizează ºi pune în relaþie sistemul de formare a elevilor/studenþilor cu nevoile societãþii.
2. pedagogicã:
   - furnizează informaþii privind calitatea demersurilor întreprinse;
   - evidenþiază aspectele ºi zonele critice ale acestor demersuri;
   - stabileºte nivelul performanþelor obþinute în raport cu cele proiectate;
   - indicã modalitãþile de realizare a conexiunii inverse etc.
3. managerialã:
   - furnizează informaþii despre starea obiectului evaluat, în scopul adoptãrii unei decizii adecvate;
4. procesualã:
   - reglarea procesului educaþional;
   - formarea ºi stimularea etc.

Recunoaºterea evaluării din cele patru perspective evocă următoarele demersuri conceptuale:

– o anumită formă de evaluare constituie parte a modului de funcþionare a oricărui sistem bine organizat;
– procesele evaluative oferă jaloane de control pentru întregul sistem, dar ºi pentru elemente aparte ale sistemului;
– aceste acþiuni asigură menþinerea unei maxime eficienþe în funcþionarea sistemului.

Revenim la întrebarea: C*e trebuie îmbunătãþit 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 învãþãmîntul nostru.

În primul rînd, nu există un concept general de evaluare a sistemului de învãþãmînt ºi a componentelor lui. De exemplu, rămîn în afara evaluărilor sistemice „managementul educaþional”, „subsistemul curricular”, „unitãþile de învãþãmînt”, „randamentul economic al învãþãmîntului” º.a.

În al doilea rînd, modelele de evaluare existente nu presupun ºi realizarea monitoring-ului funcþionării ºi dezvoltării învãþãmîntului. În această situaþie, noþiunea de monitoring înseamnă o supraveghere permanentă ºi sistemică a funcþionării ºi dezvoltării sistemului de învãþãmînt în baza unor indicatori de calitate ºi intervenþii imediate în cazul unor blocaje sau probleme.

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

În al patrulea rînd, în sistemul nostru de învãþãmînt nu există structuri abilitate cu funcþii de evaluare a învãþãmîntului, precum ºi un potenþial de resurse umane.

În al cincilea rînd, mentalitatea unor pãrinþi, elevi, studenþi, chiar ºi învãþãtori, profesori privind evaluarea este defectuoasă (fără comentarii!).

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

Pilonul civilizaþiei ºi progresului este specialistul de elită, la a cărui temelie de formare, sub toate aspectele – omeneºti ºi profesionale – stă munca, instruirea continuă ºi potenþialul intelectual.

Calea principală de dezvoltare a personalităþii este învãþãmîntul care trebuie orientat spre valorificarea ºtiinþei ºi culturii ºi spre formarea poziþiei civice active. Influenþa ºtiinþei asupra învãþãmîntului, metodelor ºi mijloacelor de instruire, asupra aptitudinilor tineretului

studios ºi formării necesitãþilor permanente de acumulare a cunoºtinþelor este decisivã. Neajunsurile care există în învãþãmîntul nostru au un impact negativ asupra tuturor sferelor de activitate ale societãþii, însã cel mai mult este afectatã ºtiinþa. Esenþa problemei constã în faptul cã învãþãmîntul în varianta de astãzi nu cultivã talentul, iar instruirea nu contribuie îndeajuns la dezvoltarea personalitãþii integre ºi a iniþiativei creatoare. Este absolut necesar sã le educãm tinerilor capacitatea de a fi receptivi la ideile noi, de a lua decizii neordinare, de a manifesta o atitudine criticã faþã de stereotipurile încetãþenite. Colaborarea instituþiilor de învãþãmînt cu ºtiinþa înseamnã acumularea cunoºtinþelor fundamentale, experienþei în domeniul cercetãrilor ºtiinþifice, fiind ºi un mediu al dezvoltării intelectuale ºi cultivării calitãþilor supreme omeneºti. Nu e uºor a face studii, deoarece adevãrata învãþãturã este o activitate grea ce solicitã eforturi. Prioritãþile celor care vor sã obþinã cunoºtinþe sînt entuziasmul, independenþa, gîndirea, libertatea ºi responsabilitatea. Supunerea strictã anumitor planuri, programe frîneazã dezvoltarea spiritualã a persoanei ºi numai interesul pentru activitatea instructiv-ºtiinþificã, bazat pe libertate, contribuie la formarea specialistului adevãrat, bine pregãtit, independent ºi creativ. Însã libertatea ºi independenþa prevãd ºi simþul responsabilitãþii, adicã prezenþa conºtiinþei proprii.

În prima decadă a sec. XXI se impune a gãsi metode noi de instruire, modalitãþi echitabile de rezolvare a contradicþiilor sociale, de a învãþa copiii ºi adolescenþii sã înfrîneze emoþiile negative, sã trãiascã în societate, sã lupte, sã iubească, sã creeze, sã conducã, sã se dezvolte pe sine.

Sînt ferm convins cã educaþia ºi instruirea generaþiei în creºtere trebuie sã fie orientate nu atît spre acumularea de cunoºtinþe, nu numai spre asigurarea materialã ºi dezvoltarea fizicã cît spre formarea ºi menþinerea sãnãtãþii sufletului. Cu regret, în prezent ºi arta (care mereu era apreciatã ca un factor de purificare a sufletului), unele forme ale ei, mai ales muzica contemporanã cu ritmuri zbuciumate, sfîºietoare ºi isterice, provoacã dezechilibru sufletesc, tristeþe, furie, rãutate, uneori inferioritate, neîncredere în propriile forþe ºi capacitãþi.

Sentimentul de inferioritate, în majoritatea cazurilor, îºi are izvorul în copilărie, datoritã unor forme de maltratare emoþionalã prin acþiuni greºite în procesul educaþiei. Pentru a ajuta elevul sã se elibereze de complexul de inferioritate pot fi utilizate mai multe metode, inclusiv umplerea minþii pînã la refuz de credinþã. E necesar a promova metodele ºtiinþifice de formare a încrederii în propriile forþe. Dacã elevul se va gîndi numai la înfrîngere, va fi înfrînt. Dacã îºi va forma deprinderea de a nutri gînduri încrezãtoare, aceasta va deveni o trãsãturã de caracter ºi el va învinge orice obstacol, deoarece încrederea contribuie esenþial la consolidarea forþelor omului.

Însă formarea calitãþilor dorite la elevi ºi studenþi presupune ºi libertatea deplinã a profesorilor, prin cãutarea ºi iscusinþa lor de a crea, de a se autoperfecþiona, de a se integra activ în noile schimbări, care se produc în mediul tehnologic ºi social, de a nu recunoaºte în afarã de legile adevărului nici o altă putere asupra sa.

Profesorii nu trebuie sã se opreascã doar la evidenþierea ºi cultivarea calitãþilor discipolilor, ci sã acorde atenþie ºi trãsãturilor mai puþin conturate, astfel ca toate însuºirile sã fie exercitate în mod armonios ºi sã creascã pas cu pas, pentru ca mintea sã poatã atinge un potenþial maxim ºi echilibrat.

Libertatea de gîndire, calmul, curajul, entuziasmul sînt calitãþi umane pe care trebuie sã se bazeze învãþãmîntul. Acest lucru însã, evident, nu a plãcut întotdeauna celor de la putere, deºi e bine ºtiut cã orice stat se bazează ºi se dezvoltã pe oameni învãþaþi, culþi, care reprezintă bastionul ºi viitorul lui.

Învãþãtura deci trebuie conceputã ca o activitate fundamentalã de creºtere ºi dezvoltare a omului la orice vîrstă ºi în orice domeniu, avînd ca scop principal organizarea dinamicã a personalitãþii prin adaptare, creativitate ºi autodepãºire.

Sistemul de evaluare din învãþãmînt trebuie orientat nu numai la asigurarea procesului de acumulare de cãtre elevi ºi studenþi a cunoºtinþelor, deprinderilor, dar mai ales la dezvoltarea personalã, dezvoltarea potenþialului lor creativ.

În prezent natura omului este cunoscutã cu mult mai bine, datoritã rezultatelor obþinute în studierea activitãþii creierului. De aceea profesorii pot folosi mult mai raþional ºi mai amplu capacitãþile mintale ale elevilor/studenþilor, formîndu-le echilibrul atît de necesar dintre material ºi spiritual. Înarmarea tineretului studios cu cunoºtinþe de ultimă orã le va asigura nu numai adaptarea la viaþa de toate zilele, dar ºi dezvoltarea lor continuă. Acumularea permanentă a cunoºtinþelor este baza progresului învãþãmîntului la toate nivelurile.

Civilizaþia contemporanã acceptã mersul pe o singurã cale – cea a promovării învãþãmîntului ºi cercetării ºtiinþifice. Însã, după cum se ºtie, nu este posibil un progres în instruire, economie, ºtiinþă fără progres în politicã.

Promovarea de cãtre organele de stat a unei politici ferme în dezvoltarea învãþãmîntului, în aprecierea justă a cunoºtinþelor acumulate de tineri va favoriza încadrarea acestora în viaþa socială ºi ºtiinþificã. La toate nivelurile de dirijare statalã, în toate subdiviziunile economiei naþionale se cer nu pur ºi simplu executori, ci specialiºti cu iniþiativă ºi creativitate care să se bazeze în activitatea lor pe cele mai noi ºi moderne realizări ale ºtiinþei. Dacã nu vom îmbunãtãþi învãþãmîntul, nu vom creºte un tineret cu un grad înalt de culturã, inclusiv ºtiinþificã, orice încercare de a promova reformele în societate va fi sortită eºecului.

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

În ceea ce priveºte *evaluarea performanþelor elevilor*, sistemul nostru de învãþãmînt promoveazã, în continuare, primatul funcþiei de certificare a evaluãrii, iar celelalte douã – prognosticã ºi diagnosticã – sînt ineficient realizate ºi reprezintã sfere în care cadrele didactice au nevoie de sprijin ºi de perfecþionare profesionalã. De asemenea, atîta timp cît nu se va asigura o realã independenþã a organismelor autorizate sã efectueze evaluarea, va persista riscul amplificãrii corupþiei în domeniu.

Consider cã *evaluarea cadrelor didactice* (din nou, cu caracter sumativ, pentru acordarea de grade didactice, de exemplu) este un proces formal, care nu are la bazã un set de standarde profesionale pentru activitatea cadrului didactic. Procesul de evaluare a cadrului didactic ar trebui sã fie unul continuu, de tip formativ, ce i-ar acorda acestuia o posibilitate de avansare profesionalã ºi nu doar un spor (prea puþin semnificativ) la salariu. Este regretabil cã pînã acum nu avem o concepþie ºi o strategie *funcþionale* de formare continuã a cadrelor didactice. Cînd vorbesc de funcþionalitate, am în vedere un model logic care sã plaseze cadrul didactic ºi nevoile lui de formare (dictate, la rîndu-le, de necesitãþile de învãþare ale elevilor) în centrul proiectelor de perfecþionare, un model care ar utiliza la maximum evaluarea cu funcþiile ei de sprijin. Cu prea puþine excepþii, serviciile de formare continuã nu vin în sprijinul profesorilor, nu existã doar în mãsura în care e nevoie de ele ºi sînt solicitate, ci profesorii sînt cei care trebuie sã fie prezenþi la formare, fie cã au sau nu nevoie ºi fie cã sînt sau nu mulþumiþi de ceea ce li se oferã.

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

Toate schimbãrile preconizate pentru acþiunea de predare-învãþare vizeazã ºi evaluarea ca parte integrantã a procesului de învãþãmînt. Mai mult, reieºind din esenþa acesteia, putem afirma cã deseori schimbãrile calitative din domeniul educaþional îºi iau startul de la modificãrile ce þin de evaluare. În perioada cînd învãþãmîntul superior din Republica Moldova ajustează dimensiunile sale conform prevederilor Procesului de la Bologna, la nivel de strategie a dezvoltării instituþionale se preconizează transformări majore, orientate spre asigurarea calitãþii sistemului educaþional. În acest context, evaluării îi revine funcþia de a constata prezenþa ºi gradul de atingere a respectivului deziderat. La Universitatea de Stat din Moldova se elaborează un mecanism de evaluare a calitãþii învãþãmîntului superior, determinîndu-se indicatorii, criteriile ºi modalitãþile de desfãºurare a procesului dat, resursele materiale, financiare ºi umane (se are în vedere evaluarea condiþiilor tehnico-materiale ºi a pregãtirii cadrelor didactice), toate vizînd un obiectiv major: competenþa specialiºtilor formaþi.

Evident, îmbunãtãþirile proiectate pentru eficientizarea evaluării resurselor ºi a procesului se fac cu scopul de a realiza o evaluare de calitate a rezultatelor academice. O nouã strategie în acest sens, implementatã încã în anul de studii 2004-2005, are drept direcþii principale depãºirea caracterului reproductiv al învãþării ºi sporirea gradului de funcþionalitate a achiziþiilor universitare. Putem constata deja modificări atît la capitolul resurse cît ºi la capitolul proces educaþional.

Menþionãm cã societatea, dar mai ales mediul academic trebuie sã accepte ideea cã în condiþiile actuale reforma continuã a învãþãmîntului este o necesitate, or, aceasta determinã o preocupare permanentã pentru perfecþionarea procesului de evaluare sub toate aspectele.

Victor ÞVIRCUN,
Ministrul Educaþiei

Ministerul Educaþiei, Tineretului ºi Sportului salutã intenþia redacþiei de a aborda prin intermediul revistei „Didactica Pro...” tematica evaluării în sistemul de învãþãmînt al Republicii Moldova.

În stabilirea unei politici educaþionale în domeniul evaluării se remarcã necesitatea dezvoltării ºi perfecþionării continue a componentelor sistemului de evaluare.

Dacã ne referim la evaluarea rezultatelor ºcolare, în cadrul evaluărilor sumative se prevede a fi îmbunãtãþitã calitatea programelor de examen, din punctul de vedere al descongestionării curriculei. În acest scop urmează a se revedea obiectivele de evaluare, punînd la bazã standardele educaþionale naþionale.

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

Unul dintre principiile esenþiale în organizarea examenelor constã în crearea condiþiilor egale de participare ºi de succes pentru toþi absolvenþii. În acest context, urmează a spori calitatea examenelor, asigurînd furnizarea unor rezultate obiective ºi credibile, care ar sta la baza admiterii în următoarea treaptã de învãþãmînt.

Modul de organizare a examenelor în noul an ºcolar urmează sã minimizeze posibilitãþile de comitere a fraudelor la desfãºurarea examenelor (copiatul, mituirea, protecþionismul 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 pregãtire specialã în domeniul evaluării. Vor spori

exigenþele faþã de toate persoanele în organizarea examenelor (elaboratorii de test, membrii comisiilor de examen din toate tipurile de instituþii de învãþãmînt).

Vor fi elaborate soft-uri specializate care vor asigura evidenþa rezultatelor de la examene ale fiecãrui absolvent, fapt ce va permite excluderea erorilor în completarea actelor de studii, precum ºi evidenþa rezultatelor înregistrate la nivelul fiecãrei instituþii.

Ca urmare, subdiviziunile Ministerului Educaþiei, Tineretului ºi Sportului, Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei vor avea posibilitatea sã cunoascã gradul de realizare a obiectivelor educaþionale/de evaluare ºi sã întreprindã acþiuni în vederea revizuirii ºi dezvoltãrii curriculei.

O atenþie deosebitã urmeazã a fi acordatã evaluãrii curente/formative. Organizarea corectã a procesului de evaluare curentã internã este condiþia primordialã în asigurarea progresului ºcolar al fiecãrui elev, oferind posibilitatea de a reacþiona operativ, prin adecvarea acþiunilor didactice în scopul înlãturii progresive, recuperãrii, aprofundãrii achiziþiilor educaþionale etc. Actualmente lipsesc descriptorii de performanþã, necesari în aprecierea cu note a rezultatelor învãþãrii.

Evaluarea rezultatelor ºcolare este importantã pentru elevi, pãrinþi, cadre didactice, instituþii ºcolare, factori de decizie ºi societate ca instrument de identificare a problemelor, asigurînd luãri de decizii corecte ºi oportune.

Andrei ÞURCANU, doctor habilitat în filologie, Universitatea Pedagogicã de Stat „Ion Creangã”

În materie de pedagogie ne aflãm într-o dublã indeterminare: marea nedeterminare ce caracterizeazã fiinþa umanã (copilul, adolescentul, tînãrul) în genere ºi confuziile unui sistem de învãþãmînt de tranziþie, ezitant, oscilînd între imperativele, metodele ºi contradicþiile învãþãmîntului sovietic ºi „libertãþile” prost înþelese ale unui învãþãmînt „de piaþã”. Rezolvarea primei indeterminãri, care nu e altceva decît înlãturarea raþiunea de a fi a ºcolii, este imposibilã fãrã stabilirea unui sistem de evaluare lucidã a obiectivelor, principiilor ºi structurilor instituþionale ale unui învãþãmînt de care avem nevoie.

Carenþele învãþãmîntului nostru nu se trag numai din criza economicã. O gravã inerþie ne mai þine în somnambulia vechilor stereotipuri de instruire ºi educaþie. Profesorii, dar ºi manualele ºcolare ºi universitare (integrate sau neintegrate) *nicidecum* nu se pot debarasa de limbajul de lemn, care continuã, ca pe vremuri, sã debilizeze generaþii de tineri. Cine sã evalueze ºi cu ce (cu cine) sã substitui acest handicap? ªi tot ca pe vremuri, învãþãmîntul ºi viaþa socialã sînt despãrþite de un zid chinezesc. ªcoala ºi realitatea parcã ar fi douã lumi paralele care nu se intersectează niciodatã. Una învãþãm, alta trãim, una e ºcoala, alta e viaþa. Atîta doar cã utopia duplicitarã a comunismului, care umplea cu un neant imens sistemul educaþional sovietic, a pierit. O idee naþionalã organicã, viguroasã, care ar defini rostul uman ºi obiectivul social al ºcolii în noile condiþii, nu s-a gãsit în loc. Generalitãþile unei (alte?) concepþii supranaþionale care ni se impune azi, cu ideea „polietnismului” ºi „europenismului integrator”, nu au nici o ºansã sã deschidã perspectivele, ele nu pot decît sã creeze alte confuzii ori sã resuscite vechile refulãri.

În consecinþã, învãþãmîntul nostru pare sã se fi cramponat de o sarcinã ingratã, fãrã rost ºi fãrã sorþi de izbîndã – sã siluiascã tinerele memorii cu o avalanºã împovãrãtoare de materii ºi programe supraîncãrcate. O sarcinã oarecum gratuitã, dacã ne gîndim cã memoria umanã este totuºi limitatã în capacitatea ei de reþinere a cunoºtinþelor. Gratuitã ºi din alt motiv. Acest obiectiv istovitor nu-ºi gãseºte deloc în afara ºcolii (universitãþii) motivarea necesarã. În lipsa unui imbold educaþional puternic cu o finalitate socialã expresã, dar ºi din conºtiinþa clarã cã în condiþiile actuale de crizã ºi ºomaj nimeni nu are nevoie de competenþa lor, tinerele minþi pur ºi simplu ignorã monstruoasele sarcini ale programelor de învãþãmînt. Ori le fac faþã ºi le „rezolvã” lejer graþie unui sistem generalizat de evaluare a cunoºtinþelor bazat pe... „verdele” care ne pierde (pe „verdele care ne vede” demult l-a pãscut oaia).

Cu aceasta cred cã am ajuns la un punct nevralgic al rãspunsului la întrebarea dvs.

Un învãþãmînt fãrã o idee naþionalã diriguitoare, într-o societate coruptã pe verticala ºi pe orizontala structurilor ei instituþionale, e de douã ori corupt în sistemul sãu de evaluare. O datã în însãºi inconsistenþa principiului pedagogic de bazã, în care nu se regãseºte esenþialul – obiectivele pe termen lung, vectorii ºi criteriile de formare a personalitãþii. Apoi, viciului axiologic de concepþie i se adaugã, greu, viciul corupþiei generale, care impune învãþãmîntului un caracter ficþional, anarhic, cu elemente accentuate de absurd. Inflaþia, arbitrarul micilor ciupeli ºi haosul marilor învîrteli stãpînesc totul: notele de clasã ºi notele de absolvire, registrul profesiilor ºi registrul „institutelor” ºi „academiilor” cu licenþã, numãrul de studenþi admiºi ºi promovaþi din oficiul unui contract ºi sumele de contract etc. Cu mãsuri de peticeală nu se mai poate face nimic. Mai mult, nici cele mai radicale mãsuri (doar) ale sistemului de învãþãmînt nu pot sã ne scape de noul analfabetism. Un mare ºi îndãrãtnic *Analfabet*, cu grimasa trecutului meschin, duplicitar ºi ateu, ne priveºte de pretutindeni, din orice colþiºor al vieþii noastre sociale, politice, culturale. *Ce facem cu acesta*? – iatã întrebarea.

Evaluarea calitativã - condiþie indispensabilã a învãþãmîntului centrat pe copil



Valentina **LUNGU**

Programul Educaþional "Pas cu Pas"

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

Theodore Sizer

Evaluarea ºi menirea ei constituie un subiect de discuþii în mediul pedagogic ºi nu numai, toþi conºtientizînd importanþa acestui proces. În Programul Educaþional "Pas cu Pas" scopul evaluării este de a evidenþia ºi a înregistra progresul elevilor, de a determina nivelul competenþelor achiziþionate. Tehnicile de evaluare s-au îmbunãtãþit considerabil în ultimul timp, realizînd o corelaþie eficientã între predare-învãþare-evaluare. Dacã ne axãm doar pe un tip de evaluare, sã zicem cea cantitativã, prin care am trecut ºi noi, fiind elevi, cel evaluat nu are întotdeauna certitudinea cã a fost apreciat obiectiv. În special la treapta primarã, cînd elevul nu are formate deprinderile de autoevaluare, este mult mai indicatã evaluarea calitativã ºi continuã, care are efecte încurajatoare asupra lui. Spre deosebire de metodele tradiþionale de evaluare a rezultatelor ºcolare, obþinute într-o anumitã perioadã de timp ºi pentru o arie mai mare sau mai micã de conþinut, dar oricum definitã, metodele alternative prezintã cel puþin douã caracteristici:

– pe de o parte, realizează evaluarea în strînsã legãturã cu instruirea, de multe ori concomitent cu aceasta;
– pe de altã parte, vizează rezultatele ºcolare înregistrate într-o perioadã mai îndelungatã de timp – formarea de capacitãþi, dobîndirea de competenþe ºi, mai ales, schimbãri în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învãþare (Ion T. Radu).

Practicile tradiþionale	***Noile tehnici de evaluare***
Sînt strict dirijate de învãþãtor	Implicã elevul în proces
Permit alegeri multiple	Folosesc un cadru deschis
Se bazează pe norme	Se bazează pe criterii
Sînt anuale	Sînt permanente
Se bazează pe o singurã situaþie	Se inspirã dintr-o diversitate de situaþii

Aprecierea individualã a nivelului de dezvoltare ºi a progreselor în învãþare ale fiecãrui copil constituie un element important pentru elaborarea ºi implementarea unor programe în conformitate cu potenþialul de dezvoltare al acestuia.

Metodele de evaluare trebuie sã þinã cont de particularitãþile ºi ritmurile de dezvoltare ale copiilor, pentru a contura o imagine mai completã a atitudinilor ºi realizãrilor decît cea oferitã de un test.

Fiind un mijloc de colectare ºi acumulare a informaþiilor privind progresul elevului, evaluarea trebuie sã includã:

– observaþii repetate din partea pedagogului;
– variate modalitãþi ºi metode de apreciere;



– implicarea totalã a copilului;
– validitatea.

Conform Programului "Pas cu Pas", în clasele primare evaluarea trebuie:

- sã se concentreze asupra obiectivelor prioritare ºi sã implice multiple surse de informare;
- sã stimuleze dobîndirea de cunoºtinþe ºi înþelegerea acestora, încrederea în forþele proprii;
- sã þinã cont de faptul cã pãrinþii ºi copiii sînt parteneri de bazã în acest proces.

Rezultatele muncii elevului sînt incluse într-un portofoliu care demonstreazã progresul sau regresul acestuia într-o anumitã perioadã de timp. Practic, existã douã modalitãþi de acumulare ºi prezentare a informaþiilor: **Mapa** elevului ºi **Portofoliul**. În mapã elevul adunã toate materialele ºi artefactele, iar în portofoliu le inserează pe cele mai reprezentative, argumentînd în scris motivul alegerii. Portofoliul este numit ºi *cartea de vizitã* a elevului, deoarece felul în care sînt selectate, aranjate ºi comentate materialele, inclusiv de pedagog ºi pãrinþi, reflectã calitatea gîndirii ºi ritmurile dezvoltãrii copilului. Desigur, conform tradiþiei, unii pãrinþi solicitã notarea cantitativã, dar studierea ºi analiza portofoliului împreunã cu copilul este un lucru mult mai valoros ºi util. Pãrinþii vor avea o imagine mai clarã a progresului înregistrat de acesta în cazul în care vãd dovada, produsul concret al muncii lui. Unii pedagogi au acceptat cu anumite rezerve aceastã formã de evaluare din simplul motiv cã le ia mai mult timp. Ei trebuie sã facã observãri, sã ia notiþe, iar la finele fiecãrui semestru – sã prezinte un **raport** (despre reuºita elevului) care, împreunã cu portofoliul, urmează a fi expediat pãrinþilor pentru examinare. Acest raport conþine ºi comentarii fãcute de specialiºti: profesori de limbi strãine, cultura fizicã, artã, muzicã etc. Un anumit spaþiu le este distribuit pãrinþilor, pentru cã ºi ei sînt solicitaþi ºi încurajaþi sã facã un comentariu.

În *Portofoliu* pot fi incluse:

– fiºe de lucru;
– caracteristica dezvoltãrii copilului;
– foi de evaluare;
– comentarii în baza observãrilor fãcute;
– mostre de lucrãri ce abordează subiecte din diverse domenii;
– lucrãri colective;
– cãrþulii confecþionate individual ºi colectiv;
– fotografii ce ilustrează proiecte ºi activitãþi;
– reflecþiile elevului privind lucrãrile selectate;
– teste elaborate de învãþãtor;
– alte materiale relevante.

Este foarte important ca lucrãrile elevului sã fie datate, aºa încît sã se vadã progresul în timp. Chiar ºi sarcinile pe care le îndeplineºte zilnic oferã posibilitatea de a evalua priceperile ºi deprinderile acestuia. Un portofoliu reprezintã deci o colecþie de lucrãri ale copilului, care reflectã efortul ºi performanþele lui.

Evaluarea autenticã se bazează pe implicarea ºi participarea activã a elevului în propriul proces de învãþare, formare, apreciere, ceea ce îi oferã învãþãtorului oportunitãþi reale pentru îmbunãtãþirea modului ºi stilului de predare.

Bacalaureatul Naþional – actualitate, probleme, soluþii, perspective de integrare europeanã

Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna confirmã cã învãþãmîntul universitar de la noi, prin implementarea unui sistem recunoscut de comunitatea occidentalã ºi internaþionalã, este pe cale de a fi racordat (cel puþin la nivel structural) la standardele europene.

Urmează sã ajustãm ºi celelalte trepte de învãþãmînt, astfel încît sã corespundã criteriilor unui sistem modern, fondat în mod prioritar pe opþiunea educaþionalã a individului. În această ordine de idei, sã examinãm segmentul ce finalizează învãþãmîntul preuniversitar ºi pe care-l intitulãm simbolic *Bacalaureatul Naþional*.

ESENÞA EXAMENULUI DE BAC

Privit prin prisma unei interpretãri pragmatice, examenul de bacalaureat din Republica Moldova înseamnã o evaluare de certificare a performanþelor la 4-5 discipline predate conform curriculumului liceal în vigoare. Candidatul care susþine **toate probele** devine deþinãtor al Diplomei de Bacalaureat.

Este o modalitate de evaluare (ºi de certificare) larg rãspînditã în statele UE, deci, se pare, ne conformãm practicii occidentale ºi internaþionale. Totuºi, în acest segment mai persistã prezumþia de altãdatã, conform cãreia învãþãmîntul liceal, în general, ºi examenul de BAC, în particular, nu sînt doar niºte opþiuni educaþionale, ci confirmãri indirecte ale „dezvoltării multilaterale" a individului, care poate fi realizatã **doar** prin intermediul studierii **tuturor** disciplinelor prevãzute de Ministerul Educaþiei pentru această treaptã. Astfel, candidatului la BAC i se solicitã sã aibã „situaþia ºcolarã încheiatã" – adicã note la **circa 15 discipline**, chiar dacã sînt evaluate ºi certificate doar 4-5. ªi atunci, cum rãmîne cu libertatea

individului de a-ºi alege nivelul, durata ºi modalitatea de instruire (vezi *Drepturile fundamentale ale omului*), mai ales cã învãþãmîntul liceal este opþional? Sã comparãm examenul de BAC cu altã modalitate de certificare recunoscutã pe plan internaþional – TOEFL sau IELTS. Îmi impune cineva *unde, cît* ºi *cum* sã mã pregãtesc pentru examene? Mi se solicitã doar susþinerea probelor ºi atît!

O altã comparaþie, mai relevantã – 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; adicã funcþionează principiul **liberei alegeri**. Nu există restricþii privind *unde, cît* ºi *cum* a studiat acesta. E ºi firesc: dacă un tîmplar îmi demonstrează că poate asambla un scaun, nu mă prea interesează *unde, cît* ºi *cum* a însuºit această meserie...

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

1. Nivelul de performanþă educaþională solicitat candidatului BAC va fi decis de Ministerul Educaþiei, ca promotor al Curriculumului Naþional.
2. Modalitatea de pregătire pentru examenul de certificare o va selecta candidatul, care se va pregăti în mod individual sau va beneficia de serviciile educaþionale oferite gratuit (deocamdată) de stat, înscriindu-se la instituþia de învăþământ aleasă.
3. Candidatul alege singur disciplinele care urmează a fi studiate în corespundere cu propriile sale aspiraþii educaþionale.
4. Candidatul decide în mod individual asupra numărului disciplinelor ce urmează a fi evaluate ºi 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 datã cu amplificarea mobilitãþii populaþiei, în Republica Moldova vor apărea deþinători ai Diplomelor de certificare **emise de alte structuri de evaluare,** recunoscute la nivel internaþional. Aceºtia îºi vor revendica dreptul de acces la universitãþile din Moldova



ºi-l vor dobîndi. ªi atunci, Diploma BAC eliberatã de Ministerul Educaþiei va fi (în apropiata perspectivă) **doar unul dintre documentele** care asigură accesul la studii universitare, iar învăþământul liceal – doar **o modalitate** de instruire preuniversitară oferită de stat. Iată de ce, dacă dorim să fie modern, atractiv, competitiv ºi liber de stigmatul excesivei centralizări de astăzi, se cuvine să revizuim întregul sistem de învăþământ liceal de la noi.

CINE EVALUEAZĂ ªI CERTIFICĂ? CINE GARANTEAZĂ VALIDITATEA CERTIFICĂRII?

Actualmente, examenele de BAC sînt organizate de Ministerul Educaþiei, prin intermediul *structurii sale de evaluare*, în colaborare cu structurile teritoriale de învăþământ. În această situaþie, nu este clar cine certifică ºi 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 Educaþiei, ci de directorul instituþiei ºi ºeful Centrului BAC care nu au nici o tangenþă cu evaluarea disciplinei *Chimia* (doar organizatorică) ºi deci nu pot garanta validitatea notei, deºi sînt impuºi să o facă prin semnătură, în conformitate cu Regulamentul BAC.

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

În primul rînd, toate inscripþiile în actele de studii sînt efectuate numai de *structura de evaluare* ºi semnate de *ºeful structurii de evaluare* care devine, astfel, garantul validitãþii 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 – ºeful structurii de evaluare ºi responsabilul principal de evaluarea disciplinei poartă întreaga răspundere pentru validitatea notei, în particular, ºi a actului de studii, în general**. În caz că se demonstrează erori de certificare, anume aceste două persoane îºi vor asuma responsabilitatea, suportînd toate consecinþele de rigoare...

Fiecărui act de studii i se atribuie un ID unic ºi orice instituþie de învăþământ 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 dezică 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 þările UE...

MODALITATEA DE ÎNSCRIERE LA BAC. UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE

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

astfel încît se cunoaºte doar numãrul total de candidaþi/profilul/disciplina/instituþia/raionul ºi se stochează în cel mai „adecvat” soft – Excel.

Evident, *structura de evaluare* pierde elevul din cîmpul sãu de vedere, operînd doar cu niºte indici statistici simpli – fapt surprinzãtor, mai ales cã Republica Moldova este o þarã micã ºi *structura de evaluare* ar fi trebuit sã posede o bazã modernã de date, care sã includã nominal toþi candidaþii BAC ºi sã execute operaþii de procesare mult mai ample decît cele posibile în Excel.

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

1. Crearea unei Baze Centrale de Date (BCD) în care este stocatã (inclusiv on-line) toatã informaþia relevantã despre candidaþi.
2. Atribuirea ID-ului personal fiecãrui candidat.
3. Convertirea acestui ID în **Cod de bare**, printarea pe foi cu adezive segmentate a codurilor pentru fiecare candidat ºi distribuirea acestora candidaþilor. Ulterior, Codul de bare este aplicat pe manuscris (de cãtre candidat, înainte de examen), realizîndu-se astfel o cifrare efectivã ºi modernã (modalitatea „colþului lipit” ar trebui depusã la arhivã).
4. Introducerea rezultatelor examenului (punctajului acumulat) în BCD, corespunzãtor fiecãrui candidat.
5. Convertirea punctajului în note (realizatã în BCD).
6. Tipãrirea actelor de studii pe foi cu nivel sporit de protecþie. Fiecãrui act i se atribuie un ID unic.
7. Semnarea actelor de studii de cãtre *ºeful structurii de evaluare* ºi distribuirea acestora candidaþilor/instituþiilor de învãþãmînt.

Este oare atît de complicatã realizarea unui astfel de software? Nu cred. Mai ales avînd în vedere amploarea programului „SALT” în cadrul cãruia sînt implicaþi specialiºti de forþã care, probabil, nu-ºi limitează ambiþiile profesionale doar la organizarea de reþele pentru „asigurarea ºcolilor cu Internet”.

CENTRUL BAC. DESFÃªURAREA 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 susþine BAC-ul „acasã”, unde „este expus unui stres mai mic”. Dacã pãºim pe această cale, vom avea prea multe Centre BAC, administrarea procesului ºi supervizarea corectitudinii desfãºurării examenelor fiind destul de dificile. Cîte centre BAC ar trebui sã avem? Numãrul îl decide *structura de evaluare* – din simplul motiv cã poartã întreaga responsabilitate pentru validitatea rezultatelor. Dar, evident, instituþia ce solicitã dreptul de a fi Centru BAC ar trebui sã corespundã tuturor cerinþelor formulate de *structura de evaluare* care ar avea un singur obiectiv – validitatea rezultatelor evaluării, asiguratã prin: a) confidenþialitatea informaþiei; b) respectarea strictã a regulamentului; c) imposibilitatea comiterii fraudei.

Doar cîteva sugestii:

1. Centrul BAC ar trebui sã aibã sãli spaþioase (de ex., sala de sport) în care sã fie amplasaþi toþi candidaþii. Se va evita împãrþirea în grupuri mici, în caz contrar elevii vor scrie în condiþii diferite, avînd ºi supraveghetori diferiþi.
2. Centrul BAC ar trebui sã dispunã de aparataj video pentru a înregistra desfãºurarea examenului BAC (o camerã WEB, conectatã la computer, costã circa 25-35 de dolari). Aceste camere, cel puþin 3 la numãr, vor funcþiona din unghiuri diferite, de la deschiderea plicului pînã la sigilarea pachetului cu manuscrise. Înregistrarea (pe CD) va însoþi pachetul cu manuscrise spre *structura de evaluare.*
3. Dupã 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 exactã a împachetării, ºi vor fi puse cel puþin 5 semnãturi.

Aceste cerinþe (dar ºi altele) ar reduce esenþial posibilitatea copiatului, schimbului de opinii pe parcursul examenului etc. În plus, *structura de evaluare* va avea o informaþie completã despre „ce a fost” ºi „cum a fost” la fiecare Centru BAC.

ELABORAREA TESTULUI

Elaborarea testului BAC este o activitate de maximã importanþã, el reprezentînd instrumentul de mãsurare a performanþei educaþionale. Prin urmare, avînd un instrument imperfect, vom înregistra ºi date nevalide, adicã nu vom obþine tabloul real al succesului ºcolar.

Din pãcate, 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 cunoºtinþe/capacitãþi/atitudini etc. Fiecare echipã de elaborare îºi are propria strategie ºi propriul stil de activitate. Nu existã nici o coordonare interdisciplinarã. Ca rezultat, testele la discipline înrudite (ex., biologie, chimie, fizicã) se deosebesc esenþial ca format, pondere, strategie de evaluare, structurã, itemi etc.

S-a înrãdãcinat deja practica elaborării a cinci ºi mai multe variante de test, urmînd ca, în dimineaþa examenului, ministrul sã o aleagã (prin tragere la sorþi) pe cea finalã. Probabil, prin această practicã se doreºte minimalizarea riscului de divulgare a testului înainte de examen. Idee îndoielnicã, deoarece cel/cei ce pot dezvãlui conþinutul unui test, pot dezvãlui conþinutul tuturor celor cinci teste. Astfel, în loc sã producã un singur test de calitate, echipa/responsabilul de evaluare a disciplinei consumã timp ºi resurse pentru alcãtuirea unor teste inutile.

Una dintre problemele elaborării testului BAC este baremul de corectare, foarte sumar ºi 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 candidaþii care contestă punctajul acordat.

Soluþiile se impun de la sine:

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

CORECTAREA MANUSCRISELOR

O evaluare este obiectivă atunci cînd se aplică aceleaºi criterii pentru toþi participanþii. În acest sens, ideal ar fi ca toate lucrările candidaþilor să fie verificate/notate de o singură persoană, lucru practic imposibil de realizat. De aceea, sînt constituite *echipe de verificare*, în acest caz însă acþionează axioma – **numărul celor care punctează este invers proporþional cu obiectivitatea evaluării**.

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

Cum procedează în aceste condiþii *alte structuri de evaluare*? Ele pornesc de la selectarea ºi pregătirea echipei de verificare cu mult înainte de desfăºurarea examenului. Membrii ei sînt antrenaþi pe manuscrise depersonalizate, din anii precedenþi, utilizîndu-se bareme unice de notare, cu analiza ulterioară a rezultatului fiecăruia în parte. Deja la respectiva etapă, *structura* renunþă la serviciile membrilor prea exigenþi sau prea indulgenþi, obiectivul principal al activităþii fiind formarea unei echipe care să acþioneze „ca o singură persoană" sau foarte apropiat de acest ideal. Chiar ºi pe parcursul corectării „pe viu", ºeful echipei monitorizează permanent modalitatea de apreciere, organizînd, dacă e nevoie, ºedinþe la care sînt adoptate decizii cu privire la interpretarea unică a unor răspunsuri mai puþin obiºnuite.

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

Ar mai fi ceva. Este de înþeles dorinþa candidatului de a afla cît mai curînd nota ºi lipsa de interes pentru alte subtilităþi statistico-analitice plictisitoare. În schimb, Ministerul Educaþiei ar trebui să solicite o analiză mai amplă a rezultatelor examenelor de BAC – cel puþin privind gradul de realizare a obiectivelor curriculare evaluate. Se pare însă că toată lumea „răsuflă uºurat" după ce BAC-ul „a trecut" ºi chiar dacă se mai sclipuiesc pe undeva niºte „rapoarte", acestea sînt sortite să se prăfuiască pe raft.

CONTESTAREA

Bineînþeles, 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 îngrozeºte cu numărul enorm (mii!) de contestaþii depuse.

În þările UE această problemă a fost soluþionată foarte simplu ºi efectiv. Cum? Prin aplicarea următoarelor criterii:

1. Baremul de corectare este riguros alcătuit, excluzîndu-se posibilitatea unei interpretări echivoce.
2. Toate contestaþiile se depun numai contra platã.
3. Se stabilesc mai multe niveluri de contestaþii:
   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 contestaþie sporeºte esenþial. Astfel, candidatul ar trebui **să aibă motive foarte întemeiate** pentru a solicita următorul nivel.
5. În situaþia cînd *comisia repetată de verificare* decide că elevul are dreptate, acestuia i se restituie toate cheltuielile, cazul fiind supus unei investigaþii riguroase cu toate consecinþele ce se impun.

PERSPECTIVE

Mai devreme sau mai tîrziu, ne vom integra în familia unită a Europei. ªi atunci va trebui să renunþăm la faimoasele „biciclete moldoveneºti", inventate pe parcursul anilor de dependenþă ºi independenþă, pe care încă mai pedalăm pe „traseele examenelor de certificare" ºi care ni se par foarte simpatice doar pentru că le-am născocit noi. De aceea, elaborarea regulamentelor, modalităþilor, legilor se cuvine să înceapă cu studierea minuþioasă a practicii internaþionale ºi, în primul rînd, a celei europene, deoarece oricum vom accepta acþiunea acestora ºi în Republica Moldova. Or, e păcat să învăþăm de atîta amar de vreme doar din propriile greºeli...

Iurie CRISTEA,
Liceul "Columna", mun. Chiºinău

Reconsiderarea sistemului de evaluare ºi notare ºcolarã – un imperativ



Ecaterina **ROTARU**
Liceul "Columna", mun. Chiºinău

I.

O datã cu trecerea la învãþãmîntul formativ, cu elaborarea ºi implementarea curriculei, se resimte necesitatea unui sistem de apreciere a rezultatelor elevilor în care nota, eventual calificativul, sã coreleze cu competenþe concrete manifestate de cel evaluat.

În lipsa unor criterii precise de evaluare a rezultatelor ºcolare, relevante în raport cu cerinþele pe care le impune cotidianul, în sistemul educaþional din republicã se vehiculează cu cerinþe abstracte, care vizează prioritar pregãtirea teoreticã. Acest fapt este condiþionat ºi de noile conþinuturi curriculare, în mare parte academice ºi nefuncþionale în activitatea postºcolarã. Dovada o constituie probele de evaluare propuse la examenele de absolvire a învãþãmîntului primar, gimnazial ºi liceal. Analiza spectrului de cunoºtinþe ºi aptitudini, mai rar competenþe, solicitate prin testele de capacitate ºi de BAC, demonstrează cã majoritatea dintre ele nu sînt corelate cu/nu au ieºire la ceea ce va face ulterior elevul, atît în cazul cînd îºi va continua studiile cît ºi dacã se va încadra în alte activitãþi.

Actualmente, practic lipsesc normele de apreciere a rezultatelor învãþãrii/de acordare a notelor, iar cele care se atestã sînt destul de convenþionale. Profesorii sînt puºi în situaþia de a evalua "la ochi" sau de a elabora independent normele respective. Criteriile de evaluare concepute independent sînt acceptabile în cadrul evaluãrii formative/curente, iar lipsa criteriilor de apreciere/notare pentru evaluãrile sumative, cel puþin finale, îi determinã pe profesori sã ghicească finalitãþile ºi sã încerce sã coreleze criteriile/normele elaborate individual pentru evaluãrile curente cu presupusele cerinþe/ norme/criterii din evaluãrile finale.

Aºa-zisele criterii de evaluare cu care se operează la unele discipline sînt sporadice, vagi, abstracte, formulate într-o manierã neînþeleasã ºi, de cele mai multe ori, nu sînt cunoscute de cãtre elevi.

Numeroase probleme gravitează ºi în jurul notelor. Situaþia confuzã la capitolul cerinþe unice privind aprecierea/notarea rezultatelor ºcolare afectează obiectivitatea, valoarea, comparabilitatea notelor; ca rezultat, credibilitatea socialã a notelor este foarte micã ºi pune la îndoialã necesitatea lor în general, cel puþin în evaluarea curentã.

În opinia speciali ºtilor tradiþionali ºti, nota este necesarã, deoarece în absenþa ei lipseºte motivaþia, or , "sã însuºeºti competenþe complexe fãrã a primi sistematic informaþia despre mersul învãþãrii este practic imposibil". Astfel, se neglijează adevãrul cã *informaþia despre rezultatele învãþãrii, materializatã doar în note, nu este relevantã în raport cu capacitãþile concrete manifestate.* Valoroasã este, în primul rînd, informaþia care vizează nivelul de realizare a unor obiective concrete.

Cei care împãrtãºesc altã pãrere susþin cã notele sînt, de fapt, o frînã în calea învãþãrii, complicã mult activitatea profesorului ºi constituie factori de blocaj pentru elevi, deoarece, în acest caz, pentru majoritatea subiecþilor implicaþi, totul se reduce la procedura, deseori "de-pedagogizatã", de acordare/obþinere a notelor.

ªi o manierã de abordare a problemei (învãþãmîntul cu note), ºi cealaltã (învãþãmîntul fãrã note) îºi are avantajele ºi dezavantajele sale. **Un lucru este clar: aprecierea doar cu notã este o etapã depãºitã în pedagogia modernã**. Axarea învãþãrii pe obiective solicitã informaþie despre realizarea acestora, ºi nu numai aprecieri.

II.

În contextul temei abordate, prezintã interes ce spun despre apreciere ºi notare documentele oficiale care reglementează învãþãmîntul. Examinarea acestora a demonstrat cã spaþiul acordat problemei în discuþie este foarte redus. Stipulãrile au un caracter general ºi nu sînt vizate documentele reglatoare care vor fi elaborate ulterior în vederea asigurãrii bazei teoretico-metodologice a aprecierii/notãrii rezultatelor ºcolare.

Astfel, *În Legea învãþãmîntului* (nr. 547 din 21.07.95, Art. 14, Scara de notare) se menþionează: " În instituþiile de învãþãmînt, aprecierea cunoºtinþelor se face prin note de la 10 la 1 ºi prin calificativele "admis", "respins". Cunoºtinþele apreciate cu notele 4, 3, 2, 1 ºi calificativul "respins" sînt nesatisfãcãtoare."

Concepþia evaluãrii rezultatelor ºcolare în instituþiile de învãþãmînt preuniversitar ºi superior din Republica Moldova (varianta de proiect) cuprinde idei inovatoare referitoare la sistemul de apreciere/notare, corespunzãtoare învãþãmîntului formativ, menite sã revoluþioneze domeniul: "În condiþiile schimbãrii paradigmei educaþionale, inclusiv evaluarea, este

necesarã realizarea trecerii de la mãsurarea ºi aprecierea tradiþionalã la o realã apreciere a performanþelor ºcolare privind cunoºtinþele, capacitãþile ºi atitudinilor elevilor.

Accentul se va pune pe evaluarea progresului elevilor în învãþare 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 suspendãrii repetenþiei, ceea ce *ar conduce la eliminarea din practica pedagogicã a notelor negative*.

Rezultatele ºcolare pot fi apreciate prin note (sistemul de 10 puncte) ºi/sau prin calificative (excelent, foarte bine, bine, suficient).

Pentru fiecare notã (calificativ) vor fi stabiliþi descriptori de performanþã – criterii calitative."

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

a) toate notele (1-10) se vor folosi pentru înregistrarea progresului;
b) pentru fiecare notã (calificativ) vor fi stabiliþi descriptori de performanþã – criterii calitative.

Deºi documentele în cauzã au ceva vechime de vîrstã, modificãrile vizate continuã sã fie de domeniul bunelor intenþii. Realizarea acestora în practicã ar soluþiona anumite probleme ale aprecierii/notãrii rezultatelor ºcolare. În primul rînd, ar asigura relevanþa ºi credibilitatea notei prin posibilitatea corelãrii acesteia cu competenþe concrete manifestate de cãtre elevul evaluat. În al doilea rînd, ar scuti procesul de povara celor 4 note negative, în mare parte nefuncþionale.

III.

Bãnuim cã prezintã interes ce se face în domeniul aprecierii/notãrii rezultatelor ºcolare în sistemele educaþionale ale altor þãri, or, aici gãsim suficiente modele de abordare/soluþionare a problemelor ce s-au acumulat la noi cu anii la capitolul respectiv.

Ne vom referi în continuare doar la cîteva exemple.

În România, problema notelor ºcolare este tratatã în contextul dezbaterilor privind calitatea reformei învãþãmîntului românesc, demarate cca un deceniu în urmã. Tot mai des se impun opiniile privind lipsa de relevanþã a notei ºcolare în raport cu capacitãþile ºi competenþele concrete posedate de elev, precum ºi lipsa de semnificaþie a celor însuºite în ºcoalã pentru angajarea în activitãþi ulterioare. În acest sens, Renata Werber, preºedinta Fundaþiei pentru o societate deschisã, susþine cã "Educaþia în România se bazează pe transmiterea unor cunoºtinþe ºi informaþii fãrã un potenþial pragmatic, fãrã o legãturã mai evidentã cu realitatea", iar Adrian Costache opinează cã reforma învãþãmîntului este "un caz tipic de reformã fãcutã fãrã trimitere la "peisajul" exterior tot mai schimbat al societãþii româneºti, la bugetul de timp al elevului, care se micºorase simþitor dupã 1990" (*Tribuna învãþãmîntului*, nr. 729, 10-16.XI.03; art. *Eºecul reformei în învãþãmînt*).

Prof. univ. Ioan Mihãilescu, rectorul Universitãþii din Bucureºti, afirmã cã "Nivelul de cunoºtinþe vehiculat prin manualele de liceu este mult peste posibilitãþile de asimilare ale unui tînãr, ceea ce atrage demotivaþia. Dacã un tînãr doreºte sã se pregãteascã conºtient la toate materiile, constatã cã nu are timpul necesar… Nu cunosc sã existe dezbateri asupra finalitãþilor liceului. **Nu am vãzut sã se întrebe nici liceul, nici ministerul, luînd manualul de matematicã în mînã, la ce foloseºte fiecare cunoºtinþã.**

În ceea ce priveºte reformarea sistemului de apreciere/notare, au fost elaborate metode noi care au trecut sau trec proba în instituþiile de învãþãmînt, urmînd a fi aplicate pe larg, cu titlul de obligatorii. Astfel, în învãþãmîntul primar, aprecierea nu se mai face cu note, ci cu calificativele "foarte bine", "bine", "suficient". La fel, au fost elaboraþi descriptorii de performanþã, care permit corelarea calificativului cu rezultatele ºcolare concrete manifestate de elev (a se vedea "Descriptorii de performanþã pentru învãþãmîntul primar", Editura Pro Gnosis, Bucureºti).

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

Paradigma proceduralã aplicatã a fost urmãtoarea:

– au fost selectate obiectivele de referinþã, þinîndu-se cont de ceea ce elevii trebuie sã posede la fine de an ºcolar;
– au fost elaborate criterii pentru fiecare obiectiv de referinþã, pe patru niveluri de performanþã, corespunzãtoare notelor 5,7,9,10;

În Olanda, în cadrul sistemului educaþional obligatoriu, elevilor nu li se acordã note curente. La finele unor secvenþe de parcurs ºcolar, elevii/pãrinþii primesc fiºa de evaluare care conþine aprecieri, calificative, judecãþi de valoare raportate la cunoºtinþele, capacitãþile ºi competenþele înregistrate de elev. De asemenea, numãrul obiectivelor de referinþã, proiectate pentru fiecare clasã ºi treaptã de ºcolaritate, este foarte redus în comparaþie cu cel al obiectivelor atestate în curriculumul de la noi. Analiza listelor de obiective demonstrează cã în ºirul rezultatelor ºcolare vizate predominã competenþele.

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, marcã a faptului cã elevul nu poate susþine proba sau cã a picat examenul.

Rezultatele ºcolare aºteptate (în special competenþele) sînt "descrise" în indicatori/descriptori de performanþã corespunzãtor celor 8 niveluri de apreciere. În cadrul evaluãrilor curente/formative, profesorii utilizează descriptorii de performanþã în elaborarea schemelor de apreciere ºi notare.

Eficienþa politicii educaþionale *în Anglia* e determinatã de „o tradiþie secularã, dar ºi de o analizã competentã, sistematicã, intratã în obiºnuinþã, a necesitãþilor, realitãþilor imediate ºi a capacitãþilor de prognozare”. Drept urmare, în contextul afluxului excesiv de informaþie, care se schimbã galopant, de la zi la zi, în învãþãmîntul britanic se pune accent pe competenþe concrete, utile elevului în viaþa postºcolarã.

În Rusia, problemele aprecierii/notãrii rezultatelor ºcolare îi preocupã atît pe cercetãtori cît ºi pe practicieni.

Cinci ani în urmã, Vladimir Filipov, ministrul de atunci al educaþiei, întreba retoric, într-un interviu acordat ziarului “Ó÷èòåëüñêàÿ ãàçåòà”, dacã în Rusia existã, de fapt, sistemul de apreciere de 5 note. Or, costata dînsul, elevii primesc, de regulã, notele 5, 4, 3, uneori 2 ºi foarte rar – 1, iar profesorii le acordã nu pentru ceea ce cunosc elevii, ci pentru ceea ce nu cunosc.

Drept urmare, a fost lansatã o discuþie amplã privind îmbunãtãþirea sistemului de notare /apreciere, din care au rezultat urmãtoarele:

- sã însuºeºti competenþe complexe, fãrã a primi regulat informaþia despre mersul învãþãrii este, practic, imposibil;
- exprimatã în note, informaþia respectivã este lipsitã de relevanþã;
- pentru optimizarea sistemului de apreciere/notare este necesarã elaborarea criteriilor unice de apreciere/ notare, clare pentru profesori ºi elevi.

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

(a) sã se delimiteze în procesul instrucþional o serie de etape: finele cursului; al secþiunii, temei; (b) sã se proiecteze rezultatele aºteptate pentru fiecare etapã; (c) sã se elaboreze criterii concrete de apreciere a rezultatelor aºteptate; (d) sã se decidã ce note se vor acorda în baza criteriilor.

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

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

Elevul decide singur la ce discipline sã muncească pentru note mai mari, la care poate sã depunã mai puþin efort, deoarece ºtie cã va primi document de absolvire, indiferent de nivelul reuºitei.

Dat fiind faptul cã acum notele nu doar apreciazã, ci ºi fixeazã un anumit nivel atins de elevi, au fost elaborate 4 niveluri de cunoºtinþe: jos, mediu, bun, înalt.

Sistemul nou a fost experimentat/implementat cca o jumãtate de an în învãþãmîntul secundar, apoi a demarat introducerea lui ºi în învãþãmîntul superior.

În opinia funcþionarilor, faptul cã elevii nu vor primi note poate sã-i alarmeze pe pãrinþi: *conform noului sistem, profesorul în genere poate sã nu acorde note elevului, dacã acesta nu demonstreazã nici un fel de cunoºtinþe.*

IV.

Conchidem, din cele expuse mai sus, cã pe ordinea de zi a tuturor sistemelor educaþionale vizate se impune ca primordialã elaborarea/perfecþionarea sistemelor de referinþã pentru aprecierea rezultatelor ºolare ºi acordarea notelor: criterii de evaluare; descriptori de performanþã. Or, una dintre problemele de bazã în procesul de evaluare a rezultatelor ºcolare este stabilirea obiectului evaluãrii: *Ce evaluãm?* ºi a bazei de comparaþie: *La ce raportãm produsul atunci cînd evaluãm?*

În acest context, cercetãtoarea E. Voiculescu considerã: „Atunci cînd evaluezã ºi notezã o lucrare scrisã sau un comportament observabil al elevului, profesorul trebuie sã ºtie cît mai precis ce conþinut ºi ce caracteristici ia în consideraþie ºi la ce sistem de referinþã se raportezã cînd stabileºte nivelul ºi sensul performanþelor evaluate”, aducînd ºi un exemplu deosebit de relevant. Cînd se evaluezã o lucrare scrisã caracterizatã de completitudinea ºi rigoarea tratării, dar modestã sub raportul aplicaþiilor ºi al rezolvãrii problemelor, profesorul poate acorda nota 10 la primul aspect ºi nota 6 la al doilea, rezultînd nota finalã 8. Apar însã cîteva întrebãri: *Pe ce bazã se acordã note egale pentru cele douã tipuri de performanþe? Este performanþa “cunoºtinþe verbale” echivalentã, ca nivel de semnificaþie, cu performanþa “aplicaþii ºi rezolvãri de probleme”? Pe ce s-a bazat profesorul cînd a cotat cu nota 10 nivelul primei performanþe ºi cu 6 nivelul celeilalte?*

Devine evident faptul cã, în lipsa unor criterii clare de evaluare corelate cu competenþe concrete, al cãror produs este mãsurabil, orice evaluare, indiferent de instrumentul aplicat, este ineficientã ºi subiectivã.

O altã problemã constã în sursa criteriilor de evaluare, sistemul de referinþã pe care se întemeiazã criteriile de evaluare, cãci “În formularea unui criteriu este foarte important sã rãspundem la întrebarea: *Ce anume solicitări de adaptare ºi integrare ºcolarã, profesionalã ºi socialã impun capacitãþi creative sau originalitate?*“ (E. Voiculescu, op. cit., pag. 131).

În studiile de ultimã orã în domeniul aprecierii fundamentate pe criterii unice de evaluare, modalitãþile de soluþionare a problemei sînt cea a *referenþialului de evaluare* ºi cea a *descriptorilor de performanþã*, ca indicatori de evaluare ºi ca bazã a comparabilitãþii evaluãrii.

În literatura pedagogicã de la noi, termenul *referinþã* figureazã în sintagma *obiectiv (-e) de referinþã*, utilizatã în Curriculumul Naþional, care “constituie punctele de reper în circumscrierea conþinuturilor ºi activitãþilor de învãþare pentru fiecare arie curricularã.”

În mod logic, pentru a se ajunge la criterii de evaluare, se porneºte de la rezultatele ºcolare, distribuite în cunoºtinþe, capacitãþi ºi atitudini. Însã atomizarea excesivã a acestora, numãrul lor exagerat complicã procedura de concepere a criteriilor ºi face sã se piardã esenþialul: competenþele. Ar fi mai oportun sã se elaboreze

lista competenþelor pentru care ar fi fixate standardele ºi al cãror produs ar deveni mãsurabil prin aplicarea criteriilor de apreciere, pe niveluri.

În contextul învãþãmîntului de la noi, în lipsa unor criterii de apreciere ºi notare corelate cu competenþele postºcolare, profesionale ºi sociale, activitãþile intelectuale pe care le efectueazã elevul sînt atomizate, fãrîmiþate în exerciþii care se rezumã la reproducerea unor cunoºtinþe sau în repetarea automatã a unor operaþii. În acelaºi timp, cercetãtori din Olanda, Franþa, Anglia, Germania, pe parcursul ultimelor decenii sînt preocupaþi de **stabilirea listelor de competenþe pe care un program instrucþional trebuie *sã le inducã* elevilor.**

Referenþialul de evaluare, în opinia lor, este ***un referenþial de performanþe finale pre-definite***, iar evaluarea constã, în acest caz, în a compara rezultatele elevilor cu reperele fixate prin referenþialul de competenþe care a ghidat programul respectiv.

Din aceastã perspectivã, Gerard Figari delimiteazã 4 variante de formulare a referenþialelor:

a) listarea capacitãþilor sau a competenþelor;
b) formularea obiectivelor ºi a conþinuturilor;
c) stabilirea unui sistem de norme;
d) stabilirea unui "document de referinþe", sub forma unei liste de control.

Numai astfel, conchide cercetãtorul, referenþialul de evaluare devine un mijloc de plasare a evaluãrii într-un sistem de referinþã real, obiectiv determinat ºi generat de o comandã socialã privind învãþarea.

În acelaºi sens vorbeºte ºi E. Voiculescu: "Construirea referenþialului va începe cu identificarea ºi descrierea activitãþilor pe care absolventul urmeazã a le realiza în urma ºi ca efect al programului de învãþare."

Altfel spus, stabilirea cadrului de referinþã necesar pentru o evaluare obiectivã începe invers, de la finalul programului instrucþional.

V.

În ultimul timp, se discutã mai multe variante de sisteme de apreciere ºi notare, care ar putea înlocui sistemul actual, anacronic în raport cu reforma educaþionalã ºi învãþãmîntul formativ, dar nici una nu s-a apropiat de faza maturizãrii. În aceste condiþii, s-ar cere unele modificãri, care ar pregãti terenul (se are în vedere, în primul rînd, opinia /atitudinea elevilor, pãrinþilor, cadrelor didactice) pentru trecerea la un nou sistem de apreciere/notare, lucru inevitabil în cazul învãþãmîntului renovat la nivelul curriculei, al noilor tehnologii de predare-învãþare-evaluare:

– Notele curente sã fie acordate doar pentru a indica elevului evoluþia lui în atingerea obiectivelor fixate pentru finele modulului, capitolului etc. ºi care urmeazã sã fie evaluate prin aplicarea testului sumativ (a altui instrument de evaluare sumativã). Elevul are dreptul sã recupereze lacunele atestate ºi sã revinã pentru corectarea notei proaste cu una mai bunã. În acest caz, utilizîndu-se notele 10-2, elevul va fi plasat pe scara ierarhicã a capacitãþilor manifestate, în comparaþie cu colegii. Orice notã va consemna progresul ºcolar. Urmeazã a fi schimbatã atitudinea faþã de notã, în sensul cã orice notã indicã un anumit nivel al succesului ºcolar, în mãsurã cît de micã, dar nu nereuºite, insuccese.
Nota 1 va atesta totala incapacitate a elevului de a fi admis la evaluarea de modul ºi de promovare a acestuia sau nedorinþa de a face carte.
– Sã nu se acorde note în scopul stimulãrii elevului. În acest sens sã se gãseascã alte metode;
– Sã nu fie utilizate notele pentru sancþionãri de comportament. Elevul învaþã pentru sine. În timpul evaluãrii, el va face dovada faptului dacã a fost sîrguincios sau a tras chiulul ºi va primi nota binemeritatã. Astfel, se va autosancþiona. Dacã profesorul nu poate renunþa la sancþionãri, sã apeleze la agenda personalã, în care sã consemneze abaterile disciplinare. În aºa mod va spori responsabilitatea elevilor faþã de rezultatele învãþãrii, vor dispãrea speculaþiile tip: am ºtiut, dar mi-a scãzut nota pentru cã am ºoptit, vorbit, uitat caietul/cartea etc. Sau: nu ºtiu pentru ce mi s-a dat nota 3/7/10;
– Evaluãrile curente vor avea menirea de a-l lãmuri pe elev/pãrinte asupra evoluþiei, dinamicii rezultatelor obþinute pentru un segment anumit al învãþãrii, pentru ca aceºtia sã reacþioneze adecvat, sã ia decizii privind evoluþia ulterioarã, nota realizîndu-ºi realmente funcþiile de diagnosticare, ameliorare, direcþionare, corectare. În aceste condiþii, elevul, pãrintele va ºti aproximativ la ce se poate aºtepta în cazul evaluãrii finale;
– Nota curentã sã nu fie luatã în consideraþie atunci cînd se deduc mediile semestriale, deoarece ele s-au regãsit în notele sumative de la finele modulului. Nota semestrialã sã fie calculatã ca medie a notelor acordate pentru evaluãrile sumative intrasemestriale. Luate în cont, notele curente deformeazã nota sumativã semestrialã.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Mayer, J., *Ce ºi cum evaluãm*, Bucureºti, 2003.
2. Minder, M., *Didactica funcþionalã: obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier, Chiºinãu, 2003.
3. Pâslaru, Vl., *Evaluarea în învãþãmînt, orientãri conceptuale*, 2002.
4. Radu I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureºti, 2000.
5. Voiculescu, E., *Factori subiectivi ai evaluãrii ºcolare*, Bucureºti, 2003.
6. *Practical assessment, Reseach and Evaluation*, nr. 7 (3), 2000.
7. *Tribuna învãþãmîntului*, nr. nr. 723, 724, 729; 738, 742, 745.

Evaluarea unitãþii ºcolare – aspecte conceptuale ºi de conþinut



Gabriel **PALADE**

Colegiul Financiar Bancar

Noua etapã a reformei învãþãmîntului, al cãrei catalizator a servit aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, solicitã o abordare mai profundã ºi complexã a calitãþii învãþãmîntului – unul dintre compartimentele de bazã ale spaþiului educaþional european unic. Formal, Convenþia de la Bologna cuprinde doar învãþãmîntul superior ºi (tot formal) s-ar pãrea cã stipulãrile fundamentale ale documentelor constitutive vizeazã în mod direct doar universitãþile de la noi. ªi dacã prevederile asupra structurii învãþãmîntului superior nu lasã loc de interpretãri, cele cu referire la implementarea sistemului de credite transferabile (ECTS) pot fi trecute ºi asupra verigii limitrofe (învãþãmîntul mediu de specialitate), promovarea calitãþii fiind cu certitudine un imperativ pentru întregul sistem educaþional.

În acest context, se prefigureazã o reconsiderare a sistemului de evaluare a unitãþilor ºcolare prin obligaþia de a depãºi tratarea lor doar ca centre de gestiune a serviciilor educaþionale, fãrã însã a le califica, în respectivul demers de eficientizare, ca funcþionînd dupã modelul întreprinderilor economice. Mai mult, aceastã acþiune de reconsiderare este impusã ºi de conºtientizarea situaþiei cã ºcoala noastrã manifestã o pronunþatã tentã de neadecvare la cerinþele sociale ºi economice actuale.

O explicaþie cuprinzãtoare a cauzelor (in)eficienþei ºcolii este încã departe de a fi conturatã ºi am putea presupune cã elaborarea ºi aplicarea unui sistem pregnant de evaluare ar veni sã „limpezeascã” lucrurile privind activitatea acesteia, în special sub aspectul performanþei.

În opinia noastrã, evaluarea desfãºuratã imparþial ºi obiectiv va contribui indiscutabil la clarificarea stãrii de fapt, dar nu va rãspunde integral la toate semnele de întrebare ce persistã în activitatea unei ºcoli. ªi asta cel puþin din urmãtorul considerent: evaluarea, în special cea externã, va identifica cu destulã precizie condiþiile în care se derulează actul educativ, dar se va „împotmoli” la culegerea datelor cantitative ºi, mai ales, calitative despre funcþionarea instituþiei, despre dinamica ei internã, despre relaþiile interpersonale ºi identitatea ºcolii, cristalizatã prin sistemul de raporturi dintre membrii ei. Or, managementul educaþional nu a inventat încã instrumentele de mãsurare a acestor parametri. De altfel, cultura organizaþionalã, elaborarea ºi implementarea ei meritã a fi un element de bazã în aprecierea profesionalismului personalului de conducere (ºi nu numai) din ºcolile de toate nivelurile.

Fiind o activitate mai nouã, cel puþin în calitate de act instituþionalizat, evaluarea unitãþii de învãþãmînt ne oferã posibilitatea sã îmbinãm practica sistemelor educaþionale avansate cu elementele specifice ale celui naþional.

Experienþa statelor din Europa ºi America de Nord reliefează clar douã etape ale evaluãrii, pe care trebuie sã le parcurgã unitatea ºcolarã: evaluarea internã, necesarã ameliorãrii funcþionãrii cotidiene, ºi cea externã, aplicatã de administratorii învãþãmîntului. Înainte de o analizã mai detaliatã a acestora vom iniþia o micã discuþie, dictatã de o anumitã confuzie în tratarea terminologicã aferentã procesului de evaluare externã. În mai multe þãri din Europa Centralã ºi de Est (dar nu rareori ºi de Vest) evaluarea externã însumează trei noþiuni de bazã: licenþierea, aprecierea ºi acreditarea. Or, tocmai lipsa unei delimitãri stricte a conþinutului acestor termeni generează confuzie.

Fãrã sã ne adîncim în detalii, vom specifica urmãtoarele.

Licenþierea ºi acreditarea au un caracter

instituþionalizat, cu obiective ºi finalitãþi clare, destinate determinãrii nivelului de corespundere/necorespundere a unitãþii ºcolare minimului de criterii ºi standarde stabilite. Aprecierea unitãþii ºcolare, fundamentatã pe un spectru mai extins de informaþii, poate viza procesele, dar ºi rezultatele, iar concluziile nu par sã aibã un conþinut (ºi consecinþe) atît de categoric ca cel al licenþierii ºi acreditãrii.

În Republica Moldova evaluarea externã a instituþiilor de învãþãmînt a cãpãtat contururi clare o datã cu punerea în aplicare a *Legii învãþãmîntului* în 1995 ºi a *Legii cu privire la evaluarea ºi acreditarea instituþiilor de învãþãmînt* în 1997, cît ºi a Regulamentelor elaborate în baza acestor legi.

De regulã, evaluarea externã (ºi nu doar în Republica Moldova) urmãreºte compatibilitatea între obiectivele naþionale ºi cele realizate de unitatea educaþionalã, concordanþa dintre normele de funcþionare stabilite ºi cele constatate în ºcoalã. În general, sînt vizate urmãtoarele domenii (5, p. 18):

- efectele (rezultatele)
- resursele (mijloacele)
- mediul (condiþiile)
- funcþionarea.

Comparînd, gãsim similitudini certe cu compartimentele de bazã ale *Criteriilor ºi standardelor de evaluare ºi acreditare a instituþiilor de învãþãmînt preuniversitar*, aprobate de Ministerul Educaþiei, Tineretului ºi Sportului în 2003: personalul de conducere ºi cadrele didactice; procesul de învãþãmînt ºi calitatea managementului; elevii; baza tehnico-materialã; activitatea economico-financiarã.

Se pare cã aceste domenii de referinþã pentru evaluare au fost definitivate empiric, ca abia mai apoi sã fie „tras sub ele" fundamentul teoretic, deoarece pot fi secondate de indicatori coerenþi, care ar exprima gradul de corespundere a ºcolii obiectivelor ºi standardelor cerute. În plus, indicatorii (ca expresie valoricã a acestor domenii) „... sînt instrumente care trebuie sã permitã, în acelaºi timp, sã se þinã cont de starea unui sistem educaþional ºi, în egalã mãsurã, de starea în ansamblu a comunitãþii educaþionale din þara datã" (7, p. 42).

Descrierea amãnunþitã a domeniilor în baza cãrora este estimatã instituþia de învãþãmînt nu face obiectul prezentului articol. Vom menþiona totuºi cã evaluarea externã comportã ºi o serie de dificultãþi, cele mai multe fiind de naturã metodologicã. De exemplu, cum se va încadra în setul de criterii ºi standarde (pentru sistemul nostru de evaluare) situaþia cînd într-o ºcoalã cu elevi motivaþi pentru învãþare exigenþa profesorilor dã rezultate foarte bune, iar în alta, care cuprinde, în majoritate, populaþie ºcolarã defavorizatã, respectiva exigenþã se dovedeºte a fi contraproductivã? Acest exemplu demonstreazã elocvent dificultatea de a impune un sistem unic de indicatori de evaluare tuturor unitãþilor ºcolare, ele fiind eterogenizate prin condiþiile de funcþionare; contextul economic, social, cultural; statutul juridic; relaþiile comunitare etc.

O altã problemã ar fi gradul de pregãtire ºi imparþialitatea echipei de evaluare. Pentru republica noastrã, care mai pãstreazã urme vizibile ale mentalitãþii „Vine revizorul!", evaluarea externã (nu neapãrat acreditarea) reprezintã, în suficiente cazuri, un stres ce poate fi diminuat prin multiple metode, unele chiar neortodoxe.

Nu mai puþin semnificativ este ºi faptul cã în sistemul nostru educaþional formalizarea rezultatelor activitãþii prin calificative ºi note continuã sã fie de o relevanþã majorã – ºcoala reprezintã ceea ce sînt elevii ºi studenþii, în majoritatea lor motivaþi sã înveþe pentru notã ºi mai puþin pentru cunoºtinþe. Este adevãrat cã aceastã stare de lucruri se datoreazã nu numai mentalitãþii depãºite, dar ºi situaþiei reale a ºcolii, cînd gradul scãzut de autonomie ºi autogestiune nu favorizeazã iniþiativa ºi tendinþa spre schimbare.

În acest context, importanþa evaluãrii interne (autoevaluãrii) a instituþiei de învãþãmînt este greu de subestimat. Referindu-ne la experienþa vest-europeanã ºi americanã, vom menþiona cã cea din Europa Occidentalã ne este mai aproape, or, ºi acolo însemnãtatea evaluãrii externe prevaleazã asupra autoevaluãrii, fapt explicabil prin existenþa unei structuri centrale de dirijare a învãþãmîntului cu competenþe destul de largi, în timp ce în SUA o asemenea structurã practic lipseºte, autoevaluarea situîndu-se pe prim-plan, în special la nivelul învãþãmîntului superior.

Pentru Republica Moldova se impune o nouã abordare a evaluãrii interne, dat fiind afirmarea tot mai pregnantã a autoevaluãrii ca tendinþã ascendentã în dezvoltarea controlului ºi aprecierii învãþãmîntului.

Sistemul nostru educaþional va fi obligat sã deplaseze treptat accentele pe autoevaluare, cel puþin din douã considerente:

– în contextul promovãrii calitãþii în învãþãmînt, prin aderarea þãrii noastre la Procesul de la Bologna, a cãrui componentã este elaborarea ºi aplicarea unui sistem al calitãþii (este adevãrat, doar pentru învãþãmîntul superior; ar fi mai lesne, raþional ºi necesar sã începem cu verigile care converg spre învãþãmîntul superior);
– evaluarea externã (cel puþin acreditarea) are o periodicitate destul de mare ºi capãtã un caracter oscilant, pe cînd autoevaluarea, desfãºuratã temeinic ºi în cunoºtinþã de cauzã, are un conþinut constant ºi implicã valorificarea potenþialului ºi rezervelor unitãþii ºcolare în linie ascendentã. Mobilul unei asemenea acþiuni nu este tendinþa de a corespunde unor criterii stabilite a priori de instanþele ierarhic superioare, ci dezvoltarea competenþelor de analizã ºi apreciere a propriilor

activitãþi, a modului de integrare a ºcolii în comunitatea (societatea) pe care o reprezintã, dar ºi de elaborare a modalitãþii concrete de aplicare a competenþelor date.

Nu încape îndoialã, implementarea calitãþii ºi managementului acesteia în învãþãmînt va modifica treptat conþinutul evaluãrii (atît externe cît ºi interne), care se va orienta de la minimul cerut pentru unitatea ºcolarã apreciatã spre criterii de performanþã. Atingerea respectivilor parametri va permite nu numai eliminarea ºcolilor „repetente", neperformante sau, cel puþin, reducerea numãrului acestora, dar ºi cîºtigarea unui suport de competitivitate din perspectiva integrãrii sistemului nostru de învãþãmînt în spaþiul educaþional european.

Sugestiile de mai jos vin sã contribuie, în opinia noastrã, la realizarea urmãtoarelor deziderate:

1. Constituirea unei Agenþii Naþionale de Evaluare, cît mai puþin dependentã de diferiþi factori de decizie, care va prelua toate activitãþile oficiale de evaluare externã a unitãþilor ºcolare;
2. Conceperea ºi punerea în aplicare a cadrului legislativ-normativ privind calitatea în învãþãmînt ºi mecanismul de promovare;
3. Elaborarea ºi anunþarea publicã a rating-ului celor mai bune ºcoli din sistem (pe niveluri). Iniþiativa trebuie sã vinã din învãþãmîntul superior, unde numãrul instituþiilor ºi ponderea lor în societate solicitã aceastã ierarhizare în primul rînd, iar experienþa internaþionalã relevantã ar putea servi drept sursã de inspiraþie;
4. Promovarea mai insistentã a conceptului de autoevaluare a ºcolii, inclusiv prin obligativitatea unui compartiment special al cursurilor de management educaþional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Legea Învãþãmîntului nr. 547-XIII din 21 iulie 1995*, cu modificãrile ulterioare.
2. *Legea cu privire la evaluarea ºi acreditarea instituþiilor de învãþãmînt din Republica Moldova* nr. 1257-XIII din 16 iulie 1997.
3. *Legea privind aprobarea Regulamentului de evaluare ºi acreditare a instituþiilor de învãþãmînt* nr. 423-XIV din 4 iulie 1999.
4. *Criterii ºi standarde de evaluare ºi de acreditare a instituþiilor de învãþãmînt preuniversitar,* aprobate prin Hotãrîrea Colegiului Ministerului Educaþiei 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., Musteaþã, S., *Evaluarea rezultatelor ºcolare,* Editura Liceum, Chiºinãu, 1997.
7. Sauvageot, Cl., *Des indicateurs pour la planification de l´éducation,* Institut International de Planification de l´Education, E.I.I.P. UNESCO, 1996.
8. Áîíîòîâ, Â.À., *Î ñîçäàíèè îáùåðîññèéñêîé ñèñòåìû êà÷åñòâà îáðàçîâàíèÿ â Ðîññèéñêîé Ôåäåðàöèè*, în *Âåñòíèê îáðàçîâàíèÿ*, nr. 4, 2003.
9. Âàñèëüåâ, Â. È. è äð., *Îöåíêà êà÷åñòâà äåÿòåëüíîñòè îáðàçîâàòåëüíîãî ó÷ðåæäåíèÿ*, Ì., èçä-âî ÈÊÀÐ, 2005.
10. Êåëñ, ÃÐ., *Ïðîöåññ ñàìîîöåíêè*. Ïåðåâîä ñ àíãëèéñêîãî. ÎÎÎ „Èçäàòåëüñêèé öåíòð íàó÷íûõ è ó÷åáíèõ ïðîãðàì", Ì., 1999.
11. *Îáåñïå÷åíèå êà÷åñòâà îáðàçîâàíèÿ – îïûò ñòðàí ÎÝÑÐ*, „Íîâî ñòè ÎÝÑÐ: îáðàçî âàíèå, í àóêà, íîâàÿ ýêî í îì è êà", 2005.

Managerul în faþa deciziei



Rodica **PRODAN**

Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei

Necesitãþile organizaþionale trebuie satisfãcute de oameni obiºnuiþi capabili de performanþe neobiºnuite.
Peter F. Drucker

Decizia este consideratã funcþia principalã a managementului, cãci, fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, devine „motorul", „nervul vital". Exprimînd esenþa conducerii, conceptualizarea unei opþiuni de atingere a obiectivelor, fie mintal, fie practic, aceasta aratã direcþionarea conºtientã a activitãþii unitãþii.

Prin conþinutul lor, deciziile indicã un proces de schimbare a realitãþilor unitãþii, avînd ecou ºi asupra modificãrii sistemului de aspiraþii ale personalului, deºi fiecare este perceputã ºi receptatã diferit de cãtre manageri, în funcþie de experienþa, cultura, motivaþia acestora.

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

În condiþiile vieþii contemporane, cînd cresc exigenþele acþiunilor manageriale în vederea sporirii eficienþei ºi eficacităþii unităþii ºcolare, este necesar să se treacă de la deciziile de natură empirică, luate preponderent în baza experienþei acumulate ºi intuiþiei, la deciziile luate în baza unor competenþe profesionale în domeniu, folosindu-se în deplină măsură informaþia oportună, valoroasă în contextul problemei abordate cu aplicarea unor metode de cercetare ºi analiză, a experienþei ºi intuiþiei.

Pentru a fi un bun conducător se cuvine să stăpîneºti următoarele competenþe: să organizezi, să planifici, să delegi sarcinile ºi, cu timpul, să devii un lider. Conducînd o organizaþie complexă, managerul trebuie să elaboreze, să concretizeze ºi să urmărească procesul instituþional de dezvoltare a ºcolii, implicînd toþi parametrii interni ºi externi.

Competenþa este un ansamblu de capacităþi care permit a stăpîni în mod spontan o situaþie ºi a reacþiona la ea adecvat. Această definiþie ar putea fi reprezentată prin următoarea formulă: C = **CCC – c***ompetenþele* sînt **c**unoºtinþe funcþionale, **c**apacităþi aplicative (priceperi, abilităþi, deprinderi), **c**omportamente constructive (atitudini pozitive). Dincolo de faptul că reprezintă un ºir de abilităþi, capacităþi bine formate, *competenþa managerială* reclamă specialiºti buni, cu pregătire temeinică ºi receptivitate la nou, care manifestă dorinþa de mai bine.

Informarea constituie o condiþie a competenþei, dar ea se cere adesea dublată de pricepere ºi de numeroase deprinderi menite a transpune în practică ideile valoroase. Într-o activitate, un rol important îi revine experienþei de viaþă ºi celei profesionale.

Competenþa trebuie să fie însoþită de responsabilitate, care canalizează demersul competitiv, o determină să fie pusă în slujba unor finalităþi favorabile, să sprijine bunul mers al societăþii, deci înseamnă capacitatea de a realiza acþiunea proiectată.

Managerul competitiv este o persoană bine informată, care posedă experienþă de viaþă ºi profesională ºi, nu în ultimul rînd, dă dovadă de responsabilitate, întrucît fără aceasta nu există garanþia că forþa celor competenþi va deveni o speranþă de mai bine ºi mai frumos. Pentru conducătorii instituþiilor de învăþămînt preuniversitar ar fi necesare următoarele competenþe:

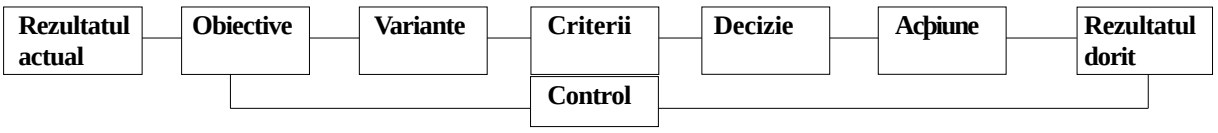
- să conceapă ºi să monitorizeze politici educaþionale;
- să organizeze inserþia profesională a absolvenþilor;
- să exercite responsabilitate administrativă ºi financiară.

Mai detaliat, aceste competenþe presupun: stabilirea priorităþii în raport cu urgenþa ºi importanþa temei; sesizarea esenþialului din totalitatea informaþiilor; luarea, supervizarea, corectarea deciziilor; precizarea obiectivelor, ierarhizarea, ordonarea, operaþionalizarea lor; manifestarea fermităþii, curajului, responsabilităþii, demnităþii, promptitudinii, prudenþei, rezistenþei la stres, flexibilităþii, autocontrolului, tăriei de caracter; capacitatea de a convinge ºi a influenþa; de a schimba o hotărîre ce se dovedeºte a fi greºită; delegarea obiectivă a anumitor sarcini; prevederea obstacolelor, limitelor, riscurilor; formularea ipotezelor, proiectarea mai multor variante de rezolvare a problemelor; raportarea activităþii la criterii de calitate, eficienþă, progres, reuºită; conceperea, organizarea, coordonarea condiþiilor de aplicare.

Competenþa de a lua decizii adecvate înseamnă capacitatea de a le transforma în acþiuni, în fapte.

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

Modelul procesului decizional



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

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

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

Nr. crt.	Tipologia deciziilor	Tipul deciziei
1.	Dupã perioada de timp	Strategice Tactice Curente
2.	Dupã gradul de cunoaºtere a mediului înconjurãtor de cãtre decident	În condiþii de certitudine În condiþii de risc În condiþii de incertitudine
3.	Dupã numãrul de persoane care elaboreazã decizia	Unipersonale De grup
4.	Dupã periodicitate	Unice Repetitive
5.	Dupã numãrul de criterii decizionale	Unicriteriale Multicriteriale

Situaþiile ce reclamã o hotãrîre din partea consiliului de conducere sau a directorului sînt numeroase ºi variate ca problematicã, implicînd atît *decizii de rutinã* – luate pe baza unor algoritmi cunoscuþi dinainte – cît ºi *decizii creatoare* – impuse de apariþia unor probleme noi cu care decidentul nu s-a mai confruntat.

Formula D = f (Fc, Fn, Fu, M, R) include urmãtorii indicatori: Fc – factori cunoscuþi, Fn – factori necunoscuþi, Fu – factorul uman, M – motivarea, R – responsabilitatea pentru consecinþele deciziei.

Din experienþa noastrã, o modalitate eficientã de desfãºurare a procesului decizional, cu rezultate notabile, este *Sistemul Beta,* elaborat de *Revans,* care conþine 5 paºi:

1. prospectarea – adunaþi toate informaþiile ºi opþiunile;
2. decizia – hotãrîþi care dintre acestea ar putea oferi cea mai bunã soluþie;
3. acþiunea – implementaþi decizia (testul, experimentul, proba);
4. evaluarea sau auditul – verificaþi dacã efectul este cel anticipat;
5. concluzia (învãþare sau rezultat) – confirmaþi acþiunea sau modificaþi/renunþaþi la respectiva abordare ºi luaþi noi decizii.

Pasul I. Prospectarea
- Verificaþi viziunea indivizilor asupra unei probleme sau sarcini
- Verificaþi viziunea indivizilor asupra unor dificultãþi

Pasul II. Decizia
- Adunaþi informaþia necesarã
- Consultaþi-vã cu cei implicaþi
- Identificaþi nevoile ce trebuie satisfãcute

Pasul III. Acþiunea
- Scrieþi toate variantele de acþiune
- Pregãtiþi listele – identificaþi variantele optime
- Consultaþi-i din nou pe cei implicaþi (înainte de a acþiona)

Pasul IV. Evaluarea/Revizuirea
- Informaþi personalul ºi implementaþi opþiunea finalã
- Verificaþi (evaluaþi) dacã rezultatul corespunde nevoilor
- Operaþi modificãri ºi corectãri (dacã este necesar)

Pasul V. Învãþarea
- Solicitaþi reacþii din partea colegilor
- Învãþaþi din experienþa lor.

În final, menþionãm cã procesul de învãþãmînt, prin complexitatea lui, nu poate sã se desfãºoare în mod spontan. El trebuie condus permanent. De aceea, un rol important în derularea eficientã a procesului educaþional îl are procedura de luare a deciziilor corecte.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Joiþa, E., *Management ºcolar. Elemente de tehnologie managerialã*, Craiova, 1995.
2. Joiþa, E., *Management educaþional*, Editura Polirom, Iaºi, 2000.
3. Nicolescu, O., Verboncu, I., *Management*, Bucureºti, 1999.
4. Rudic, Gh., Bucun, N., Caisîn, S., Cojocaru, V., Gînu, D., Buºmachiu, E., Þurcan, G., *Bazele managementului educaþional*, Chiºinãu, 2004.
5. Junga, I., *Conducera învãþãmîntului.* Manual de management instrucþional, Bucureºti, 1993
6. Cojocaru, V., *Management educaþional*, Editura ªtiinþa, Chiºinãu, 2000.
7. Petrescu, P., *Management educaþional*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
8. Andrei, A., Abãcioaie, D., *Ghidul directorului de ºcoalã,* Editura Tehnica Info, Chiºinãu, 2000.
9. Þurcan, T., *Stiluri de conducere în învãþãmînt,* Chiºinãu, 2005.
10. Boldur-Lãþescu, Gh., *Logica decizionalã ºi conducerea sistemelor,* Editura Academiei Române, Bucureºti, 1992.
11. Mureºan, V., *Competenþa pedagogicã în activitatea didacticã ºi extradidacticã,* Editura Mirton, Timiºoara, 1997.
12. Ioniþã, V., *Modelul deciziilor financiare în managementul administraþiei locale,* Chiºinãu, 2000.

Ce fac practicienii

O experienþã unicã în Moldova – crearea Laboratorului de Evaluare Educaþionalã (LEE) în cadrul instituþiei de învãþãmînt preuniversitar, abilitat cu elaborarea ºi monitorizarea sistemului de evaluare educaþionalã la nivelul ºcolii

Laboratorul de Evaluare Educaþionalã al Liceului „Columna" persevereazã în realizarea unei evaluãri obiective a rezultatelor ºcolare ºi în furnizarea informaþiei valide ºi credibile despre succesul elevilor la învãþãturã.

Legendã: Crearea unei astfel de subdiviziuni în 2003 a fost prevãzutã în cadrul Proiectului de dezvoltare strategicã a Liceului „Columna", etapa II.

- Atribuþiile LEE:
  - sã ofere administraþiei liceului tabloul real privind nivelul reuºitei ºcolare,
  - exprimat în gradul de realizare a obiectivelor curriculare, pe clase ºi discipline (în perspectivã, pentru fiecare elev în parte);
  - sã furnizeze pãrinþilor date cît mai obiective ºi relevante despre rezultatele copiilor, exprimate nu doar în note;
  - sã acorde profesorului asistenþã metodicã în elaborarea instrumentelor de evaluare, în analiza ºi interpretarea rezultatelor testãrilor;
  - sã ofere elevilor un feedback prompt ºi credibil privind nivelul de reuºitã la teste/ gradul de realizare a obiectivelor curriculare.
- Dotare: salã specialã, echipament, consumabile.

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

Din multitudinea de probleme cu care se confruntã azi învãþãmîntul preuniversitar, cele mai numeroase ºi dificile s-au acumulat în sectorul evaluãrii rezultatelor ºcolare. În aceste condiþii precare, autoritãþile, din anumite considerente, întîrzie sã ia deciziile de rigoare, iar ºcoala/profesorul se descurcã cum poate.

Deºi se vorbeºte de ceva timp de concepþia evaluãrii în învãþãmîntul preuniversitar, de sistemul naþional de evaluare educaþionalã, ambele stagneazã la capitolul restanþe. Pînã în prezent s-au operat modificãri sporadice în evaluarea elevilor la finele învãþãmîntului primar, în organizarea examenelor de capacitate ºi de BAC. Dar o rîndunicã nu face primãvara. În tumultul preocupãrilor generate de asigurarea procesului de predare/învãþare, administraþia instituþiei preuniversitare abordeazã de obicei superficial ºi inconsecvent evaluarea cunoºtinþelor elevilor, iar cadrul didactic sesizeazã aprecierea rezultatelor învãþãrii ca pe o sarcinã în plus, ce necesitã timp, dar mai ales efort deosebit ºi competenþe speciale. Dintre motive ar trebui menþionate: confuzia, incompletitudinea ºi inconsecvenþa indicaþiilor parvenite de sus, pregãtirea insuficientã în domeniul evaluãrii suprapusã peste lipsa de timp a cadrului didactic.

Cu regret, instituþiile abilitate, în virtutea tradiþiei ºcolii sovietice, neglijeazã importanþa evaluãrii ca parte componentã a procesului de instruire ºi continuã sã-l pregãteascã pe profesor mai mult sã predea ºi mai puþin/ foarte puþin sã evalueze.

Cu mici excepþii, în instituþiile de învãþãmînt din republicã, la capitolul evaluarea ºcolarã, nu s-a schimbat nimic. Proiectarea ºi aplicarea atît a evaluãrii formative cît ºi a celei sumative diferã de la profesor la profesor, chiar în cadrul aceleiaºi instituþii: unul „toarnã" cu nemiluita note curente ºi presupuse note „sumative", altul abia dacã „seamãnã" pe ici-colo cîte-o notã, iar atunci cînd i se atrage atenþia cã totuºi ar fi bine sã punã mai multe, numãrul acestora creºte „peste noapte". Un profesor elaborează un test, aºa cum crede cã este mai bine; altul îl face de ochii lumii ºi cã e la modã; altul selectează de pe undeva un test ºi-l aplicã cu titlul de sumativ, deºi acesta, în culegerea respectivã, a fost inserat ca instrument de evaluare curentã etc. ªi într-un caz, ºi în altul nimeni nu se gîndeºte la obiective: cui servesc acestea? Vorba unui profesor, de altfel, cu grad didactic superior: „Eu, domnule, fac cu elevii carte (înþelegînd prin „carte" cît mai multe cunoºtinþe, indiferent dacã are sau nu elevul nevoie de ele), nu obiective ºi nu curriculum". Un profesor realizează evaluări sumative scrise, altul orale; unul cu test, altul fără test. Iar administraþia nu consideră necesar sau nu are timp/mijloace să unifice cerinþele. În atare context de viziuni ºi atitudini, evaluarea este interpretată/abordată doar ca furnizor de note, neglijîndu-se celelalte funcþii esenþiale ale ei, în primul rînd, relevarea reuºitei ºcolare în raport cu obiectivele învãþãrii, identificarea nivelului de realizare a obiectivelor curriculare.

Aceste ºi alte controverse legate de evaluarea rezultatelor ºcolare, multe dintre ele atestate ºi în instituþia noastrã, au indus necesitatea creării unei structuri aparte, LEE, care să abordeze evaluarea ca sistem ce ar permite soluþionarea problemelor menþionate mai sus.

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

- metodologia unicã de proiectare, elaborare ºi aplicare a demersurilor evaluative: ghiduri, regulamente, instrucþiuni etc.;
- tipurile de evaluări practicate: iniþialã (EI), curentã/ formativã (CF), sumativã semestrialã (ESS), externã (EE), pretestarea (P);
- procedura de acordare a notelor în evaluările sumative, în baza convertorului electronic;
- tehnicile de analizã a rezultatelor evaluãrilor;
- metodologia raportării rezultatelor evaluãrilor, corelate cu obiectivele curriculare de referinþã;
- baza de date „Dinamica rezultatelor ºcolare", inseratã în pagina Web a liceului;

– baza de teste/itemi pentru evaluările sumative;
– resursele umane ºi materiale.

Ce ºi cum s-a reuºit la capitolul asigurarea obiectivitãþii/relevanþei evaluãrii rezultatelor ºcolare?

LEE ºi-a propus sã identifice ºi sã soluþioneze, cu concursul profesorilor, problemele generate de evaluare a rezultatelor ºcolare, atestate la următoarele capitole:

• Evaluarea iniþialã

De obicei, e*valuarea iniþialã* se aplicã înainte de modul/capitol/compartiment, la discreþia profesorului. Datele obþinute sînt utilizate de profesor ca punct de lansare în segmentul următor de învãþare.

De rînd cu această evaluare, în liceu se practicã evaluarea iniþialã la început de an ºi se aplicã elevilor nou înmatriculaþi. Scopul este de a identifica nivelul reuºitei elevilor la disciplinele de bazã, în vederea abordării individuale. Testele de evaluare iniþialã de acest tip se elaborează conform obiectivelor curriculare de referinþã (OCR) pentru anul precedent de studii. După aplicarea testului iniþial, se completează fiºa de evaluare iniþialã, care conþine nu doar nota, dar ºi ceea ce este cel mai important, gradul de realizare a obiectivelor curriculare.

Dacã se constatã cã elevul are lacune serioase în pregãtire – nivelul de realizare a OCR este mai jos de 30%, i se propune să frecventeze ore de recuperare, după care urmează re-testarea.

• Evaluarea curentã/formativã

Atunci cînd purcede la conceperea lecþiei curente, eventual la redactarea proiectului didactic al orei, profesorul se gîndeºte la evaluare în ultimul rînd, ºi chiar în ultimul moment. Drept urmare, dacã e să ne referim la evaluarea curentã/formativã, importantã datoritã feed-back-ului imediat despre evoluþia însuºitei, oferit atît copilului cît ºi profesorului, aceasta se face accidental, în grabã, fãrã criterii clare, comunicate din timp elevilor.

De regulã, notele se acordã în pripã, la finele lecþiei, însoþite de judecãþi „de valoare" tip: „Ai rãspuns cam puþin azi – nota „6"; „Trebuie să te pregãteºti mai bine – nota „5"; „Ai fost neatent ºi ai vorbit neîntrebat – nota "4"; „Ai rãspuns mai bine decît cutare – nota „9" etc. Evident, aceste note/judecãþi nu reflectã nimic ºi denaturează/deformează în continuare viziunea elevului despre rostul ºi valoarea evaluării/notei. Elevul nu poate deduce din aceste aprecieri ce cunoºtinþe, capacitãþi, competenþe trebuia să manifeste ºi la ce nivel.

La ºedinþele, seminariile din cadrul liceului se discutã mult în jurul semnificaþiei/valorii/necesitãþii 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 ºi ele, în raport cu evaluarea semestrială, tot evaluări curente).

O nouă abordare a evaluării curente implicã:

– Identificarea parametrilor de timp ai evaluării curente: cînd, în ce moment al lecþiei, în cît timp se va desfãºura evenimentul;
– fixarea obiectivelor/criteriilor clare de evaluare: în lipsa acestora, evaluarea curentã nu-ºi realizează funcþiile, în primul rînd pe cea de bazã – oferirea unui feedback prompt ºi concret în raport cu realizarea sarcinilor de învãþare;
– stabilirea/elaborarea instrumentului de evaluare: test, fiºã, lucrare practicã, de laborator, eseu etc.;
– evaluarea lucrãrilor în baza baremului unic;
– emiterea unui feedback clar elevilor, bazat pe nivelul de realizare a obiectivelor de evaluare.

De aceea, laboratorul îºi propune să introducã următoarele modificări în evaluarea curentã:

– se va desfãºura în baza unor criterii prestabilite, anunþate elevilor din timp;
– instrumentul de evaluare aplicat va fi acelaºi pentru toþi elevii;
– notele curente nu vor influenþa nota semestrială;
– elevii vor primi informaþia despre reuºita la evaluare în raport cu criteriile de evaluare fixate;
– elevii vor putea reveni la lacunele atestate, beneficiind de recuperare ºi re-evaluare.

• Evaluarea sumativã

Dorim sau nu să recunoaºtem, dar în instituþiile de învãþãmînt preuniversitar evaluarea sumativã, în special cea semestrială, ori nu se realizează, ori se realizează fie în baza tradiþionalei 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 funcþie de notele acumulate (rele-bune; mari-mici).

Schimbările esenþiale în procedura de aplicare a evaluării sumative:

– elaborarea testului sumativ porneºte obligatoriu de la identificarea obiectivelor de referinþă specifice pentru segmentul de învãþare respectiv;
– au fost excluºi itemii reproductivi, ce copiază temele/sarcinile tradiþionale: *În ce an? Cînd? Cine? Cît? Cum se numeºte... Numeºte, Enumerã, Spune* etc. Accentul se pune pe itemii productivi;
– testul are la bazã suportul, sursa (text, document, schemã, hartã, diagramã, tabel etc.), elevul urmînd să efectueze anumite operaþii concrete, care vor rezulta cu produs mãsurabil ºi evaluabil;
– testul se corectează obligatoriu în baza baremului, care nu este conceput din start avînd valoarea de 10, 50, 100 de puncte, cum se practicã greºit la noi; au fost excluse aprecierile cu zecimale;
– notele, în evaluarea sumativã, 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 sumativã semestrialã finalizează cu elaborarea raportului de evaluare sumativã, cu constatări ºi sugestii pentru cadrele didactice, catedre, administraþie.

Pentru recuperarea deficienþelor atestate în proiectarea ºi aplicarea evaluãrilor sumative a fost elaboratã Metodologia unicã de organizare/desfãºurare a demersurilor evaluative, expusã în Ghidul metodologic pentru cadrele didactice.

Fiecare cadru didactic trebuie sã conºtientizeze cã proiectarea unei evaluãri corecte porneºte de la identificarea obiectivelor curriculare de referinþã propuse spre realizare într-un anumit segment de învãþare: modul, capitol, temã etc.

• Evaluarea externã

Evaluarea externã, prin definiþie, trebuie sã fie concepută ºi realizatã de altã persoanã decît cea care predă la clasã, astfel furnizînd date obiective privind nivelul însuºitei.

În învãþãmîntul de la noi, ministerul sau direcþiile de învãþãmînt indicã doar orarul ºi disciplinele la care se va susþine evaluarea externã. Prin urmare, au fost necesare anumite soluþii pentru a face ca evaluãrile externe sã-ºi realizeze misiunea.

De aceea:
– la început de an, se stabileºte orarul evaluãrilor externe, conform unor scopuri concrete;
– elaborarea, administrarea, corectarea ºi notarea testelor se face extern, de cãtre specialiºtii laboratorului;
– în laborator se efectuează prelucrarea datelor ºi se redactează raportul de evaluare externã, centrat pe realizarea obiectivelor de evaluare/curriculare;
– cu ajutorul convertorului electronic se deduc atît notele cît ºi nivelul de dificultate al testului;
– rezultatele evaluării externe sînt comunicate profesorilor, catedrelor ºi administraþiei liceului;
– ulterior, se revine la obiectivele realizate mai jos de 30% prin alte evaluări externe.

• Pretestãrile

În instituþiile de învãþãmînt din republicã, *pretestãrile* sînt organizate de minister, în eºantioane de ºcoli determinate dupã anumite principii.

Rezultatele pretestãrilor sînt cunoscute ºi interpretate de minister, fãrã a fi comunicate publicului interesat.

Deoarece testele nu sînt însoþite de obiectivele curriculare/obiectivele de evaluare, acestea urmează a fi identificate de cãtre cei interesaþi: doritorii de a prelua ºi aplica testele ministerului în ºcolile din subordine.

În scopul organizării pretestãrilor, în liceul nostru se procedează astfel:
– pretestãrile se realizează în baza testelor elaborate de minister, *dar profesorii de discipline identifică obiectivele curriculare vizate în teste;*
– dupã aplicarea pretestãrilor se efectuează prelucrarea statisticã a datelor, care permite determinarea nivelului de realizare a obiectivelor curriculare, deoarece interesează nu atît nota cît gradul de însuºitã al elevilor absolvenþi;
– analiza statisticã ºi interpretarea rezultatelor permite identificarea itemilor vs obiectivelor performante sub nivelul minim acceptabil;
– informaþia parvine cadrelor didactice, catedrelor, pentru redresarea situaþiei, prin lucrul la clasã ºi individual.

• Colaborarea cu pãrinþii

În contextul parteneriatului cu familia, laboratorul este abilitat sã informeze pãrinþii cît mai operativ ºi obiectiv despre rezultatele copiilor la învãþãturã. A fost foarte important sã schimbãm viziunea pãrinþilor privind reuºita elevului, astfel ca sã-i intereseze nu doar nota, ci ºi argumentarea ei: pentru ce a luat o notã sau alta, la ce capitol reuºeºte ºi la care urmează sã mai muncească.

Iniþial, liceul ºi-a propus sã comunice pãrinþilor rezultatele evaluãrilor prin intermediul scrisorilor/fiºelor de evaluare, în care, de rînd cu nota, sînt expuse constatări/aprecieri ale cunoºtinþelor, capacitãþilor, competenþelor manifestate de elev. Atare fiºe sînt redactate pentru evaluãrile iniþiale, externe ºi pretestări.

Paralel, s-a recurs ºi la o altă modalitate de informare a pãrinþilor, prin care se oferă informaþii curente: baza de date „Dinamica rezultatelor ºcolare" inseratã în pagina Web „Columna", care conþine date generale despre elevi ºi pagini pentru toate disciplinele, conform orarului, în care zilnic se introduc toate notele curente ºi cele sumative.

Pagina este accesibilă elevilor, pãrinþilor, profesorilor. *Fiecare pãrinte, în orice moment, poate afla absenþele ºi notele copilului sãu, precum ºi locul deþinut, în ierarhia rezultatelor, faþã de colegi, per total sau la o anumitã disciplinã.*

Avizarea pãrinþilor se face ºi prin scrisori oficiale care conþin rezultatele evaluãrilor sumative, reflectate, sintetizat, în gradul de realizare a unor obiective curriculare concrete.

Pãrinþii au salutat aceste facilitãþi oferite de liceu, care constituie pentru ei un feedback operativ ºi relevant.

În încheiere, þinem sã mulþumim cadrelor didactice, colegilor de instituþie pentru înþelegerea de care au dat dovadă, pentru susþinerea ºi efortul substanþial depus întru realizarea modificãrilor/inovaþiilor promovate de laborator, în vederea organizării unei evaluări obiective ºi credibile a rezultatelor elevilor la învãþãturã.

Sîntem deschiºi pentru colaborare în domeniul evaluării ºcolare, cu persoane aparte sau cu instituþii interesate din învãþãmîntul preuniversitar .

Echipa Laboratorului Evaluare Educaþionalã,
Liceul „Columna"

Evaluarea – al patrulea pilon al reformei ºcolare



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei

În Republica Moldova, de mai bine de zece ani, se implementează/funcþionează un învãþãmînt general principial nou, care rãspunde pozitiv principiilor conceptului educaþional modern în componentele sale conceptualã, teleologicã, conþinutal-axiologicã, metodologicã. A fost elaborat cadrul normativ (curricula de bazã ºi cele disciplinare) ºi cel instrumental (manualele, ghidurile metodologice), mai puþin reuºit fiind cel juridic. Acþiuni importante s-au realizat ºi în celelalte domenii – au fost elaborate *Concepþia evaluãrii rezultatelor ºcolare* (2002), *Concepþia* ºi *Strategia Formãrii Profesionale a Personalului din Învãþãmîntul Preuniversitar* (2003), acestea însã se mai aflã în sertarul aºteptãrii la METS ºi pînã azi. De aceea *evaluarea ºcolarã, formarea profesionalã a cadrelor didactice, cadrul juridic al învãþãmîntului* ºi *doctrina naþionalã a politicii educaþionale* rãmîn a fi poliþele neplãtite învãþãmîntului naþional. Nu însã ºi la nivel conceptual, afirmaþie pentru care argumentãm în continuare cu valorile mai reprezentative ale *Concepþiei evaluãrii rezultatelor ºcolare*.

Conform *Concepþiei ERª* (coord. Vl. Pâslaru ºi A.Rãileanu), evaluarea ºcolarã nu numai cã influenþează, ci *determinã* ºi *reglementează* întregul sistem educaþional. Iatã de ce *îmbunãtãþirea doar a unor aspecte* ale evaluãrii ºcolare nu este suficientã, problema punîndu-se cu necesitate ca *re-conceptualizare* ºi *reformare* integralã a acesteia.

Concepþia ERª inventariază ºi sistematizează, într-o viziune originalã, constituitã pe demersurile teoretice ºi pe realitatea educaþionalã naþionalã ºi cea mondialã, inclusiv pe rezultatele cercetării realizate în ultimii ºase ani la Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei – *reperele epistemologice ale ERª*, fixează ºi descrie componentele acþiunii de ERª – *teleologia, conþinuturile* ºi *tehnologia* (metodologia) *ERª*, întemeiază noul sistem naþional de ERª, stabileºte principii de finanþare a activitãþilor de evaluare ºcolarã; oferă sugestii pentru integralizarea sistemului naþional de evaluare în sistemul mondial de evaluare ºcolarã; pentru formarea profesionalã iniþialã ºi continuă a cadrelor didactice ºcolare, pentru cercetări ºi dezvoltări teoretico-experimentale ulterioare în domeniu; propune un plan de acþiuni pentru crearea noului sistem de ERª.

Concepþia ERª este gîndită sã serveascã ºi ca reper teoretic ºi metodologic pentru re-conceptualizarea evaluării ºcolare în cadrul fiecărei discipline ºcolare, avîndu-se în vedere tipul de cunoaºtere pe care aceasta se întemeiază preponderent – *ºtiinþificã, artisticã, empiric-tehnologicã*.

Evaluarea rezultatelor ºcolare este definită ca o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informaþiilor despre calitatea ºi dinamica rezultatelor ºcolare, de prelucrare ºi interpretare contextualã a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificative privind finalitãþile educaþiei ºi scopul acþiunilor de evaluare, iar *rezultatele ºcolare* (finalitãþile educaþiei) – drept achiziþii ale elevului la nivel de personalitate, obþinute în cadrul activitãþii educaþionale, identificabile cu competenþele ºcolare (cunoºtinþe+capacitãþi+atitudini), trãsãturile de personalitate, comportamentele ºcolare, performanþele ºcolare.

Evaluarea nu mai este una pur constatativă ºi de control, ci ºi una *formativã* ºi *formatoare*, de *diagnosticare* ºi *predictivã, ameliorativã* ºi *stimulativã, motivaþionalã*

ºi *de orientare ºcolarã ºi profesionalã*, ea avansînd continuu la rangul de unul din factorii educativi de primã importanþã – cu capacitatea de influenþã a tuturor actorilor, sferelor ºi condiþiilor instruirii ºi educaþiei: ea sugereazã schimbãri în sistemul de obiective, în conþinuturile ºi tehnologiile educaþionale, revendicã un proces instructiv-educativ interactiv, bazat pe raporturi de cooperare profesor-elevi ºi elev-elevi, solicitã modificarea conceptului de formare profesionalã iniþialã ºi continuã a cadrelor didactice, creeazã o nouã înþelegere a noþiunii de management educaþional, în fine, cere imperativ reconsiderarea politicilor educaþionale, prin tendinþa de a deveni unitarã la scarã naþionalã ºi de a se integra în sistemele de evaluare ºcolarã mondiale, prin antrenarea demersurilor educaþionale ale comunitãþii locale ºi a principalilor factori sociali etc.

Evaluarea ºcolarã modernã îºi refuzã rolul de sperietoare, nu admite ca obiect de evaluare decît ceea ce a fost predat ºi învãþat, îl ajutã pe elev sã-ºi descopere potenþele de învãþare, formare ºi dezvoltare, sã se autoidentifice – problema cea mai importantã pentru adolescenþii contemporani ºi dintotdeauna –, prin aceste acþiuni oferindu-se ca factor definitoriu al libertãþii în educaþie.

Demersul praxiologic al ERª marchează un ºir de probleme, cum ar fi exagerarea importanþei domeniului cognitiv; atomizarea neîntemeiatã a obiectivelor curriculare ºi a conþinuturilor educaþionale; valorizarea excesivã a finalitãþilor uºor evaluabile; blocarea acþiunii de evaluare a finalitãþilor ºcolare greu de descris ºi tendinþa de eliminare a acestora din practica ERª; perpetuarea practicilor de centrare a evaluãrii pe dispozitivele care substituie implicit evaluarea continuã (formativã) cu controalele – toate acestea adeverind o practicã de evaluare atemporalã, exterioarã procesului de predare-învãþare, strãinã formãrii ºi dezvoltãrii subiecþilor evaluaþi, elevilor.

Ideea definitorie a *Concepþiei ERª* constã în demersul pentru trecerea de la aprecierea „nivelului de cunoºtinþe" ºi al „priceperilor" înþelese ca achiziþii statice finale (sociologizante, deseori disparate, irelevante vieþii elevilor ºi interpretate doctrinar), de la aprecierea ca sancþiune - la o evaluare formativ-productivã, integralizatã teleologic, axiologic ºi tehnologic, conformã trebuinþelor individuale de autoidentificare ºi formare/dezvoltare (de cunoaºtere, profesionale ºi culturale-spirituale) ale elevilor ºi expectanþelor social-economice ºi cultural-spirituale ale comunitãþii naþionale ºi celei mondiale, evaluare în care elevul se produce ca subiect activ al propriei formãri ºi autoevaluãri.

În acest context, *evaluarea normativã* (care stabileºte achiziþiile elevului în raport cu o normã aºteptatã/un etalon referent) ºi *evaluarea formativã* (care stabileºte modul în care se produc achiziþiile ºi care îl ajutã pe elev sã înveþe ºi sã conºtientizeze actul ºi valorile învãþãrii) – ca ºi categorii fundamentale ale evaluãrii ºcolare moderne – interacþionează, se condiþionează ºi se completează reciproc: EN face dovada „stãrii de fapt", la care a avansat elevul în formarea sa generalã ºi orientarea profesionalã, exprimatã de sisteme de competenþe, trãsãturi ºi comportamente (*rezultatele ºcolare* sau *finalitãþile educaþiei*); EF contribuie, în acord cu predarea-învãþarea formativ-productivã, la formarea/dezvoltarea competenþelor, trãsãturilor de personalitate, comportamentelor elevului.

Evaluarea ºcolarã modernã preia caracteristicile evaluãrii tradiþionale, pe care le complementează ºi le dezvoltã cu principii ºi caracteristici aferente învãþãmîntului formativ-productiv, centrat pe caracterul *pozitiv* ºi *democratic* al educaþiei ºi pe *libertatea în educaþie*.

Cele trei principii fundamentale ale educaþiei ºi învãþãmîntului modern, în contextul ERª, se realizează efectiv prin integralizarea ºtiinþific întemeiatã ºi praxiologic validatã, la nivel proiectiv ºi procesual, a teleologiei, axiologiei ºi tehnologiei educaþiei.

Convertirea aprecierii tradiþionale în evaluarea modernã ºi centrarea acesteia pe persoana celui educat rãspunde, în cea mai mare mãsurã, principiilor diferenþierii ºi individualizãrii acþiunii educative.

Ca domeniu distinct, ERª îºi stabileºte principii, obiective, conþinuturi ºi tehnologii educaþionale proprii.

O a doua trãsãturã definitorie a evaluãrii ºcolare moderne o constituie discriminarea sa, la nivel epistemologic, teleologic, conþinutal ºi tehnologic, în funcþie de tipul ºi forma de cunoaºtere ºi activitate umanã, realizate de elevi: ERª în cadrul disciplinelor ºcolare artistic-estetice (*Limba ºi literatura maternã, Educaþia muzicalã, Educaþia artistico-plasticã, Coregrafia*) este diferitã de cea realizatã în cadrul ºtiinþelor (naturale, exacte, umaniste) ºi al tehnologiilor (limbile, ed.fizicã, ed. tehnologicã). În cazul ariei curriculare *Educaþie artistic-esteticã*, obiectul principal al Eª îl constituie *atitudinile elevilor* faþã de operele ºi fenomenele literaturii ºi artei, urmat de capacitãþile elevilor de percepþie/interpretare/creaþie, cunoºtinþele servindu-le ca instrumente pentru formarea primelor. În cadrul disciplinelor ºcolare al cãror obiect de studiu îl reprezintã ºtiinþele, obiectul principal al Eª sînt *cunoºtinþele*, cãrora le urmează ca importanþã capacitãþile ºi atitudinile. *Capacitãþile de cunoaºtere* ºi aplicare practicã a cunoºtinþelor reprezintã obiectul principal al Eª în cadrul disciplinelor tehnologice.

A treia caracteristicã definitorie a Eª moderne se manifestã la nivel de sistem de evaluare ºi constã în descentralizarea, individualizarea ºi profesionalizarea acestuia, în diversificarea instituþiilor, a acþiunilor ºi formelor de evaluare, în deschiderea democraticã cãtre social ºi cultural-spiritual, cãtre conceptele ºi sistemele moderne de evaluare ºcolarã din lume.

Drept elemente constitutive ale ERª sînt indicate: *scopul, subiecþii, obiectul, criteriile, tehnologia* ºi *instrumentele, beneficiarul evaluãrii*.

Sînt avansate 10 principii ale ERª: *integranþei, centrãrii pe personalitatea celui evaluat* (*educat*), *centrãrii pe rezultat, angajãrii demersurilor sociale ºi cultural-spirituale ale scopului evaluãrii, caracterului pozitiv al evaluãrii, caracterului funcþional al ERª, obiectivitãþii, caracterului ºtiinþific, flexibilitãþii, transparenþei*.

Funcþiile ERª sînt: de constatare, de ameliorare, perfecþionare ºi optimizare, de reglare/echilibrare, de supraveghere (de control sau monitorizare), diagnosticã, prognosticã, de stimulare/praxiologicã, motivaþionalã, de orientare ºcolarã ºi profesionalã, de certificare ºi axiologicã, de orientare/predictivã.

Sînt indicate 12 criterii de evaluare autenticã a rezultatelor ºcolare.

ERª urmãreºte atingerea urmãtoarelor obiective generale:

- *fundamentarea ºi corectitudinea deciziilor* luate;
- *stabilirea ºi conºtientizarea problemelor* din unitatea ºcolarã/comunitatea localã/sistemul de învãþãmînt;
- *influenþarea evoluþiei sistemului de evaluare*;
- *informarea* sistematicã, obiectivã, corectã ºi clarã a educaþilor ºi personalului educativ, pãrinþilor ºi societãþii asupra performanþelor ºcolare ale elevilor/unitãþii educative/sistemului naþional de învãþãmînt.

Finalitatea principalã a evaluãrii este marcatã de rãspunsurile la întrebarea *Cum îmbunãtãþim mai departe activitatea* didactic-educativã? Finalitãþile ERª rãspund la întrebãrile: *Cui foloseºte evaluarea*? (celor evaluaþi, celui care realizeazã evaluarea, conducãtorului instituþiei, factorilor de decizie, celor care realizeazã o anumitã selecþie etc.) ºi *De ce evaluãm*? (pentru cunoaºterea/corectarea/îmbunãtãþirea performanþelor celor evaluaþi; pentru reconsiderarea obiectivelor educaþionale; pentru îmbunãtãþirea conþinuturilor ºi metodologiilor de evaluare; pentru efectuarea unei selecþii etc.).

Sînt definite conþinuturile ERª ºi stabilite/elaborate principiile de selectare a acestora în funcþie de tipul de cunoaºtere specific disciplinei ºcolare, valorificînd limbajul de cunoaºtere al acestora.

ERª se realizeazã pe principii tehnologice specifice: caracterului strict pozitiv al evaluãrii; caracterului dinamic al evaluãrii; racordãrii obiectivelor de evaluare la obiectivele educaþionale; corespunderii acþiunilor de evaluare tipului de cunoaºtere propriu disciplinei ºcolare ºi limbajelor de cunoaºtere ale acesteia; corelãrii acþiunilor de evaluare sistemului de învãþare al elevilor în cadrul disciplinei date; unitãþii acþiunii de evaluare ºi celei didactic-educative; unitãþii evaluãrii normative ºi celei formative; raþionãrii ºi proporþionãrii evaluãrii randamentului ºcolar ºi a evaluãrii progresului ºcolar; sporirii cotei metodelor ºi instrumentelor active ºi interactive de evaluare; validãrii ºtiinþifice, praxiologice ºi social-educative a instrumentelor de evaluare; integralizãrii evaluãrii ºcolare naþionale în sistemul mondial de evaluare ºcolarã (prin Asociaþia Internaþionalã pentru Evaluarea Randamentului ºcolar – IEA).

Drept *strategii de ERª* sînt indicate: mobilizarea unor ansambluri de resurse de formare/dezvoltare a personalitãþii elevului (cunoºtinþe, capacitãþi, scheme, automatisme, experienþe, atitudini); realizarea interacþiunii subiecþilor ºi factorilor educaþiei; realizarea retroacþiunii educative; modernizarea acþiunilor de influenþã educativã prin folosirea datelor obþinute prin evaluare; reglementarea raportului profesor-elev; asigurarea unui cadru educaþional propice orientãrii ºcolare ºi profesionale a elevilor; marcarea punctelor nevralgice ale procesului instructiv-educativ; stabilirea liniilor de convergenþã între formarea-dezvoltarea generalã a elevilor ºi dezvoltarea profesionalã a cadrelor didactice.

Se stipuleazã interzicerea evaluãrii copiilor la intrare în clasa I, în scopul selectãrii acestora, evaluãrii normative pe parcursul clasei I ºi acordãrii de note la evaluarea formativã.

Metodele de ERª (tradiþionale ºi moderne) rãspund la întrebarea *Cum evaluãm*? (prin examinãri curente; prin examene, teste, probe orale/scrise/practice, studii de caz, fiºe de activitate personalã, prin portofoliu, hãrþi conceptuale, investigaþii, observarea curentã a comportamentului, jurnalul reflexiv, cu ajutorul mijloacelor de învãþãmînt, al calculatorului etc.).

Tehnicile de evaluare sînt legate de instrumentele de evaluare. Au menirea de a declanºa ºi a orienta obþinerea unor informaþii (rãspunsuri) în corespundere cu obiectivele stabilite ºi sînt de douã tipuri: tehnici de evaluare *formalã* ºi tehnici de evaluare *informalã*.

Sînt stabilite, în funcþie de criteriile avansate, tipurile ºi formele de evaluare:

- *normativã*/*formativã*/*formatoare* (dupã scopul urmãrit);
- internã/externã/autoevaluare (dupã subiectul evaluãrii);
- *oralã/scrisã/practicã* (dupã modul de realizare);
- iniþialã/curentã/sumativã (dupã modul de integrare în procesul didactic-educativ) etc.

Se preconizeazã instituirea examenelor de absolvire la sfîrºitul treptelor de ºcolaritate (primarã, secundarã, licealã), în locul examenelor de admitere, cu aplicarea unor criterii de apreciere unitarã (examen unic).

ERª se realizeazã în patru etape: de concepere ºi proiectare, de pregãtire, de utilizare/explorare a datelor, de reflecþie.

Sistemul naþional de evaluare a rezultatelor ºcolare (SNERª) propus este descentralizat ºi democratic; realizeazã politicile educaþionale ale statului ºi demersul educaþional modern, libertatea, independenþa ºi iniþiativa evaluatorilor (cadrele didactice, experþii independenþi); admite concurenþa loialã a experþilor ºi instituþiilor de evaluare;

este ierarhizat dinspre rezultatele evaluării ºcolare. Activitatea sa este coordonatã de un consiliu naþional al experþilor în domeniu, iar funcþionarea sa este asiguratã instituþional de cãtre METS, direcþiile raionale de învãþãmînt ºi instituþiile ºcolare. SNERª se compune din agenþii (subiecþii) evaluării, obiectul evaluării, rezultatele evaluării, instituþia de acreditare a subiecþilor ºi rezultatelor evaluării, instituþia coordonatoare a evaluării ºcolare la scarã naþionalã. Se preconizează constituirea instituþiei experþilor independenþi – specialiºti în domeniul evaluării ºcolare, acreditaþi în modul stabilit cu această competenþã de cãtre Centrul Naþional de Acreditare a Evaluării ªcolare, în baza studiilor, titlurilor ºtiinþifice, didactice, onorifice, a publicaþiilor ºi experienþelor educaþionale, precum ºi, mai ales, în baza *programelor de evaluare*, prezentate în CNAEª, care îi certificã pentru evaluarea anumitor obiecte de evaluare.

La nivelul instituþiei ºcolare, ERª este realizatã de personalul educativ ºi didactic.

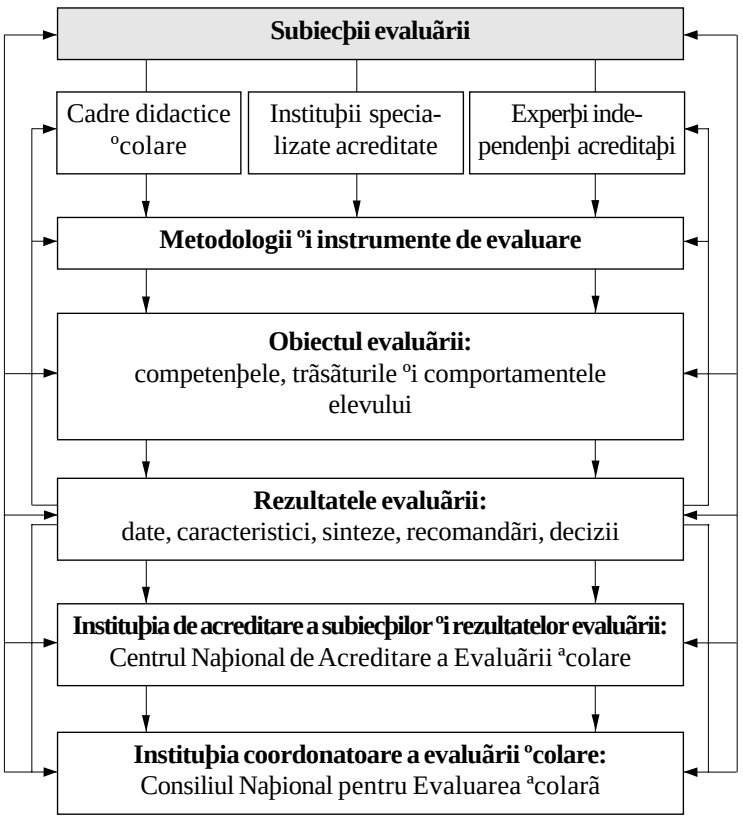
Evaluarea ºcolarã zonalã, regionalã ºi naþionalã este desfãºuratã de structurile zonale, regionale ºi centrale prin instituþia experþilor independenþi.

Finanþarea sistemului naþional de ERª se va realiza pe principiile:

- finanþarea integralã de la buget a evaluării normative naþionale ºi zonale;
- transmiterea în instituþiile de învãþãmînt a fondurilor pentru evaluarea internã;
- atragerea resurselor extrabugetare pentru evaluările interne la iniþiativa administraþiei unitãþii ºcolare ºi a celei publice locale;
- remunerarea subiecþilor evaluării externe în bazã de contract, diferenþiat, în funcþie de calificarea ºi experienþele profesionale ale acestora.

Implementarea *Concepþiei ERª* este prevãzutã în baza unui plan de acþiuni de reformare a sistemului naþional de evaluare ºcolarã.

Sistemul naþional de evaluare a rezultatelor ºcolare



Trei faþete ale evaluării: estimarea, înþelegerea, verificarea



Valeriu **CABAC**
Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bãlþi

Evaluarea devine din ce în ce mai frecvent obiect de discuþii în lumea educaþiei. Mult timp evaluarea s-a aflat în serviciul societãþii, iar în ultimele douã decenii ea se reorientează în serviciul învãþării.

Situatã la joncþiunea dintre cunoaºtere ºi acþiune, evaluarea nu se sprijinã nici pe un cadru conceptual unic, nici pe un vocabular standardizat. Acceptatã (aproape unanim) ca parte integrantã a proceselor de predare-învãþare [1], evaluarea este o prizonierã a concepþiilor existente asupra esenþei învãþării ºi organizării procesului de învãþãmînt.

Evaluarea constituie, în primul rînd, un *instrument al schimbării*. Miza sa principalã este de a prepara, dar ºi de a atesta schimbările intenþionate ºi planificate, favorizîndu-le prin:

(a) o nouă înţelegere a realităţii (obţinerea unor informaţii pertinente permite a vedea lucrurile dintr-o altă perspectivă);
(b) capacitatea de a acţiona într-un alt mod (a progresa, analizînd erorile şi obstacolele întîlnite, acumulînd experienţe ce pot fi reinvestite în alt loc şi în alte situaţii).

NECESITATEA EVALUĂRII

În cunoaştere realităţii omul, prin excelenţă, este un evaluator. Orice ar întreprinde *homo aestimans*, el judecă şi interpretează. Omul este nevoit să facă estimări, din cauza cunoştinţelor imperfecte despre lumea înconjurătoare; el judecă fiindcă nu este niciodată indiferent şi are întotdeauna o idee despre o perfecţiune posibilă şi dorinţa de a se apropia de ea; în sfîrşit, el interpretează, deoarece dincolo de cunoaştere se află înţelegerea.

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

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

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

Ţările care au trecut la învăţămîntul obligatoriu (pentru început – în treapta primară) s-au ciocnit foarte repede de problema *neadaptării* unui număr esenţial de elevi la mijloacele de formare propuse. Caracterul magistrocentrist al învăţămîntului de la începutul sec. XX a impus adoptarea unei soluţii dure – excluderea din sistemul învăţămîntului 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 inteligenţă*) care permitea detectarea copiilor ce nu erau în stare să urmeze cursul de instruire în şcoala obişnuită din cauza deficienţelor în dezvoltare.

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

Dacă evaluarea este consideratã parte integrantă a procesului de învăţămînt, atunci logica umanizării acestui proces impune încă o constrîngere: *adaptarea metodelor de evaluare şi a instrumentelor de evaluare la diferenţele individuale ale elevilor*. O evaluare care nu ia în consideraţie aceste diferenţe riscă să avantajeze unii elevi şi să-i penalizeze pe alţii.

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

- pentru a determina performanţele necesare obţinerii noilor performanţe 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 acţiunii de evaluare în structura de funcţionare a activităţii didactice/educative.

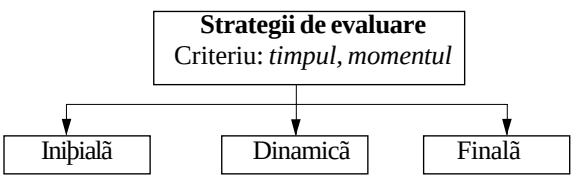
În *structura* strategiilor de evaluare pot fi evidenţiate următoarele componente:

a) *tipurile* de evaluare, care vizează modalităţile de *organizare* a acţiunii de evaluare în raport de activitatea didacticã/educativă;
b) *formele* de evaluare, care vizează modalităţile de *exprimare* a acţiunii de evaluare într-un cadru *formal* (examene, colocvii, examinări curente) şi *neformal* (aprecieri, observaţii etc.);
c) *metodele* de evaluare, care vizează modalităţile de *demonstrare* de către elev a achiziţiilor sale;
d) *tehnicile* de evaluare, care vizează modalităţile de *realizare* a acţiunii de evaluare.

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

În funcţie de *momentul* în care acţiunea de evaluare este integratã în activitatea de instruire/educaţie, pot fi identificate trei *strategii* de evaluare:

a) *iniţială*, angajatã la început de: treaptă de învăţămînt, an de studii, capitol, secvenţă de instruire, lecţie;
b) *dinamică/continuă*, angajatã pe tot parcursul unei trepte de învăţămînt, an de studii, capitol, activităţi (lecţie, realizarea unei sarcini de învăţare);
c) *finală*, angajatã la sfîrşit de: treaptă de învăţămînt, an de studii, capitol, secvenţă de instruire.



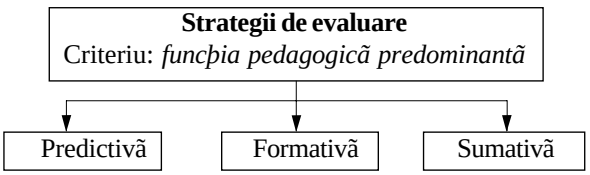
În raport cu *funcţia pedagogică specifică, realizabilă predominant*, pot fi identificate următoarele strategii de evaluare: *predictivă, formativă, sumativă.*

Evaluarea **predictivă** este o strategie de evaluare prin care se identificã unele performanţe obţinute de elev, care

reprezintă suportul pentru performanţe ulterioare.

Evaluarea **formativă** este o strategie de evaluare care are drept scop informarea elevului şi profesorului despre procesul de învăţare la elev (dificultăţile şi obstacolele întîlnite, greşelile comise). Aceasta îl ajută pe elev să înveţe şi pe profesor să faciliteze învăţarea. Respectiva strategie comportă trei faze: (a) culegerea informaţiei (de obicei, prin observarea activităţii elevului); (b) interpretarea operativă a rezultatelor observaţiei; (c) adoptarea intervenţiilor pedagogice adecvate.

Evaluarea **sumativă** este o strategie de evaluare prin care se face un inventar al competenţelor achiziţionate sau un bilanţ după o secvenţă de instruire de o anumită durată. Evaluarea sumativă pune accentul pe performanţe (produsele realizate), apreciate în funcţie de criteriile de reuşită.

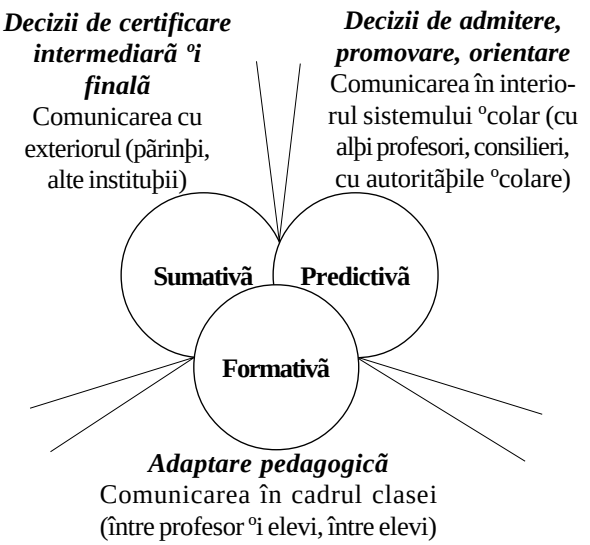


Evaluarea *iniţială*, centrată pe elev şi pe caracteristicile lui, îndeplineşte funcţiile de orientare, adaptare, selectare şi este realizată prin evaluări predictive.

Evaluarea *continuă* sau *dinamică*, centrată pe proces, pe activitatea elevului şi profesorului, îndeplineşte funcţiile de reglare şi facilitare a demersurilor de predare-învăţare şi este realizată prin evaluări formative.

Evaluarea *finală*, centrată pe produs (achiziţiile elevului), îndeplineşte funcţii de verificare sau certificare şi se realizează prin evaluări sumative *(vezi Figura 1)*.

Figura 1. Strategii de evaluare



O MICĂ INCURSIUNE . . . ÎN LUMEA FOTBALULUI

Cînd un suporter doreşte să ştie dacă echipa lui favoritã a cîştigat ultimul meci, el se interesează de scorul final al acestuia. Dacă scorul este, de exemplu, 3:1, înseamnă că echipa favoritã a marcat trei goluri, iar adversarii – unul singur. Prin urmare, informaţia care permite certificarea victoriei unei echipe rezidă în reuşita respectivă: numărul de goluri marcate în poarta adversarului. La determinarea echipei cîştigătoare nu contează numărul de situaţii de gol nerealizate, greşelile de marcaj, numărul încălcărilor regulilor de joc etc. Importantă este *reuşita* generală exprimată prin scorul final – unica informaţie despre meci care se va păstra în memoria suporterilor (se presupune că arbitrul meciului a fost imparţial, atent şi a rezolvat toate situaţiile de joc în deplină corespundere cu regulamentul).

Dacă antrenorul echipei învingătoare doreşte să o aducă în topul clasamentului, atunci îl va interesa mai puţin scorul concret. În plus, la primul antrenament după meciul cîştigat antrenorul va atrage mai puţină atenţie acţiunilor splendide ale unor jucători. Dimpotrivă, folosind înregistrările video, el va analiza împreună cu echipa toate erorile comise şi va elabora strategii care să permită evitarea lor în meciurile următoare. El va realiza, de asemenea, antrenamente specifice care ar contribui la depăşirea dificultăţilor scoase în evidenţă pe parcursul meciului anterior. Prin urmare, pentru a ameliora jocul echipei, singurele care contează sînt *erorile*.

Presupunem acum că responsabilii echipei doresc să reînnoiască componenţa ei. În acest scop se vor culege informaţii despre jucătorii care evoluează în alte echipe: pregătirea fizică şi tehnică, starea sănătăţii. Atenţia va fi axată pe *potenţialul* fotbalistului: Ce tip de joc ar putea aduce el în echipă ş. a. m. d.; şi 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 şi va crea prin aceasta conflicte în echipă? [2]

EVALUAREA DIN PERSPECTIVA PROFESORULUI ªCOLAR

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

- Dacă un elev a reuşit sau nu la o temă, la un capitol, într-un an şcolar sau într-o treaptă de învăţămînt, adică dacă a atins obiectivele preconizate pentru perioada respectivă. Apare întrebarea: Poate să certifice şcoala *reuşita* elevului? Răspunsul se va afla prin realizarea unor evaluări *de bilanţ* (în cazul aprecierii achiziţiilor elevului la o temă, capitol, an şcolar) sau *certificative* (în cazul evaluărilor la finele unei trepte de învăţămînt).
- Care sînt demersurile de învăţare a elevului? Se confruntă el cu dificultăţi, obstacole? Care sînt

cauzele acestora ºi care ar fi măsurile de ajutor/susþinere? Răspunsurile la respectivele întrebări pot fi obþinute prin evaluări *formative*.

- Care este potenþialul elevului (unde poate să progreseze fără dificultăþi) ºi care sînt riscurile posibile (unde poate întîlni dificultăþi majore)? Informaþia respectivă poate fi căpătată prin evaluări *predictive*.

În cazul evaluărilor de bilanþ/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 învăþămînt. La fel cum numărul de goluri marcate ne permite să spunem ce echipă a cîºtigat meciul, numărul de obiective atinse de fiecare elev permite să aflăm cine a „cîºtigat", adică a reuºit la învăþătură. Menþionăm că la o evaluare certificativă erorile comise nu sînt importante. Important este ceea ce elevul stăpîneºte efectiv.

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

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

În acest caz, nota finală se obþine prin scăderea din nota maximală a punctelor pentru greºeli. 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 puþin de 80% de cuvinte scrise corect

Acelaºi principiu (bazat pe reuºita elevului) va fi respectat în toate demersurile de evaluare certificativă, fapt ce va impune o modificare profundă a practicilor de apreciere la mulþi profesori ºcolari.

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 greºelile de marcaj sau de organizare a jocului pentru a propune strategii de ameliorare. Evaluarea formativă în cadrul lecþiei are acelaºi obiectiv – îmbunătăþirea activităþii de învăþare 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 acelaºi 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 depăºească dificultăþile.

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

ACTORII IMPLICAÞI ÎNTR-O EVALUARE

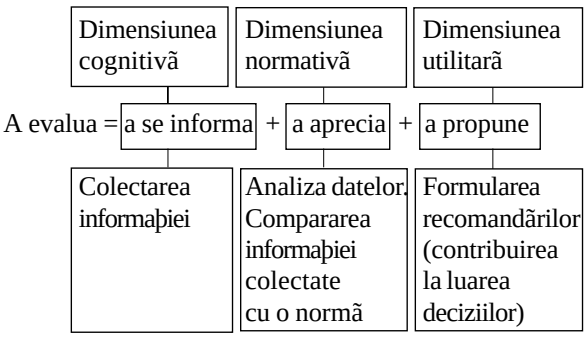
Evaluarea este o activitate complexă în care sînt antrenaþi mai mulþi actori:

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

Repartiþia clară a rolurilor actorilor este un element de transparenþă a evaluării. În actul de evaluare pot fi evidenþiate 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" ºi formulează recomandările respective. Subliniem, decizia nu este parte componentă a evaluării, ci derivă din recomandările formulate.

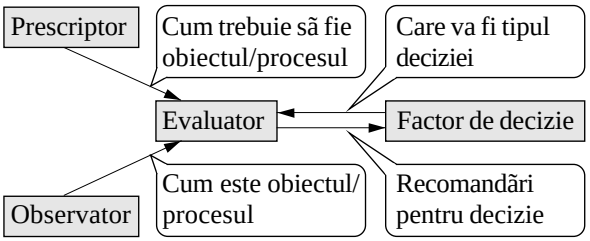


Figura 2. Fluxurile de informaþii în procesul evaluativ-decizional

Evaluarea elevului semnificã pentru profesorul ºcolar evaluarea propriei activitãþi. Altfel spus, decizia de a face o evaluare este, de fapt, cãutarea rãspunsului la întrebarea: *Sînt eu un bun profesionist?* Or, nimeni nu doreºte sã-ºi creeze imaginea unui incompetent. Aceastã poziþie ambiguã adaugã noi probleme în dificila procedurã de evaluare.

În actul de evaluare, *evaluatorul* este plasat într-o poziþie intermediarã: între *prescriptor* ºi *observator*, dificultatea pentru profesorul ºcolar constînd în necesitatea de a exercita concomitent toate cele trei roluri.

DEFINIREA OPERAÞIONALÃ A CONCEPTULUI „EVALUAREA REZULTATELOR ªCOLARE"

Evaluarea constituie *un proces prin care sînt definite, obþinute ºi furnizate informaþii utile, care permit a se pronunþa asupra deciziilor posibile* [3]. *A evalua înseamnã a compara cel puþin douã informaþii referitoare la unul ºi acelaºi obiect, cu o anumitã intenþie* [1].

Definiþiile de mai sus nu sînt operaþionale, nu spun nimic despre faptul cum se realizează acþiunea de evaluare.

„Desfãºuratã" în timp, evaluarea rezultatelor ºcolare apare ca un proces orientat spre un anumit scop ºi comportã cîteva faze legate între ele: fiecare o determinã pe urmãtoarea, dar sînt posibile reîntoarceri la fazele precedente.

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

1. de concepere
2. de proiectare
3. de pregãtire
4. de realizare
5. de exploatare a rezultatelor
6. de reflecþie.

În ***faza de concepere*** evaluatorul ia decizia privind necesitatea evaluării ºi cautã rãspunsul la două întrebări fundamentale: *De ce evaluãm* (scopul evaluării)? ºi *Ce va fi evaluat* (obiectul evaluării)? Perfecþiunea oricãrei evaluări provine din adecvarea ei la scopul pentru care este fãcutã. Din aceastã cauzã, prima întrebare care se impune la conceperea unei evaluări nu este *Ce evaluãm?*, nici *Cum evaluãm?*, ci *De ce evaluãm?*. Rãspunsul la această întrebare determinã conþinutul celorlalte faze ºi, la rîndul sãu, este determinat de nevoile evaluatorului/ profesorului ºcolar.

Iatã cîteva situaþii specifice (lista nu este exhaustivã) în care evaluatorul ia decizia de a declanºa o acþiune de evaluare.

a) Conform planului calendaristic peste o sãptãmînã în clasele a VIII-a începe predarea unei teme noi. Dispun oare elevii de cunoºtinþele, capacitãþile, atitudinile necesare pentru iniþierea unei secvenþe noi de instruire?
b) În clasa a V-a s-a încheiat predarea unei teme. Oare toþi elevii au atins obiectivele preconizate?
c) La ultimele două examinări curente elevul A a demonstrat un nivel scãzut al cunoºtinþelor ºi deprinderilor formate. Care sînt cauzele performanþelor reduse ale acestui elev?
d) Anul de studii e pe sfîrºite. Oare toþi elevii au dobîndit competenþele vizate de curriculum? Care este calitatea achiziþiilor?

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

La fixarea *obiectului* evaluării se alege între **procesul** de achiziþionare a cunoºtinþelor, formare a capacitãþilor ºi atitudinilor, de dobîndire a competenþelor ºi **produsul** învãþării.

Evaluarea trebuie *proiectatã* riguros, pentru ca informaþia cãpãtatã sã fie utilã. Întrebarea *Utilã pentru cine?* ne orientează la **beneficiarii** rezultatelor evaluării. Întrebarea *Utilã pentru ce?* ne orientează la **funcþiile** evaluării.

În proiectarea evaluării pot fi identificate două componente de bază:

1) identificarea criteriilor pentru a specifica exact ce fel de informaþie este necesarã pentru a rãspunde la întrebările ce þin de eficienþa ºi calitatea programei de formare;
2) determinarea unei strategii optimale sau a unui plan care va face posibilã obþinerea unei informaþii exploratorii, explicative sau descriptive care, la rîndul sãu, va permite formularea unor inferenþe vizînd relaþia dintre obiectivele programei ºi rezultatele observate.

În ***faza de proiectare*** evaluatorul precizează *scopul* ºi *obiectul* evaluării, determinã **contextul** ei. La această etapã se impun a fi rezolvate cîteva probleme majore. Prima þine de *scopul* evaluării. S-a menþionat cã evaluarea este un *proces complex*, în derularea cãruia pot fi evidenþiate mai multe faze, fiecare presupunînd activitãþi separate, însã legate logic ºi conceptual, avînd anumite scopuri. Prin urmare, scopul evaluării poate fi realizat prin

atingerea consecutivã a scopurilor intermediare specifice fiecãrei faze. În asemenea situaþii, scopul nu poate juca rolul de imbold pentru întregul proces de evaluare, deoarece este prea îndepãrtat ºi atingerea lui este amînatã. Funcþia de stimulare ºi planificare a comportamentului ºi activitãþii evaluatorului este îndeplinitã de o *decizie conºtientã* numitã **intenþie**.

Pot fi identificate trei *intenþii* ale evaluãrii: (a) **estimarea** ºanselor de reuºitã ale elevului într-o treaptã de învãþãmînt sau an de studii, la o disciplinã ºcolarã, un capitol, secvenþã de instruire; (b) **înþelegerea** modalitãþilor de învãþare ale elevului; (c) **aprecierea** achiziþiilor elevului într-o treaptã de învãþãmînt, un an de studii, o disciplinã ºcolarã, la un capitol/temã. Scopul evaluãrii, la nivel social, implicã formarea unei intenþii de estimare sau apreciere, iar la nivel pedagogic – formarea unei sau mai multor intenþii (de estimare, de înþelegere sau de apreciere).

Dupã precizarea scopului/intenþiei ºi a obiectului evaluatorul determinã *momentul* declanºãrii procesului de evaluare (pînã la începerea secvenþei de instruire; pe parcursul ei; la finele secvenþei de instruire).

A doua problemã majorã care trebuie rezolvatã în faza de proiectare constã în *definirea informaþiilor* culese în procesul de evaluare. Natura acestora depinde de scopul/intenþia evaluãrii. În acest context, cadrul didactic are nevoie de douã tipuri de informaþii referitoare la obiectul evaluãrii: informaþie *obiectualã* sau ***de constatare*** ºi informaþie ***de referinþã*** (aºteptãrile). Informaþia de referinþã este o informaþie *prescriptivã* (cum trebuie sã fie obiectul evaluãrii). Informaþia de constatare este o informaþie *descriptivã* (cum este obiectul evaluãrii). Informaþia de constatare este comparatã cu informaþia de referinþã, procedurã prin care se conferã **valoare** aspectelor constatate (sînt ele, de exemplu, satisfãcãtoare sau nu în raport cu aºteptãrile).

Informaþia de referinþã în unele cazuri existã deja; evaluatorul trebuie doar sã o selecteze. Astfel, în calitate de informaþie de referinþã pot fi utilizate:

- **standardele educaþionale**, formulate în termeni de *competenþe* (*referenþiale de evaluare*);
- ansambluri de **obiective** curriculare;
- **norme** statistice (de ex., media clasei);
- **norma individualã** (rezultatele evaluãrii precedente a elevului).

În unele situaþii informaþiile de referinþã nu existã ca atare ºi trebuie elaborate de cãtre evaluator. În acest scop, profesorul îºi formeazã o reprezentare (un model ideal al obiectului evaluãrii) numitã **referent** ºi conþinînd un ºir de **criterii** (*criteriul* este o *caracteristicã calitativã* sau o *proprietate* a unui obiect care permite a formula asupra lui o *judecatã de valoare*). Conþinutul referentului depinde de intenþia ºi obiectul evaluãrii. Dacã intenþia evaluãrii este *înþelegerea*, atunci accentul se pune pe *procesul* învãþãrii ºi referentul include descrierea **criteriilor de realizare**, adicã a operaþiilor invariante implicate în realizarea produsului. Dacã intenþia evaluãrii este *estimarea* ºi/sau *aprecierea*, atunci accentul se pune pe *produsul* învãþãrii ºi referentul include descrierea **competenþei** vizate ºi a **calitãþilor** sau **criteriilor de reuºitã** a produsului aºteptat.

O modalitate promiþãtoare, cu un vãdit caracter formativ, de elaborare a criteriilor de evaluare este formularea lor consecutivã pe parcursul învãþãrii, *cu concursul elevilor*, prin metoda negocierii. Aceste criterii, în multe cazuri, coincid cu obiectivele operaþionale ale lecþiei.

La definirea informaþiei de referinþã profesorul ºcolar este, într-un anumit sens, *autonom*. Existã pericolul ca, în dorinþa de a demonstra o eficacitate înaltã a procesului de învãþãmînt, profesorul sã defineascã criterii de evaluare ce pot fi atinse (ºi chiar depãºite) de majoritatea elevilor. Pentru excluderea unor astfel de situaþii sînt necesare evaluãri *externe*, cu criterii *standardizate la scarã naþionalã/internaþionalã*. Aceste criterii vor fi luate în consideraþie de profesor la definirea propriilor criterii.

Informaþia de constatare, spre deosebire de cea de referinþã, nu existã; ea trebuie cãpãtatã în procesul evaluãrii. În acest scop, evaluatorul urmeazã sã proiecteze, sã construiascã ºi sã valideze dispozitive speciale pentru extragerea informaþiei, numite **instrumente de evaluare** ºi sã decidã *cum, în ce condiþii* va fi colectatã informaþia de constatare. Uneori aceasta poate fi selectatã în baza *situaþiilor binuite de învãþare* sau a *situaþiilor de învãþare orientate spre structurarea cunoºtinþelor*. Aceste cazuri sînt convenabile unei aprecieri cu scopul *înþelegerii*, în care obiectul evaluãrii îl constituie fie *demersurile* elevului, fie *produsele „semifabricate"*.

Alteori, pentru colectarea informaþiei trebuie create situaþii speciale, numite situaþii de evaluare (*situaþia de evaluare* este un ansamblu constituit din enunþul unei *sarcini*, enunþul unui *consemn* ºi *obiectul* evaluãrii; *sarcina* este o activitate prescrisã elevului în vederea atingerii unui obiectiv într-un cadru dat cu ajutorul unor acþiuni sau operaþii; *consemnul* reprezintã totalitatea indicaþiilor care explicitează cerinþele evaluatorului/profesorului ºi condiþiile de realizare a sarcinii).

Toate situaþiile de colectare a informaþiilor de constatare pot fi divizate în trei categorii:

1) informaþia devine accesibilã prin *observare*;
2) informaþia poate deveni *accesibilã în mod direct* prin plasarea elevului într-o situaþie de evaluare;
3) informaþia *nu este accesibilã în mod direct*, însã la ea *se poate ajunge prin intermediul altei informaþii* (revelatoare) care joacã rolul de *indicator*, utilizînd *inferenþe*.

Dacã informaþia este *accesibilã prin observare*, instrumentele posibile de evaluare pot fi: (a) fiºa de evaluare (calitativã); (b) grila de evaluare/autoevaluare; (c) scara de apreciere; (d) lista de control/verificare.

Dacã informaþia poate deveni accesibilã în mod direct, vor fi utilizate urmãtoarele 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.

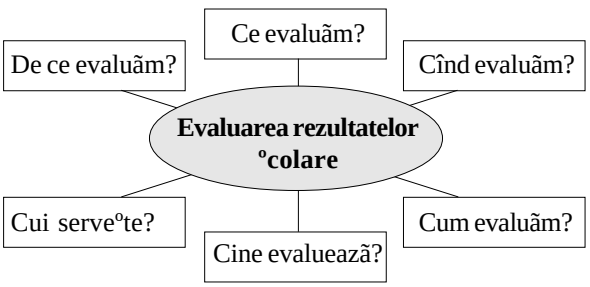
Pentru accesarea informaþiei de constatare în mod indirect, pot fi folosite urmãtoarele instrumente de evaluare:

- situaþii-problemã;
- sarcini complexe.

Existã patru moduri principale de acumulare a informaþiei de constatare:

a) reexaminarea datelor existente (rezultatele evaluãrilor precedente);
b) observarea comportamentului elevului sau a calitãþii produselor realizate;
c) audierea/înregistrarea vorbirii orale;
d) citirea rãspunsurilor în scris.

În consecinþã, în faza de proiectare evaluatorul cautã rãspunsuri la întrebãrle: *De ce evaluãm? Ce evaluãm? Cînd evaluãm? Cum evaluãm? Cine evaluează? Cui serveºte evaluarea?*



În ***faza de pregãtire*** evaluatorul pregãteºte terenul pentru etapa de realizare a evaluării, activitãþile de bazã fiind:

1) elaborarea/selectarea instrumentelor de evaluare;
2) pregãtirea psihologicã a persoanelor care participã la evaluare sau care fac obiectul ei.

Instrumentul necesar pentru colectarea informaþiilor rareori este cunoscut pînã la începerea procedurii de evaluare. Pentru instrumentele de evaluare care, tradiþional, au o frecvenþã mai mare de utilizare, sînt stabiliþi algoritmi generali de elaborare (grile, teste). Conceperea ºi elaborarea unui instrument de evaluare este o activitate creativã, care se sprijinã pe conºtientizarea esenþei actului de evaluare, pe experienþa acumulatã. Se considerã, pe bunã dreptate, cã o sarcinã de evaluare este o micã capodoperã. Instrumentul de evaluare trebuie sã permitã stabilirea unei corespondenþe între caracteristicile elevului ºi notele acordate (aceasta este menirea lui), sã fie practic, comod în utilizare ºi sã satisfacã un ºir de calitãþi pedagogice, psihometrice ºi general-ºtiinþifice.

Elaborarea unui instrument de evaluare cu calitãþile preconizate reprezintã, în general, o procedurã ciclicã care necesitã timp. Dupã conceperea primei variante a instrumentului de evaluare, este administrat unui eºantion de elevi. Informaþia dobîndită este prelucratã (de obicei, prin metode statistice) ºi, în caz de necesitate, instrumentul de evaluare este modificat. Urmează cea de-a doua administrare ºa. m. d., pînã la obþinerea unor calitãþi acceptabile.

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

În ***faza de realizare*** are loc colectarea informaþiei de constatare. Operaþia respectivă se numeºte *măsurare*. Elevul este fie observat într-o situaþie de învãþare, fie plasat într-o situaþie de evaluare. Măsurarea unei caracteristici se bazează întotdeauna pe *indicatori*. Un **indicator** este un fapt observabil, care permite să se aprecieze prezenþa sau absenþa 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 activitãþi:

- organizarea datelor;
- interpretarea datelor;
- formularea unei judecãþi de valoare ºi a recomandãrilor pentru o posibilã decizie.

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

Interpretarea datelor constă în compararea datelor cu un criteriu de referinþă. Sînt posibile trei modalitãþi de interpretare:

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

Judecata de valoare constă în examinarea meticuloasă a datelor culese cu ajutorul instrumentelor de evaluare, þinînd cont de situaþia particulară a elevului, momentul evaluării, varietatea resurselor disponibile etc. ºi în formularea unei opinii despre progresul sau nivelul realizării învãþării de către elev.

În practica ºcolară cele trei modalitãþi de interpretare se reunesc pentru a ajunge la o singură judecată. De exemplu, elevul X, în comparaþie cu alþi colegi, are o prestaþie mai puþin bună (interpretare normativă). El a reuºit însă la testul recent de competenþă (interpretare criterială), iar activitatea în clasă denotă un progres vădit în comparaþie cu începutul semestrului (interpretare în raport cu performanþele anterioare). Pentru a face o apreciere generală a elevului X, profesorul va lua în consideraþie cele trei constatări, la care se vor adãuga informaþiile despre atitudinile, interesele ºi alte calitãþi ale acestuia.

În ***faza de reflecþie*** evaluatorul analizează eficacitatea etapelor precedente. Analiza se realizează prin cãutarea rãspunsurilor la următoarele întrebări:

- Scopul evaluării a fost atins?
- Care au fost factorii perturbanþi ai procesului de evaluare?
- Decizia luatã în baza rezultatelor evaluării a fost bine fundamentatã?
- Instrumentele de evaluare construite/selectate au permis colectarea informaþiei de constatare preconizatã?
- Au fost apreciate adecvat calitãþile instrumentelor de evaluare?
- Metodele de evaluare aplicate au permis a afla, în primul rînd, ceea ce cunosc elevii sau ceea ce nu cunosc? etc.

Realizarea acestei faze urmãreºte influenþarea evaluãrilor ulterioare din perspectiva îmbunãtãþirii calitãþii lor.

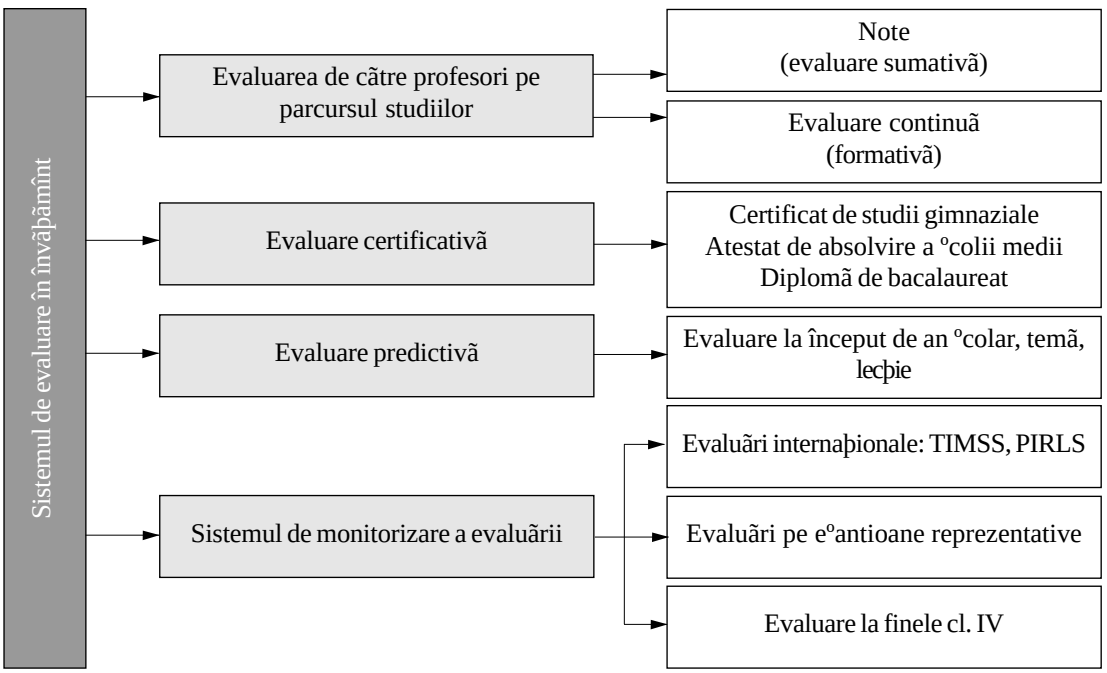
Reflecþia nu se va limita la procedura de evaluare, dar va cuprinde ºi procesul de predare-învãþare. Dacã majoritatea elevilor nu au reuºit la proba de evaluare, atunci care sînt cauzele acestui eºec?

VALORILE EVALUĂRII

Calitatea evaluării determinã, în mare parte, gradul credibilitãþii sale. În acest sens, poate fi formulat un ansamblu de valori, susceptibile sã asigure calitatea evaluării. În literatura de specialitate respectivele valori sînt clasificate în: fundamentale (justeþea, egalitatea, echitatea) ºi instrumentale (coerenþa, rigoarea, transparenþa) [1].

Vom elucida, mai întîi, valorile fundamentale, subliniind cã evaluarea trebuie realizatã prin respectarea legilor ºi reglementãrilor sistemului de învãþãmînt. *Justeþea* în evaluare presupune cã elevul are dreptul la reevaluare ºi dreptul de apel. Modalitãþile de aplicare a acestor drepturi revin mediilor ºcolare. Concomitent, justeþea invocã alte douã valori fundamentale: egalitatea ºi echitatea. *Egalitatea* în evaluare presupune cã toþi elevii au ºanse egale de a-ºi demonstra realizãrile în învãþare. Respectarea acestei valori este posibilã numai dacã în curriculum sînt definite exigenþe uniforme: rezultatele aºteptate ºi criteriile de evaluare. Respectarea egalitãþii în evaluare se produce deci în baza acestor referinþe uniforme ºi comune pentru toþi elevii. Asigurarea unui tratament egalitar nu asigurã însã justeþea evaluării. Se impune, de asemenea, un tratament echitabil. *Echitatea* în evaluare presupune cã se va þine cont de caracteristicile individuale ale elevilor sau, cel puþin, de caracteristicile comune unor grupuri de elevi. Astfel, se va evita utilizarea mijloacelor sau crearea condiþiilor susceptibile sã avantajeze sau sã dezavantajeze unii elevi. Cele trei valori – justeþea, egalitatea ºi echitatea – se aflã într-o interacþiune continuã ºi în practica de evaluare nu pot fi separate. De exemplu, un elev cu deficienþe vizuale va fi tratat just, dacã va fi supus aceluiaºi examen ca ºi ceilalþi elevi (egalitate) ºi dacã va dispune de un exemplar al probei de evaluare realizat în sistemul Braille (echitate).

Valorile instrumentale se referã la calitãþile demersurilor de evaluare ºi ale instrumentelor respective. *Coerenþa* aprecierii insistã, în primul rînd, asupra racordării obiectivelor (intenþiilor) evaluării cu misiunea sistemului de învãþãmînt ºi presupune cã evaluarea se aflã în relaþie directã cu învãþarea ºi conþinuturile predate. Se poate vorbi despre o triplã coerenþã: (a) dintre intenþia evaluării ºi decizia ce urmeazã a fi luatã; (b) dintre obiectul evaluării ºi obiectivele de învãþare; (c) dintre obiectul evaluării ºi metodele de predare-învãþare. Respectarea coerenþei dintre obiectul evaluării ºi



obiectivele de învăþare permite asigurarea *validităþii* evaluării – calitatea unui instrument de evaluare de a măsura exact ceea ce ºi-a propus să măsoare [3]. *Rigoarea* demersului evaluativ ne îndreaptă spre noþiunile de exactitate ºi precizie. Utilizarea unor instrumente de calitate pentru colectarea ºi interpretarea datelor asupra învăþării contribuie la asigurarea *fidelităþii* evaluării. Este important ca informaþiile culese să fie pertinente ºi suficiente pentru a ne putea pronunþa asupra rezultatelor învăþării. O evaluare riguroasă trebuie să conducă la formularea unor judecăþi cît mai juste pentru a lua decizii ce ar servi progresului elevilor, orientării profesionale ºi recunoaºterii oficiale a achiziþiilor. *Transparenþa* în evaluare este necesară în măsura în care ea contribuie la creºterea credibilităþii.

SISTEMUL DE EVALUARE ÎN ÎNVĂÞĂMÎNT

Evaluările realizate de profesor (predictivă, formativă, sumativă) se înscriu în sistemul de evaluări din sistemul de învăþământ ºi sînt monitorizate prin evaluări internaþionale ºi naþionale (vezi figura din pagina precedentă).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Richard, J.-F., *L'integration de l'evaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, Ministere de l'Éducation, Province du Nouveau-Brunswick, 2004.
2. *Evaluarea în învăþământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaºi, 2000.
3. Stufflebeam, D. I., *L'évaluation en éducation et la prix de décision*, Edition NR, Ottawa, 1980.
4. Gerard, F.-M., *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer*//http://www.bief.be/enseignement/publication/tout_depend.html.
5. *Evaluarea curentă ºi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureºti, 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 remediation: mythe ou realite?* http://amis.univ-union.fr./Conference/Complement/9_evaluation/evaluation_latchoumanin.htm.



Liliana **NICOLAESCU-ONOFREI**

Centrul Educaþional PRO DIDACTICA

Evaluarea formativă a cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale continue

Modelul funcþional al programelor de formare PRO DIDACTICA

*În articolul de faþă este abordată problema optimizării calităþii practicilor de evaluare a cadrelor didactice din perspectiva corelării lor cu nevoile concrete de creºtere profesională, cu propriile scopuri de dezvoltare a carierei ºi, nu în ultimul rînd, cu rezultatele ºi succesul ºcolar al elevilor. Este analizată componenta **evaluare** din cadrul modelului funcþional al programelor de formare PRO DIDACTICA. Sînt prezentate avantajele acestui model, în contextul obiectivelor reformei educaþionale din Republica Moldova.*

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

O tendinþă pozitivă a sistemului educaþional din Republica Moldova este cea de **modernizare ºi descentralizare a procesului de conferire ºi confirmare a gradelor didactice**. În cadrul procesului de atestare a crescut ponderea unităþilor de învăþământ, care au acum o mai mare responsabilitate ºi forþă de decizie în efectuarea evaluării pe teren. Conform Regulamentului cu privire la atestarea cadrelor didactice din învăþământul preuniversitar, comisiile de atestare din instituþiile de învăþământ trebuie să includă un reprezentant al sindicatului de ramură cu drept de vot deplin, un reprezentant al administraþiei publice locale ºi doi părinþi cu drept de vot consultativ.[1]

[1] Regulamentul cu privire la atestarea cadrelor didactice din învăþământul preuniversitar, în *Buletin informativ 4/2003 al Ministerului Educaþiei*¸p.19, pag. 30.

Este salutar faptul cã în perioada preatestãrii, pe parcursul a 5 ani, pretendenþii la grade didactice pot participa la **diverse** acþiuni de formare continuã (cursuri, stagii, training-uri, activitate de formator) în instituþiile **republicane ºi raionale** abilitate.[2] Site-ul oficial al Ministerului Educaþiei, Tineretului ºi Sportului prezintã lista centrelor de formare republicane: „Formarea continuã a personalului didactic se desfãºoarã în cele 6 centre de formare: Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei, Universitatea Pedagogicã "Ion Creangã", Institutul Naþional de Educaþie Fizicã ºi Sport, Universitatea de Stat „A. Russo" din mun. Bãlþi, Universitatea Tehnicã, Centrul Noilor Tehnologii Informaþionale ºi **ONG-uri abilitate pentru prestarea serviciilor de formare continuã**."[3]

Centrul Educaþional PRO DIDACTICA este doar unul dintre ONG-urile care, de aproape zece ani, oferã servicii de formare continuã de o înaltã calitate, confirmate prin Licenþa Camerei de Licenþiere a Republicii Moldova, prin avizarea programelor de cãtre specialiºtii principali ai Ministerului ºi prin recunoaºterea certificatelor eliberate în procesul de atestare a cadrelor didactice.

În cele ce urmeazã ne vom referi la un efort de dezvoltare a unor procese de evaluare eficientã în cadrul programelor noastre de training – o experienþã concretã a Centrului care poate fi utilã pentru cei interesaþi de asigurarea calitãþii în educaþie.

Activitatea în acest domeniu ne-a oferit posibilitatea de a dezvolta, în timp, **un model funcþional al programelor de formare** care include modalitãþi eficiente de evaluare formativã, orientate spre sprijinirea cadrului didactic în încercarea sa de a face faþã provocãrilor profesionale, *aici* ºi *acum*.

Elaborarea acestui model nu a fost o acþiune spontanã, ci una bazatã pe analiza mai multor probleme ºi întrebãri pe care ni le-am pus pe parcursul activitãþii ºi a concluziilor pe care le putem trage dupã mai mulþi ani de experienþã.

Gradul de eficienþã a procesului de predare-învãþare-evaluare este direct proporþional cu gradul de optimizare a rezultatelor ºcolare. Din acest punct de vedere, o anumitã analiza a eficienþei demersului didactic poate fi fãcutã, o datã la 5 ani, prin intermediul procedurilor formale de evaluare pe teren din cadrul atestãrii. Convingerea noastrã este cã o asemenea analizã trebuie sã fie ºi o obligaþiune directã, curentã a profesorului, acesta fiind responsabil pentru ajustarea propriului sistem de acþiuni întru asigurarea necesitãþilor de formare ale educabililor ºi a realizãrii rigorilor impuse de finalitãþile educaþiei ºi de reformele în domeniul educaþional.

Asigurarea eficienþei procesului de predare-învãþare-evaluare trebuie sã constituie unul dintre obiectivele oricãrui program de perfecþionare profesionalã. De la aceastã premisã am pornit în structurarea demersurilor noastre de formare. De asemenea, a fost necesarã o analizã a modului în care diverse orientãri apãrute pe parcursul dezvoltãrii moderne a ºtiinþelor educaþiei au avut sau nu impact asupra concepþiei privind locul profesorului în actul educaþional, promovate în sistemul de învãþãmînt din republicã.

Experienþele de formare continuã pentru perioada de pînã la reformã sînt binecunoscute: modele de instruire centrate pe profesorul-formator (sau, mai degrabã, lector), în care acesta era principalul actant al procesului educaþional (prezenta materia, modela sau doar descria acþiunile/procesele, verifica dacã profesorii-formabili au înþeles cele predate, în unele cazuri oferindu-le posibilitatea sã facã ºi ei ceva, fiind ghidaþi sau în mod independent). Cu atît mai mare nedumerirea cînd asemenea modele mai persistã ºi sînt sprijinite ºi astãzi.

Modelul promovat de noi se axeazã, în primul rînd, pe nevoile formabilului. Am reuºit sã-l constituim luînd în considerare mai mulþi factori, ºi anume:

- Orientarea de bazã a reformelor curriculare: trecerea de la centrarea pe conþinuturi ºi cunoºtinþe la centrarea pe formarea de abilitãþi ºi atitudini, pe baza cunoºtinþelor.
- Nevoia de studiere ºi aplicare a modalitãþilor netradiþionale de evaluare, cu eliminarea riscului de a le transforma într-o simplã modã.
- Interesul tot mai mare al cadrelor didactice pentru instrumentele optime de realizare a învãþãrii prin cooperare.
- Nevoia de a le oferi profesorilor cunoºtinþe mai ample despre diverse teorii ale învãþãrii care au influenþat domeniul didacticii ºi pedagogiei. Nu îi putem cere profesorului sã-i antreneze pe elevi în activitãþi interactive, sã-i plaseze în contexte de învãþare motivante ºi relevante dacã nu îi furnizãm cunoºtinþe despre diverse teorii ale învãþãrii: cognitivã, behavioristã, constructivistã, pedagogia autenticã etc.

Astfel, am reuºit sã creãm programe de formare în rezultatul cãrora profesorii sã fie capabili, dar ºi motivaþi pentru a le forma, la rîndu-le, elevilor abilitãþi de gîndire criticã, de rezolvare participativã a problemelor, de învãþare prin cooperare, de învãþare pe parcursul întregii vieþi.

Evident, în cadrul unor asemenea programe este nevoie ºi de un format adecvat pentru activitãþile de evaluare a formabililor. Configuraþia acestuia a fost determinatã de urmãtoarele aspecte de primã importanþã:

- Principiile învãþãrii la adulþi – importanþa implicãrii

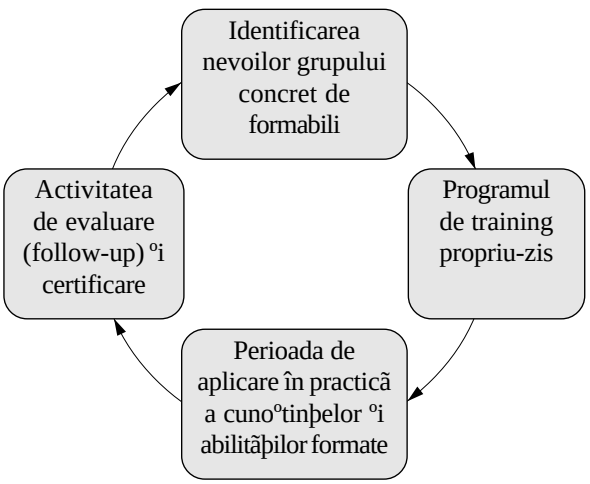
[2] *Idem*, p.16, pag.30.

[3] Site-ul oficial al Ministerului Educaþiei, Tineretului ºi Sportului (www.edu.md), compartimentul *Atestarea ºi perfecþionarea cadrelor didactice* (http//: www.edu.md/?lng=ro&MenuItem=3&SubMenu0=3&SubMenu1=4)

personale în fixarea obiectivelor de învãþare, importanþa punerii în valoare a experienþei acumulate de cãtre participanþii la program, aceasta fiind foarte diferitã.
- Creºterea gradului de complexitate al procesului de predare: profesorul nu poate forma abilitãþi pe care el însuºi nu le are, despre care ºtie doar "sã povesteascã".
- Schimbarea rolului profesorului în procesul de predare-învãþare-evaluare, dar ºi în cadrul ºcolii (participarea la luarea de decizii, lucrul în echipã, contribuþia la optimizarea relaþiei ºcoalã-comunitate etc.).
- Nevoia de a pune în practicã o modalitate de evaluare care sã sprijine ºi sã încurajeze creºterea ºi dezvoltarea profesionalã a cadrului didactic. Aceasta înseamnã crearea unui mecanism în care sã prevaleze elementele de evaluare formativã, dar care sã permitã ºi colectarea unor date suficiente pentru certificarea participanþilor la program.

Aderînd la opinia cã evaluarea formativã trebuie sã fie un proces de supervizare care sã ajute ºi sã sprijine cadrului didactic pentru creºterea profesionalã ºi pentru îmbunãtãþirea calitãþii predãrii[4], ne-am propus sã creãm o modalitate de evaluare care sã nu trezeascã reticenþã sau chiar fricã din partea cursanþilor, o modalitate care sã devinã un instrument de asigurare a succesului ºi sã fie înþeleasã ca atare.

Evidenþierea locului ºi rolului evaluãrii formative în cadrul programelor de formare PRO DIDACTICA poate fi fãcutã mai uºor prin descrierea modelului de training în întregime:



1. Activitatea de formare este axatã întotdeauna pe nevoile ºi aºteptãrile concrete ale grupului de cursanþi, ºi nu pe generalitãþi despre problematica unei teme anunþate. Aºteptãrile determinã gradul de profunzime al abordãrii subiectelor ºi activitãþile orientate spre asistenþã la nivel individual.
2. Programul de training, pe lîngã realizarea obiectivelor impuse de necesitãþile profesorilor, este centrat pe formarea unei reale comunitãþi de învãþare în care participanþii de implicã activ, preiau responsabilitatea principalã pentru procesul de formare, au oportunitatea sã se punã în valoare ºi sã contribuie prin propria experienþã. Cursanþilor le este propusã o temã de casã aferentã realizãrii obiectivelor training-ului.
3. Perioada de punere în practicã (1-2 luni) este partea de efectuare a temelor ºi, în special, de verificare la clasã a soluþiilor oferite de training acelor probleme de predare-învãþare-evaluare care se cereau rezolvate *aici ºi acum*.
4. Activitatea de evaluare (în englezã: *follow-up* (subst.) – urmare, continuare, tratament; *follow up* (verb) – a duce la bun sfîrºit, a duce pînã la capãt) se realizeazã prin întrunirea întregului grup de cursanþi, dupã perioada de aplicare. Întrunirea de evaluare are o **componentã sumativã**: prezentarea, autoevaluarea ºi evaluarea de cãtre colegi ºi formatori a temei de casã (proiect didactic, proiect al unei activitãþi extracurriculare, materiale didactice proprii etc., în funcþie de domeniile abordate în training). Aceastã parte a activitãþii serveºte drept temei pentru obþinerea Certificatului de absolvire a Cursurilor Pro Didactica. **Componenta formativã** se constituie încã din perioada de punere în practicã, prin autoanaliza fãcutã de profesor, care îi permite sã determine cu exactitate abilitãþile formate deja ºi domeniile în care mai are nevoie de sprijin, cunoºtinþe, consiliere ºi formare ulterioarã. Obiectivul de bazã al acestei componente îl reprezintã realizarea unei învãþãri reciproce, prin împãrtãºirea experienþelor de implementare a metodelor ºi tehnicilor însuºite în training. Aceastã modalitate de valorificare prin cooperare a noilor competenþe a fost apreciatã de cursanþi ca fiind de cea mai mare utilitate.

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

Aplicarea strategiilor ºi instrumentelor de evaluare formativã oferã avantaje pentru:
- dezvoltarea în cadrul grupelor de studiu, al colectivelor de muncã sau grupurilor profesionale

[4] 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 relaþii ºi procese de colaborare care facilitează formarea unor reale comunitãþi de învãþare continuã;
- asigurarea unei valorificări sistematice ºi a promovării experienþelor profesionale de succes pe plan local ºi naþional, avînd în vedere faptul cã, de obicei, participanþii reprezintã diverse localitãþi ale republicii;
- stimularea motivaþiei în vederea preluării de către cadrul didactic a responsabilitãþii nemijlocite pentru dezvoltarea profesionalã continuã;
- eficientizarea procesului de predare-învãþare-evaluare, din perspectiva ajustării demersului didactic la necesitãþile elevilor, în vederea asigurării succesului ºcolar ºi a realizării obiectivelor reformei educaþionale;
- sprijinirea realã a profesorului pentru îmbunãtãþirea performanþelor sale;
- documentarea ameliorărilor observate în procesul de predare-învãþare-evaluare ºi perfecþionarea modului de lucru care le-a generat;
- identificarea de către formatori ºi cadrele didactice a domeniilor profesionale în care au nevoie de sprijin pentru îmbunãtãþirea cunoºtinþelor ºi abilitãþilor;
- determinarea de către cursant a unor obiective personale pentru formarea profesionalã continuã ºi fixarea modalitãþilor/posibilitãþilor de atingere a acestor obiective.

Modelul de evaluare formativã Pro Didactica a fost calificat de profesori drept unul aplicabil pentru optimizarea activitãþii metodice ºi de perfecþionare continuã la nivel de catedrã ºi de unitate ºcolarã.

Mecanismele de evaluare formativã sînt instrumente prin care se poate realiza cu succes funcþia de diagnosticare ºi stabili modalitãþile de sprijinire ºi motivare pentru creºtere profesionalã a cadrelor didactice. Intenþionãm sã continuãm cercetarea pe aceastã direcþie, convingerea noastrã fiind cã profesorul este cel care e în mãsurã ºi trebuie sã aibã un cuvînt de spus, o posibilitate realã de a decide asupra modului de planificare ºi de realizare a propriei dezvoltări profesionale, pe baza rezultatelor evaluării ºi autoevaluării performanþelor sale. Cadrul didactic trebuie sã poatã alege singur programul de formare continuã la care sã meargã, acel program care ar putea sã-i ofere un maximum de calitate ºi eficienþã, un sprijin profesional în cheie modernã, un rãspuns concret pentru o problemã concretã. Un program care sã-i asigure posibilitatea de a învãþa de la alþii, dar, ºi mai important, de a oferi altora propria experienþã incontestabilã de agent al reformei „la firul ierbii", în realitatea ºcolarã de fiecare zi.

Formarea continuã la PRO DIDACTICA în cifre:

1996-2005

Au fost formaþi peste **140 de formatori** care activează în diverse instituþii educaþionale pe plan naþional. Aceºtia au beneficiat de sprijin pentru programe de fomare inovatoare în diverse þări: Romania, S.U.A., Ungaria, Rusia, Letonia, Belgia, Danemarka, Marea Britanie, Canada º.a.

Au fost oferite peste **210 programe de instruire ºi seminarii-training-uri pentru directorii de ºcoli ºi ºefii Direcþiilor de Învãþãmînt, Tineret ºi Sport**, cu axare pe problemele managementului instituþiei de învãþãmînt, managementul lucrului în echipã, planificare strategicã, abilitãþi de delegare, abilitãþi de soluþionare de probleme ºi de luare de decizii, autoevaluarea ºcolii etc.

Mai mult de **11500 de pofesori ºi manageri ºcolari** din ºcoli generale, ºcoli internat, ºcoli pentru copii cu CES ºi ºcoli auxiliare **ºi profesori universitari au beneficiat gratis de cursuri de formare** în domeniul învãþãmîntului formativ, managementului educaþional, dezvoltării abilitãþilor de gîndire criticã etc.

7625 de cursanþi au obþinut Certificatele de absolvire a cursurilor PRO DIDACTICA, acordate pe baza Licenþei de activitate pentru instruirea profesorilor prin cursuri.

793 de cadre didactice ºi manageriale au obþinut Certificatele PRO DIDACTICA în anul 2005.



O secvenþã experimentalã a resortului de integralitate: dezvoltarea profesionalã a cadrelor didactice ºi educaþia lingvisticã a elevilor

Tatiana **CALLO**

Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei

Acest articol vizează unul dintre cele mai actuale aspecte ale procesului de dezvoltare profesionalã a cadrelor didactice care realizează educaþia lingvisticã ºi anume competenþa de reflecþie în Mentalese, adicã într-un limbaj mental special.

Demersul interpretativ are ca obiectiv sã descrie, în limitele unui experiment pedagogic secvenþial, acþiunile întreprinse în vederea dinamizării factorilor de integralitate a profesorilor, fãcînd referire la implicaþia reflexivã a fenomenului pedagogic respectiv.

Încã prin anii 70-80 ai secolului trecut, în ºtiinþele educaþiei se observã un numãr mare de noi abordãri, care abandoneazã modelul centrat doar pe anumite ºcoli sau sisteme ºi include analize ºi reflecþii privind apropierea, complementaritatea ºi integrarea posibilã a diferitelor orientãri pedagogice. DeºI ideea integrãrii ºi a integralitãþii este destul de veche, ultimele decenii marchează o creºtere evidentã a acestor tendinþe. Termenul *integrare* (din lat. *integer*) înseamnã *întreg, pur; a face complet, a desãvîrºi* ºi consemnează faptul de a introduce o parte într-un ansamblu, iar *integralitatea* este finalul acestui proces. *Actualitatea respectivului proces* ar putea fi explicatã prin interacþiunea complexã a mai multor factori: proliferarea abordãrilor pedagogice, inadecvarea teoriilor exclusive, mediul socio-economic, succesul pedagogiilor centrate pe probleme, posibilitatea de a testa variate acþiuni formative, recunoaºterea trãsãturilor comune mai multor abordãri care contribuie în mod diferit la variaþia rezultatelor obþinute etc. Cele mai rãspîndite forme de manifestare a integralitãþii sînt *integrarea teoreticã, factorii comuni ºi eclectismul tehnic* (1, p. 29).

Integrarea teoreticã este o formã de sintezã în care sînt incluse mai multe idei, avînd ca obiectiv introducerea rezultatelor superioare celor ale utilizãrii separate a ideilor iniþiale. Aceastã acþiune obligã la depãºirea simplului amestec de idei ºi presupune crearea unui cadru conceptual ce sintetizează cele mai bune elemente a cel puþin douã abordãri pedagogice, care sînt mai mult decît suma pãrþilor, deoarece pot deschide noi piste pentru practica pedagogicã.

Deosebirea între pãrþi ºi întreg reprezintã un mod de diviziune, în afarã de cea logicã – gen, specie, subspecie sau specie substanþialã, specie infimã ºi individ (2, p. 144). Un *întreg sau o totalitate* este ceva unitar, constituit din elemente variate sau pãrþi, fie separabile sau nu, potenþiale sau actuale. Totalitatea poate fi *integralã,* cînd rezultã dintr-o compoziþie realã divizibilã în pãrþi integrante esenþiale (omul compus din suflet ºi corp) sau cantitative (casa este compusã din ziduri, temelii, grinzi). *Totalitatea* poate fi virtualã sau potenþialã, cînd avem de a face cu funcþii ºi virtualitãþi de grad superior, dar divizate în pãrþi potenþiale. Acestea au prin participare ceea ce totalitatea posedã în mod deplin. De exemplu, sufletul este o totalitate potenþialã în raport cu facultãþile sale operative; puterea politicã guvernamentalã este mai totalã decît funcþiile administrative locale; filozofia este mai totalã decît ºtiinþele particulare etc. Diviziunea datã este valabilã numai dacã totalitatea potenþialã este imperfectã ºi, într-un anumit mod, are nevoie de pãrþile sale potenþiale (2, p.155). Diviziunea pãrþilor integrante ale totalitãþii integrale trebuie sã fie adecvatã – *unirea pãrþilor trebuie sã egaleze întregul,* pãrþile pot fi într-un anumit fel ºi opuse, altfel nu ar fi distincte.

Orice totalitate conþine un anumit temei sau criteriu care, în mod specific, se identificã cu genul integrat. Temeiul nu trebuie sã se schimbe, iar integrarea trebuie sã fie completã. Diferenþele specifice adaugã perfecþiunii întregului ºi obligã sau restrîng integrul la o anumitã modalitate. De exemplu, omul individual, chiar dacã este complet din punct de vedere substanþial, în ordinea accidentalã nu conþine pe deplin toate potenþialitãþile speciei omeneºti. Întregul este mai perfect decît pãrþile componente. De exemplu, idealul pãcii este mai „curat" decît pacea concretã care se poate obþine în viaþa realã. Totalitatea (integralitatea) este legatã de prima operaþie a minþii, adicã *simplex apprehensio,* fiind un model de a cunoaºte. Integralitatea, în accepþia lui Alex Mucchielli, reprezintã o totalitate complexã alcãtuitã din unitãþi elementare între care există o *reþea de relaþii* care le solidarizează (3, p.353). Considerarea relaþiilor de dependenþã dintre clasele de semne permite stabilirea unei structuri logice, caracteristicã complexului.

Integrarea duce spre dezvoltarea responsabilitãþii profesionale, moment în care normativele integrãrii nu-i mai par cadrului didactic limite, ci condiþii ce favorizeazã ºi legitimeazã afirmarea potenþialului profesional superior. Se formeazã un stil de muncã relaþional, care poate constitui o rezervã importantã în înnoirea mediului integrator, remanierea domeniului sau a sistemului. Integralitatea este un fenomen general, care îºi gãseºte forme concrete de particularizare în funcþie de natura domeniului abordat, de modelele culturale ale societãþii, precum ºi de trãsãturile de personalitate. Pentru studierea problematicii integralitãþii e nevoie de o examinare a mediului integrator. De aceea, putem considera semnele pedagogice ale postmodernitãþii drept gen proxim, iar exigenþele formãrii profesionale – cadru specific. Integrarea profesionalã, în acest caz, nu este un fapt singular, ci un fenomen cu rezonanþã ºi complitudine socialã. Raportarea personalitãþii la universul socio-cultural se face, evident, pe dimensiunea profesiei, a cãrei exercitare îi conferã persoanei nu numai identitate socio-profesionalã, dar ºi îi circumscrie cadrul de acþiune. În acest sens, exercitarea profesiei este un tip specializat de relaþie socialã.

Prin urmare, putem defini *integralitatea*, ca fapt pedagogic de culturã, prin urmãtoarea formulã: un concept care desemneazã starea de a fi o totalitate a unor pãrþi integrante (idei sau componente ale ideilor), divizibilã în pãrþi autonome, superioarã componentelor, dar dependentã de mediul integrator, care produce efecte mai bune, manifestate într-o anumitã entitate.

Pornind de la aceastã definire, putem preciza urmãtoarele:

1. vorbim despre o integralitate contextualã, în sensul localizãrii contextului printr-un nivel de generalizare mediu, determinat de douã entitãþi conceptuale concrete – dezvoltarea profesionalã ºi educaþia lingvisticã;
2. pãrþile integrante, în cazul nostru, sînt ideile esenþiale care desemneazã dezvoltarea profesionalã ca primul component, de bazã, ºi educaþia lingvisticã, ca cel de-al doilea component;
3. ambele componente îºi pãstreazã statutul autonom, prin integralitate însã pot produce un efect mai bun, manifestat printr-o entitate unicã;
4. integralitatea datã urmeazã a fi abordatã prin prisma mediului integrator, la aceastã etapã de analizã constituind semnificaþia pedagogicã a postmodernitãþii.

În continuare vom încerca sã clarificãm semnificarea responsabilitãþii lingvistice a cadrelor didactice, cãci la întrebarea dacã acest fenomen stã în interesul profesiei trebuie sã rãspundã, pînã la urmã, fiecare cadru didactic, deoarece pentru alegerea unui anumit tip de acþiune formativã, urmeazã a fi coordonate intenþiile profesorului cu interesele reale ale elevilor. În acest sens, a fost realizat un training la care au participat profesori de limba ºi literatura românã în ºcoala naþionalã. Training-ul a vizat *explorarea profesionalã non-stop*, în baza unui set de întrebãri adresate aleatoriu, la care profesorii erau solicitaþi sã rãspundã prompt. Sarcinile au fost formulate pentru fiecare profesor în parte.

Lista respectivã a inclus indicaþia *Numiþi*:

1. primele douã semne care marcheazã responsabilitatea lingvisticã a profesorului;
2. douã motive de realizare a educaþiei lingvistice;
3. o situaþie cînd nu aþi putut vorbi convingãtor;
4. douã lucruri importante în profesia dvs.;
5. douã „necazuri" în realizarea educaþiei lingvistice;
6. douã lucruri pe care le veþi face neapãrat pentru a ameliora imaginea dvs. lingvisticã;
7. douã calitãþi care doriþi sã vi se atribuie ca profesor;
8. o trãsãturã la care puteþi renunþa pentru a ameliora imaginea dvs. profesionalã;
9. un element ce conferã integralitate imaginii dvs. profesionale;
10. douã lucruri care vã asigurã succesul în realizarea educaþiei lingvistice;
11. un lucru care vã împacã cu dvs. înºivã;
12. semnul profesiei dvs.

Fiecare cadru didactic poate dezvãlui anumite momente specifice, generate de libertatea gîndirii sale. Raportul sintetic dintre dezvoltarea profesionalã ºi nivelul de realizare a educaþiei lingvistice, adicã integralitatea, reflectã adecvat deplasarea suplã la nivel de continuitate ºi, în felul acesta, unei viziuni profesionale mai raþionale îi corespunde, evident, o educaþie lingvisticã a elevilor mai raþionalã. Dezvoltarea profesionalã calitativã implicã un consum enorm de energie obversã, refãcînd în gîndire traiectul pe care îl comandã, de fiecare datã, sarcina propusã. Traversarea nivelului reflexiv în realizarea sarcinii în contextul explorãrii profesionale non-stop demonstreazã faptul cã profesorii, depunînd efort, în pofida unor momente mai puþin conºtientizate, formuleazã rãspunsuri pertinente într-un cadru general deja conºtientizat. Sintetizînd aceste rãspunsuri, constatãm urmãtoarele. În privinþa semnelor care marchează responsabilitatea lingvisticã a profesorului, în majoritatea cazurilor participanþii la training au indicat (1): *corectitudinea în vorbire, inteligenþa, vorbirea convingãtoare, respectarea normei, vocabularul bogat, pronunþarea corectã, acurateþea exprimãrii, „atenþia" în formularea gîndurilor*. Acest lucru denotã o tentativã salutarã a profesorului în intenþia de a-ºi „mãrturisi" ce trebuie sã constituie obiectivul esenþial al dezvoltãrii profesionale în vederea realizãrii educaþiei lingvistice. Respectiva acþiune trebuie sã fie totalã, liberã, în afara oricãror constrîngeri, fiecare reuºind sã vadã realitatea prin prisma eului profesional bine conturat, dependent doar de preocuparea analiticã a domeniului în care este

plasat. Atunci cînd corectitudinea în vorbire (ºi scriere, evident) devine preocuparea de bazã a profesorului, se profileazã certitudinea unei educaþii lingvistice adecvate. Printre motivele realizãrii educaþiei lingvistice (2) se înscriu, în viziunea profesorilor, urmãtoarele: *mîndria pentru limbã, cunoaºterea limbii, grija pentru felul de a utiliza limba, competenþa comunicativã, atitudinea responsabilã, plãcerea de a vorbi ºi a scrie, dorinþa de a cunoaºte limba, a fi la înãlþime* etc. Nu este cazul sã procedãm la un studiu amãnunþit ca sã vedem cît de clar se profileazã ideea plãcerii de a vorbi ºi a scrie, generatã de cunoaºterea bunã ºi grija pentru utilizarea corectã a limbii. Fundamentarea realizãrii educaþiei lingvistice devine una pertinentã nu numai prin cunoaºtere, ci ºi prin implicarea directã a subiectului care vorbeºte sau scrie.

Majoritatea profesorilor au indicat cã nu au putut vorbi convingãtor în mai multe situaþii, iar cele care vizeazã activitatea profesionalã (3) semnalează emoþiile ca factor inhibitor *în cadrul atestãrii pentru grade didactice, expunerii la lecþie a unei materii pe care o cunosc insuficient ºi exprimarea opiniei într-un cerc de specialiºti*. Aceste momente se referã ºi la o prestaþie psihologicã, marcatã de un proces ireversibil al „uzurii emoþionale". Lucru firesc, de altfel, în condiþiile profesiei de pedagog, pentru care subiecþii au menþionat ca importante (4): *cunoaºterea, gîndirea, afectivitatea, profesionalismul, punctualitatea, rãbdarea, implicarea, surpriza, caracterul interesant/captivant al activitãþii.*

Dintre „necazuri" profesorii au evidenþiat (5): *volumul mare al conþinutului, numãrul mare de obiective, mulþi elevi în clasã, literaturã instructivã ºi metodicã insuficientã, lipsa interesului elevilor* etc. Este relevant sã observãm cã acestor probleme nu le corespunde o miºcare, la fel de importantã, menitã sã le soluþioneze. Nu se impune finalmente o nouã atitudine a cadrelor didactice, producîndu-se o destabilizare profesionalã, deoarece schimbarea de concept nu a atras dupã sine ºi schimbarea de mentalitate, de reflecþie asupra propriului rol în acest proces. În discuþia organizatã, profesorii au reuºit sã ajungã la concluzia cã unele cauze ale „necazurilor" urmează a fi cãutate în interior, nu în exterior, adicã numai operînd o analizã detaliatã a educaþiei lingvistice prin semnele ºi semnificaþiile ei formative. Ideea s-a dovedit a fi acceptabilã ºi convingãtoare la momentul în care s-a refuzat reprezentarea unei ordini totale a lucrurilor, „dezordinea" fiind consideratã un factor al evoluþiei.

Astfel, în domeniul ameliorării imaginii lingvistice (6), participanþii la training au emis constant ideea de a lucra mai mult cu dicþionarul ca factor de remaniere, ontologizîndu-se ca personalitãþi, reclamîndu-ºi un drept care, de fapt, este intrinsec profesiei. Sub „presiunea" profesiei, lucrul cu dicþionarul trebuie sã fie acceptat ca un act de eliberare de sub „tutela" insuficienþei de cuvinte în exprimarea crezului pedagogic, dat fiind rolul sãu de modelator, calitate pe care numai un studiu fundamental o formează cu adevãrat. Rãspunsurile profesorilor denotã cîteva atitudini destul de apropiate în privinþa acþiunilor pe care le-ar întreprinde în vederea ameliorării imaginii: *voi studia mai multã literaturã de specialitate ºi metodicã, voi încerca sã fiu mai sigur în ceea ce fac, voi pune accent pe gîndire* etc.

Problema relevatã de noi pe parcurs, reflecþia, devine o intenþie formulatã ºi sîntem tentaþi sã credem cã acest lucru dobîndeºte în mod natural calitãþi formative. Intenþia acþionează în sensul dezvoltării conºtientizate, cosubstanþial legatã de o viziune ordonatã, care revendicã ºi realizare. Pentru a înþelege mai bine ideea de mai sus, putem apela ºi la rãspunsurile la punctul 7. Calitãþile unui bun profesor-lingvist care ar dori sã-i fie atribuite personal, sînt, în temei, urmãtoarele: *inteligenþã, profesionalism, competenþã, cunoaºtere, specialist bun* etc. Cadrele didactice împãrtãºesc aceeaºi opinie, considerînd adecvate calitãþile marcate de o practicã obiectivã. Profesionalismul devine obiectul unei atenþii deosebite ºi al unei proiectări conºtiente, care îi conferã caracteristici fundamentale în contextul educaþiei lingvistice, ceea ce îºi are originea în orientarea pedagogicã care accentuează rolul Mentalese-ului în realizarea profesionalã. Ar trebui sã observãm aici cã profesorul „cîºtigã" o viziune pe cît de justã, pe atît de suplã, datoritã faptului cã i se recunoaºte un rezultat al Mentalese-ului pedagogic.

La nivelul trãsãturilor ce defavorizează imaginea profesionalã ºi la care se poate renunþa uºor (8), profesorii au semnalat în special: *graba, ambiþia, mîndria*, respingînd o ofertã neinteligibilã a personalitãþii printr-un act de reflecþie pozitivã. Prin dezicere ei subliniază faptul cã trãsãtura datã nu este în armonie cu acele condiþii pe care le reclamã educaþia. Înþelegerea valorii pozitive a educaþiei îl conduce pe profesor spre o adaptare conformã cu cerinþele, o acceptare obiectivã a normelor.

Aºadar, afirmînd o datã în plus cã reflecþia este factorul care marchează personalitatea celui ce realizează educaþia lingvisticã, putem constata cã la nivelul integralitãþii imaginii profesionale (9) cadrele didactice au fost cu mult mai reþinute în formularea rãspunsurilor, deoarece modul particular de înþelegere a esenþei fenomenului de integralitate este slab dezvoltat. Desigur, această tensiune a fost rezolvatã prin discuþii, explicaþii, precizãri ca, pînã la urmã, sã fie semnalate cîteva momente importante: *optimism, atitudine pozitivã, empatie, colaborare*. Mentalitatea profesionalã a cadrelor didactice se „opune" într-un fel unui concept neconºtientizat, însã rãmîne deschisã pentru conºtientizare. Revigorarea valenþelor integralitãþii a fost o acþiune dificilã, dar necesarã. O primã consecinþã a acestei abordări este tocmai solicitarea explicaþiilor. Insolitarea conceptului nu înseamnã 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 sînt demonstrate toate avantajele altei abordări. Considerațiile date sînt departe de a fi suficiente, existînd foarte multe alternative explicative.

Dezvoltarea gîndirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior", în Mentalese, cînd 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 dezică 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 transcede.

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 frămîntare, 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 sînt, într-un fel, factorii determinanți ai realității educaționale. Cu cît mai multe dovezi va avea profesorul că munca sa este răsplătită, cu atît explorările lui în substanța lucrului pe care îl face vor fi mai reale și mai raționale. Obișnuiți cu o interpretare parcelară sau dintr-un singur punct de vedere, profesorii pretînd la cît 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 generator a fost, în temei, convingerea că anume *afectivitatea și atitudinea* sînt aceste semne. Pe cît de simplu, pe atît de complex, demonstrînd tendința de limitare a Mentalese-lui, ca factor adiacent, semnalat de mai puține ori de cadrele didactice. Diada afectivitate/gîndire implică distribuirea anumitor funcții, incitînd la acceptarea ei în raport cu realizarea educației lingvistice. Ca să fim mai explicați, trebuie să menționăm că pentru realizatorul educației lingvistice afectivitatea și judecata sînt cosubstanțiale, deoarece procesul raționării concretizează procesul afectiv, ambele determinîndu-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 rînd pe sine în șirul cauzelor care, eventual, provoacă anumite probleme. Aici activitatea lor Mentalese este în regres.

Prin urmare, putem trage următoarele *concluzii:*

Problematica integralității reprezintă cîteva linii de forță ce reies din orientările actuale ale învățămîntului: complexitatea în deconstrucție progresivă și radicală a acțiunilor de formare atît la nivel de profesor cît 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-educaționale. 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, asigurînd 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 GORAȘ-POSTICĂ, dr. în pedagogie

Repere conceptuale ºi metodologice pentru noi practici de evaluare a rezultatelor ºcolare



Aurelia **RAILEANU**

Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei

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

Totodată, observăm că în practică evaluarea este prea puþin utilizată în slujba formării. Deºi îºi centrează atenþia asupra elevului, ea este orientată, în virtutea tradiþiei, preponderent asupra dispozitivelor de evaluare, prin care se desfãºoară niºte controale sub formă de bilanþuri sumative; chiar dacă evaluarea este numită continuă, ea constă dintr-o succesiune de bilanþuri efectuate într-o perioadă stabilită de timp. Se practică deci o evaluare detemporalizată, exterioară procesului de predare-învăþare ºi care nu însoþeºte neapărat formarea.

O evaluare care eficientizează cu adevărat trebuie concepută, proiectată, pregătită ºi realizată într-o manieră riguroasă, ºtiinþifică, având drept scop orientarea procesului de predare-învăþare spre experimentare plauzibilă ºi reală, elevul fiind, în acelaºi timp, un receptor activ ºi un producător de cunoºtinþe ºi deprinderi funcþionale.

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

Evaluarea trebuie să verifice ºi să ajute învăþarea.

Una dintre funcþiile primordiale ale evaluării este verificarea achiziþiilor elevilor, comparînd ceea ce se observă cu o normă exterioară, cu un etalon-referent; această evaluare se numeºte **normativă**. Evaluarea a cărei funcþie esenþială constă în a-l ajuta pe elev să înveþe, dîndu-i prilejul să conºtientizeze ceea ce se întîmplă: *Ce învaþă? Cum învaþă? De ce reuºeºte să înveþe?* se numeºte **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 însuºit ceea ce trebuie să însuºească. În baza acestor verificări punctuale ºi/sau globale, profesorul va orienta, rectifica, schimba itinerarul pedagogic iniþial, recurgînd, după caz, la remedieri diferenþiate 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 înþeleagă ce i se întîmplă ºi care să-i puncteze progresele pentru a putea fi actorul învăþării. Evaluarea formativă va juca acest rol.

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

Produsul constituie partea vizibilă, direct observabilă, a unui proces care rămîne invizibil. În consecinþă, **obiectele măsurate de evaluarea normativă sînt produsele** alese ºi apreciate ca semnificative prin curriculumul ºcolar, ca traduceri ale unei competenþe.

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

Evaluarea normativă ºi evaluarea formativă nu au sens decît una în raport cu cealaltă; nu au sens una fără cealaltă.

Pentru ca evaluarea să fie integrată în procesul de predare-învăþare, se va þine cont de noþiunile de **interioritate** ºi de proces – demers temporal pentru evaluarea formativă, precum ºi de cele de **exterioritate** ºi de procedură netemporală pentru evaluarea normativă.

Evaluarea este normativă sau formativă, în funcþie de scopul propus.

Dacă scopul constă în a-l ajuta pe elev să înveþe, evaluarea este formativă; dacă se urmăreºte a verifica ce a însuºit elevul, evaluarea este normativă.

INSTRUMENTELE EVALUĂRII

Pentru evaluarea normativă distingem:

1) Instrumente relative – **notele,** norma constituind-o media performanþelor 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 performanþa aºteptată/stabilită din ansamblul componentelor produsului fabricat de elev ºi din procentul apariþiilor corecte ale fiecărei componente.



O practicã de evaluare normativã va consta în alegerea celui mai bun instrument pentru fiecare componentã în parte: nota din carnetul ºcolar sau/ºi criteriile de evaluare dintr-o fiºã de urmãrire.

Aceste douã tipuri de instrumente pot sã coexiste. Nota globalã îi informeazã pe pãrinþi ºi pe profesori asupra nivelului de dificultate al produsului realizat, iar criteriile de evaluare despre:

1) componentele produsului care ar trebui sã aparã;
2) diferenþa dintre valoarea fiecãrui criteriu de evaluare a unui produs ºi valoarea medie a tuturor produselor pentru acelaºi criteriu, dacã instrumentele sînt relative;
3) procentul apariþiilor corecte ale fiecãrui criteriu de evaluare, dacã instrumentele sînt binare.

În cazul instrumentelor binare, fiºa de evaluare va arãta pragurile de performanþã solicitate de diferite momente ale evaluãrii, distanþa dintre aºteptãrile ºi performanþa realizatã de fiecare, deoarece în raport cu aceeaºi competenþã acelaºi tip de produs este cerut elevului de mai multe ori într-un an sau într-un ciclu.

Pentru evaluarea formativã instrumentele sînt:

1) anunþarea de cãtre profesor a competenþei pe termen mediu de studiu, adicã produsul care va putea fi realizat la sfîrºitul unei secvenþe de lecþii;
2) anunþarea de cãtre profesor a obiectivului pe termen scurt, adicã ceea ce elevii vor ºti sã facã la sfîrºitul lecþiei;



3) evidenþierea imediatã de cãtre profesor a rãspunsurilor corecte;
4) începerea itinerarului pedagogic, cu prezentarea unei cerinþe complexe (aceasta va conduce la: conflict socio-cognitiv – dezechilibru – reechilibrare – dezvoltare cognitivã);
5) predarea diferitelor procese cognitive (realizarea scenariilor de lecþii care corespund proceselor cognitive: inducþia, deducþia, planificarea, analogia);
6) interacþiunea în grup (interacþiunea socialã);
7) conºtientizarea achiziþiilor dobîndite (prin întrebãri puse fiecãrui elev ºi grupului de elevi, în legãturã cu ce a reuºit, cum ºi de ce?); în consecinþã, profesorul poate sã compare ceea ce a fãcut elevul cu ceea ce au fãcut colegii, cum a procedat cu mijloacele elaborate de colegi, cum explicã ºi îºi justificã alegerea;
8) crearea de situaþii în care se folosesc conceptele studiate; aceste situaþii sînt propuse de profesor sau/ºi cãutate de elevi, principalele fiind: a) prezentarea informaþiilor în logica utilizãrii lor; b) prezentarea informaþiilor în contexte cît mai variate; c) situaþii care sã permitã o schimbare a punctului de vedere.

MOMENTELE EVALUÃRII

Evaluarea normativã este exterioarã procesului de predare/învãþare ºi se realizeazã:

1) înainte (funcþie de predicþie) sau dupã învãþare (funcþie de atestare);
2) pe parcursul procesului de predare-învãþare; dupã învãþare (nu neapãrat dupã o serie de lecþii). Existã evaluãri fracþionate organizate dupã fiecare unitate de studiu.

Evaluarea formativã este interioarã procesului de predare-învãþare, fiind situatã:

1) la început, chiar înaintea furnizãrii de noi informaþii de cãtre profesor, pentru a face un bilanþ al cunoºtinþelor, demersurilor gîndirii, strategiilor cognitive disponibile în raport cu produsul obþinut dupã mai multe lecþii; pentru a stabili progresele realizate între început ºi sfîrºit;
2) la finele itinerarului pedagogic, înaintea evaluãrilor normative, adicã în momentul cînd elevul trebuie sã facã proba capacitãþii de a realiza produsul – obiect al evaluãrii normative;
3) pe tot parcursul lecþiilor, pentru a sublinia progresul realizat ºi pentru a constata modificãrile survenite în cunoºtinþele, demersurile gîndirii ºi strategiile cognitive.

DECIZIILE LUATE PRIN EVALUARE

Deciziile luate prin evaluarea formativã sînt numite reechilibrãri. Fiecare elev reajusteazã mijloacele cognitive de care dispune, pentru a dobîndi competenþa vizatã;

reechilibrarea provine aici din ameliorarea sensului, referinþelor, semnificaþiilor care nutresc continuu acþiunea.

Deciziile care se iau în urma evaluãrii normative sînt: decizii de selecþie pentru a atesta dobîndirea competenþei (competenþelor), cînd evaluarea are loc la finele itinerarului pedagogic (funcþia de atestare); aceste decizii þin de certificare la absolvirea ºcolii de bazã ºi a liceului sau de selecþia elevilor aflaþi în dificultate, dacã evaluarea are loc la încheierea unei serii de lecþii care vizează aceeaºi competenþã.

Pentru a acorda sprijin acestor elevi, profesorul îºi va modifica strategiile de predare, ele fiind diferite de cele stabilite pentru învãþarea propriu-zisã. Se iau decizii de selecþie pentru a admite sau a orienta; în acest caz, evaluarea normativã are loc înaintea unui itinerar pedagogic (funcþii de predicþie sau de prognosticare).

Funcþia de predicþie este utilã în cadrul unui concurs de admitere. Ea permite selectarea indivizilor mai dotaþi pentru a urma anumite discipline sau a exercita o anumitã profesie. În ºcoalã îºi are rostul o evaluare normativã plasatã înaintea unei serii de lecþii vizînd stãpînirea unei competenþe; aceastã evaluare conduce la *stabilirea unor itinerare pedagogice diferenþiate.*

Prin urmare, evaluarea normativã va fi utilã înaintea unui itinerar pedagogic nu pentru a selecta elevii apþi, ci pentru a stabili ce itinerar va parcurge fiecare, pentru a-i distribui în funcþie de necesitãþile ºi felul de a învãþa al fiecãruia.

TENDINÞE DE DEZVOLTARE A SISTEMULUI ªI PROCESULUI DE EVALUARE A REZULTATELOR ªCOLARE

În baza celor relatate anterior, conchidem cã evaluarea rezultatelor ºcolare va fi implicatã într-un continuu proces de dezvoltare, caracterizat prin urmãtoarele tendinþe:

- Evaluarea rezultatelor ºcolare devine elementul central al sistemului de evaluare în învãþãmîntul preuniversitar (evaluarea curriculumului, manualului, personalului didactic, condiþiilor ºi resurselor educaþionale), deoarece în celelalte subsisteme se utilizează informaþii obþinute prin evaluarea rezultatelor ºcolare. Evaluarea rezultatelor ºcolare este un subsistem al sistemului de evaluare în învãþãmîntul preuniversitar, privit ca o ierarhie de sisteme: evaluãrile în cadrul unitãþilor ºcolare, municipiilor, raioanelor, republicii.
- Evaluarea rezultatelor ºcolare va continua sã fie *externã*, realizatã de o persoanã sau o instituþie din afara procesului de predare-învãþare, ºi *internã*, realizatã de aceeaºi persoanã care a condus instruirea. Evaluãrile externe, efectuate la nivel *naþional* ºi la nivel local (raion, ºcoalã, clasã de elevi), sînt doar evaluãri normative sumative/ certificative; evaluãrile interne sînt evaluãri normative ºi evaluãri formative.
- Evaluarea la nivel naþional ºi certificarea de stat va fi realizatã de o instituþie specializatã ºi autonomã – Serviciul Naþional de Evaluare în Învãþãmînt.
- În sistemul de învãþãmînt preuniversitar se vor opera urmãtoarele evaluãri externe la nivel naþional:
  - probã finalã la sfîrºitul învãþãmîntului primar;
  - examen de absolvire a gimnaziului;
  - examen de bacalaureat;
  - evaluãri naþionale pe eºantion reprezentativ;
  - evaluãri externe la nivel raional, realizate de direcþiile raionale de învãþãmînt;
  - evaluãri externe la nivelul unitãþii ºcolare, efectuate de direcþia instituþiei de învãþãmînt (evaluãri normative pentru managementul calitãþii în unitatea ºcolarã).
- Nu se vor realiza evaluãri cu funcþie de selecþie/ orientare a copiilor la înscrierea în clasa întîi.
- Pe parcursul clasei întîi nu se vor realiza evaluãri normative, ci doar formative.
- Evaluãrile interne ºi externe vor orienta procesul educativ spre formarea acelora ºi competenþe de bazã necesare pentru viaþã.
- Evaluãrile vor viza competenþele de bazã inserate într-o programã oficialã de evaluare; 3-5 competenþe la fiecare disciplinã ºcolarã care exprimã sintetic finalitãþile educaþionale din curricula ºcolarã, standardele educaþionale.
- Treptat se va avansa spre o evaluare **autenticã.** Evaluãrile formative, normative, certificative vor fi *autentice*. La fiecare nivel de ºcolaritate se vor alcãtui rapoarte – constatãri asupra stãpînirii de cãtre elevi a competenþelor vizate.

CRITERII ALE EVALUÃRII AUTENTICE

Evaluarea este autenticã dacã:

– include doar sarcini contextuale (ce þin de un ansamblu de împrejurãri care însoþesc un eveniment);
– vizează sarcini complexe (combinã trei componente: cunoºtinþe, gîndire de nivel superior ºi lucrarea elevului);
– solicitã utilizarea funcþionalã a cunoºtinþelor disciplinare;
– sarcina ºi exigenþele sale (criterii, repere etc.) sînt cunoscute pînã la situaþia de evaluare;
– contribuie la dezvoltarea competenþelor elevilor ºi la conºtientizarea de cãtre ei a acestui avantaj;
– solicitã o forma de colaborare de la egal la egal;
– nu se admit presiuni (constrîngeri) în fixarea arbitrarã a timpului (momentului) evaluãrii competenþelor;
– permite o corecþie care sã ia în consideraþie strategiile cognitive ºi metacognitive aplicate de elevi;

– utilizează doar corecþia erorilor mai însemnate din perspectiva formării competenþelor.

- Profesorul care lucrează la clasa de elevi îºi va crea sistemul propriu de evaluare ºi va desfãºura evaluarea continuă a rezultatelor ºcolare prin:
  – evaluări *formative* (evaluări imediate, prin observare, ºi evaluări suspendate, prin verificare);
  – evaluări *normative* (evaluări fracþionate, vizînd unele competenþe ºcolare pe parcursul realizării programei de studiu, ºi evaluări de bilanþ anuale sau la sfîrºitul treptei ºcolare, vizînd toate competenþele planificate).
- Coerenþa desfãºurării evaluărilor formative ºi normative va fi asiguratã prin respectarea principiilor:
  – evaluările normative ºi cele formative vor viza aceeaºi competenþă/competenþe;
  – timpul acordat evaluărilor normative va fi cît mai redus cu putinþă;
  – se va mări timpul acordat evaluărilor formative;
  – pe parcursul evaluărilor formative elevii nu vor fi notaþi.
- Se va evalua într-o măsură mai mică randamentul ºcolar ºi va spori evaluarea progresului ºcolar. În acest scop:
  – se vor relaþiona rezultatele evaluărilor la diferite niveluri de clasă, pentru a observa progresul elevilor (elevului) în dobîndirea competenþei (competenþelor) vizate;
  – se vor relaþiona performanþele obþinute cu anumite caracteristici individuale ale elevilor, cu anumite componente ale mediului instituþiilor ºcolare ºi cu anumiþi factori interni, precum mărimea, eterogenitatea claselor, orientarea, resursele ºi condiþiile (materiale, umane) cu eficienþa predării-învăþării-evaluării, cu factorii externi care influenþează 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 dobîndire a competenþei/competenþelor vizate.
- Formele de evaluare normativă vor evolua spre:
  – realizarea examinărilor periodice interne la sfîrºitul secvenþei de învăþare a unei competenþe (de profesorul care predă la clasa de elevi);
  – realizarea examinărilor periodice externe (semestrial, anual), bazate pe instrumente ºi tehnici validate pedagogic ºi la scară socială, într-un cadru instituþionalizat specializat ºi reprezentativ (evaluări naþionale, evaluări naþionale pe eºantion reprezentativ);
  – înlocuirea examenelor de admitere cu examene de absolvire (la sfîrºitul ciclului gimnazial, la sfîrºitul liceului), cu promovarea unor criterii de apreciere unitare (examen unic), expresie a democratizării învăþămîntului.
- Se va intensifica participarea la evaluările internaþionale, iniþiate, de regulă, de Asociaþia Internaþională pentru Evaluarea Randamentului ºcolar (IEA), în scopul realizării unor studii comparative privind, în mod special, politicile educaþionale pentru ameliorarea eficacităþii învăþămîntului realizat în cadrul fiecărui sistem educativ ºi în ansamblul acestor sisteme.
- Se va lărgi utilizarea metodelor complementare de evaluare: observarea sistematică a activităþii ºi comportamentului elevului, studiul de caz, investigaþia, proiectul, portofoliul, hărþile 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 învăþare sau realizarea evaluării rezultatelor în strînsă legătură cu predarea-învăþarea.
- De rînd cu chestionarul clasic (scris, oral), lucrările de control, va spori utilizarea altor instrumente de evaluare: fiºa de evaluare, grila de evaluare/autoevaluare (pentru înregistrarea progresului elevului), referatul (pentru identificarea unor elemente de performanþă ale elevilor), testul docimologic de generaþie nouă (conþine sarcini complexe, itemi nestructuraþi sau structuraþi care vizează anumite competenþe-sintezã) etc.; se va urmări stabilirea unui echilibru în alcătuirea probelor de evaluare (sarcini complexe ºi sarcini simple).
- Prin fiecare instrument de evaluare vor fi aplicate diverse tehnici pentru ca evaluatorul să declanºeze, să orienteze obþinerea unor informaþii (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 ºi răspunsurilor, tehnica dialogului, disputa (dezbaterea), discuþia (pentru atingerea consensului), polemica, tehnica prezentării orale.

Recenzenþi:
Carolina PLATON, dr. hab. în pedagogie
Didina ROGOJINÃ, dr. în pedagogie

Autoevaluarea în contextul educaþional, caracteristici ºi valenþe formative



Otilia **DANDARA**

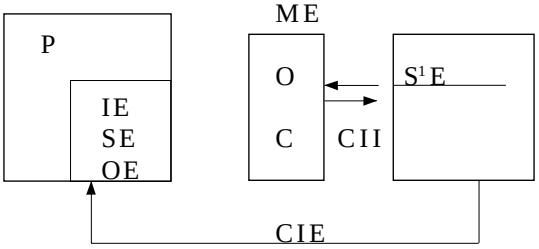
Universitatea de Stat din Moldova

Evaluarea comportamentului uman este determinatã de complexitatea activitãþii acestuia ºi de caracterul deliberat al acþiunilor. Dupã V. Pavelcu, ciclul existenþei noastre este un ºir de examene în faþa naturii, societãþii, propriei conºtiinþe [3, p. 4]. În toate pornirile noastre, avem nevoie de o apreciere, o evaluare prin care sã confirmãm corectitudinea acþiunilor întreprinse ºi gradul satisfacerii finalitãþilor preconizate. În acest context, se conturează rolul evaluării ca parte integrantã a activitãþii noastre. Gradul de necesitate a procesului dat creºte direct proporþional cu gradul de programare a comportamentului: cu cît sînt mai bine definite obiectivele, cu atît sporeºte în intensitate necesitatea evaluării.

Prezenþa evaluării în diverse aspecte ºi ipostaze ale actului didactic generează deseori anumite confuzii. Evaluarea este definitã drept laturã a procesului de învãþãmînt, de rînd cu predarea ºi învãþarea; rolul de fazã/etapã a procesului didactic îl exercitã în comun cu proiectarea ºi organizarea procesului de învãþãmînt, iar în abordarea procesului de învãþãmînt ca sistem, constituie o ipostazã ce urmează logic obiectivelor, conþinuturilor de realizat, tehnologiilor de intervenþie educativã.

Importanþa evaluării poate fi dedusã din însãºi structura acþiunii educaþionale.

Figura 1.



P – profesorul
E – elevul
IE – ideal educaþional
SE – scop educaþional
OE – obiectiv educaþional
ME - mesaj educaþional
S¹E – subiectivitatea elevului
CO - comportament obiectivat
CIE – conexiune inversã externã
CII – conexiune inversã internã

Procesul de predare-învãþare fundamentat pe comunicarea didacticã este de neconceput fãrã oferire ºi primire de feedback, fãrã evaluare, deoarece anume conexiunea inversã externã stabileºte legãtura dinte obiectivele formulate de profesor ºi rezultatele obþinute de elevi. Conexiunea inversã externã întregeºte „circuitul mare" sau legãtura dintre educator ºi educabil, dar, în acelaºi timp, se configurează ºi „circuitul mic", întregit prin conexiunea inversã internã în care evaluarea educabilului este realizatã de el însuºi. „Dialogul" elevului cu sine însuºi constituie premisa de bazã a satisfacerii nevoilor vitale, autorealizarea/autoafirmarea fiind apreciatã în acest context de Maslow ca o trebuinþã superioarã. Din cele expuse pînã acum constatãm cã autoevaluarea reprezintã o parte integrantã a evaluării ºi are un rol important în contextul educaþional (ºi nu numai). De ce conosderãm autoevaluarea drept element al procesului de evaluare a acþiunii educaþionale? De ce o definim drept subsistem al sistemului complex de evaluare? Evident, autoevaluarea are un anumit grad de autonomie, deoarece se realizează datoritã unor mecanisme ºi prin tehnici specifice, dar, oricum, trebuie abordate ca parte integrantã a procesului evaluativ. În primul rînd, autoevaluarea se încadrează în aceleaºi limite definitorii ale conceptului de evaluare: este un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Elevul acþionează în funcþie de scopul sau de proiectul pe care îºi propune sã-l realizeze ºi nivelul de aspiraþie pe care doreºte sã-l atingã.

Definirea autoevaluării ca parte integrantã a evaluării este generatã ºi de prezenþa aspectului socio-cultural. În opinia lui G.W.Allport fiecare om (elev) se autoapreciază reieºind din anumite norme universale, norme de grup ºi, în sfîrºit, pornind de la normele idiosincronice [2, p.50]. Parafrazînd unele elemente ale ideii de mai sus, conchidem cã elevul se autoevaluează, în mare parte, þinînd cont de indicatorii prestabiliþi, adicã cei ce se încadrează în procesul conexiunii inverse externe. Acest fapt se produce indiferent de atitudinea elevului faþã de respectivele criterii/indicatori, deoarece prezenþa lor oricum serveºte drept reper în autoevaluare. Atitudinea ºi gradul de interiorizare a criteriilor stabilite de factorul extern influenþează nu atît procesul autoevaluării (ca mecanism)

cît esenþa acestuia. Astfel abordatã, autoevaluarea accentueazã caracterul social al educaþiei.

Autoevaluarea este determinatã preponderent de imaginea de sine care, la rîndul ei, se formeazã sub influenþa autoevaluãrii ºi a factorului extern. Constatãm o legãturã indisolubilã între evaluarea realizatã de cei ce se aflã în acelaºi cîmp educaþional cu subiectul (profesori, colegi), imaginea de sine ºi autoevaluarea.

Prin ce se deosebeºte autoevaluarea de evaluare: conexiunea inversã externã de conexiunea inversã internã? Aceastã diferenþã este accentuatã de particularitãþile individuale. Resursele elevului constau în cunoºtinþele dobîndite, în experienþele personale ce depind de reprezentãrile pe care ºi le face despre nevoia de a învãþa, de a se emancipa; de aºteptãrile lui. În funcþie de ceea ce gîndeºte despre propriile resurse, despre profesor ºi colegi, elevul poate fi un subiect pasiv sau activ al educaþiei. Atitudinea lui faþã de învãþare determinã esenþa autoevaluãrii. O atitudine pozitivã faþã de factorii implicaþi în procesul didactic favorizeazã joncþiunea dintre criteriile/indicatorii evaluãrii realizate de factorul extern ºi criteriile/indicatorii proprii de evaluare. Aceastã joncþiune orienteazã spre succes ºcolar dacã elevul are o imagine de sine pozitivã, în caz contrar el se poate conforma situaþiei de învãþare ºi evaluãrii realizate de mediul sãu de învãþare (profesori, colegi) fãrã a aspira la succes ºcolar. Atitudinea faþã de necesitatea sa de schimbare explicã anumite rezistenþe pe care le manifestã ºi care provin din teama cã imaginea de sine i-ar putea fi ameninþatã. Din cele expuse, identificãm prezenþa ”trãirii” evenimentului didactic ce influenþeazã procesul autoevaluãrii. Existã ºi alte caracteristici ale autoevaluãrii ce definesc o anumitã autonomie a procesului, ca subsistem în contextul evaluãrii.

Dacã evaluarea pune accent pe aspectul cognitiv acumulativ, mãsurînd volumul de cunoºtinþe al elevului, autoevaluarea are un pronunþat caracter afectiv. Sensibilizarea elevului spre autoevaluare ºi determinarea esenþei acesteia este influenþatã în mare parte de atitudinile sale, de cunoºtinþele profesorului, de conþinutul procesului de învãþãmînt. Elevul, la rîndu-i, este sensibil la urmãtoarele:



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

Asupra autoevaluãrii influenþeazã ºi mecanismele de constrîngere aplicate în cadrul evaluãrii. Prin constrîngerile generale (modalitãþile de dobîndire a cunoºtinþelor, formele de evaluare) ºi constrîngerile specifice ale clasei de elevi/comunitãþii educative (regulile specifice relaþiilor interpersonale, ce generează modalitãþi de evaluare reciprocã), profesorul poate reduce partea de iniþiativã ºi responsabilitate a elevilor ºi, în consecinþã, modificã esenþa autoevaluãrii.

O altã caracteristicã a autoevaluãrii constã în sfera de influenþã/acþiune. Deoarece, prin esenþa sa, este parte integrantã a personalitãþii, ea nu se realizează doar în cadrul dialogului ºcolar, ci angajează mediul educativ în ansamblul sãu, deci are o sferã de acoperire mult mai largã ºi influenþează plenar procesul de formare/autoformare a elevului. În funcþie de specificul mecanismelor de învãþare, evaluarea nu poate asista procesul de autoinstruire ca ipostazã semnificativã a procesului de dezvoltare a personalitãþii, ci doar poate constata atingerea anumitor finalitãþi prin aceastã formã de învãþare. După cum menþionasem anterior, evaluarea este absolut necesarã actului învãþãrii ºi în contextul creat autoinstruirea este asistatã de cãtre autoevaluare. Mai mult ca atît, criteriile în baza cãrora se realizează autoevaluarea au un impact direct asupra autoinstruirii.

Autoevaluarea se deosebeºte de evaluare ºi prin esenþa structurii acestor procese. În linii mari, fazele autoevaluãrii coincid cu cele ale evaluãrii (mãsurare, apreciere, decizie/notare), dar implicã anumite nuanþe. Dacã mãsurarea ce vizează aspectul cantitativ al autoevaluãrii se conformează mai uºor unor indicatori formulaþi de factorul extern (profesori, colegi), aprecierea, fazã ce vizează preponderent aspectul calitativ al procesului didactic ºi se exprimã prin elaborarea judecãþilor de valoare, este determinatã de atitudinea elevului faþã de actul învãþãrii ºi de sistemul propriu de valori. Corelaþia dintre indicatorii formulaþi de factorul extern cu indicatorii formulaþi de cãtre persoanã, depinde de gradul de integrare a individului în mediul sãu educaþional, or, dupã cum se ºtie, integrarea este influenþatã de concordanþa intelectualã, volitivã ºi afectivã. Uniformitatea gîndirii, acelaºi mod de abordare a activitãþii de învãþare, presupune acordul unanim dintre adevãr ºi eroare a persoanei ºi a mediului de învãþare. Cu toate cã evaluarea procesului didactic se realizează în baza unor indicatori/criterii clare, formulate þinînd cont de finalitãþile stipulate în documentele normative, oricum aprecierea în contextul evaluãrii generează un anumit grad de subiectivitate, deoarece în acest moment al procesului se manifestã elementul subiectiv; particularitãþile

individuale ale evaluatorului ºi evaluatului ºi resursele de care dispun aceºtea. ªansele coinciderii autoaprecierii cu aprecierea sînt cu atît mai mari, cu cît sînt mai compatibile particularitãþile de personalitate ale profesorului ºi elevului ºi cu cît gradul de integrare în comunitatea de învãþare este mai mare. Relaþia dintre autoapreciere ºi apreciere poate stimula sau inhiba activitatea de învãþare a elevului, de aceea un rol deosebit în formarea unei atitudini pozitive are decizia exprimatã printr-o notã sau realizatã prin adnotarea activitãþii/comportamentului.

Dacã notarea ºi adnotarea comportamentului se încadreazã în limitele unei evaluãri calitative efectuatã de profesor, faptul se repercutează direct asupra capacitãþii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetatã a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisã a posibilitãþii de validare a autoaprecierii elevului [1, p.114]. Astfel, conchidem cã autoevaluarea poate ºi trebuie sã fie „învãþatã". Pe lîngã multiplele aspecte ale procesului didactic, profesorul trebuie sã înveþe elevul sã se evalueze. Adicã autoevaluarea conþine mecanisme generate de aspectul psihofiziologic al procesului ºi mecanisme generate de aspectul tehnologic/operaþional care pot fi învãþate.

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

- **Scala de notare,** tehnicã eficientă de autoevaluare prin care elevul îºi poate aprecia achiziþiile ºcolare, se bazează pe determinarea aspectului cantitativ, a intensitãþii fenomenului evaluat sau a atitudinii faþã de acesta.

De exemplu:

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

Variantele/aprecierile pot fi modificate în funcþie de esenþa sarcinii, elevul fiind învãþat a le formula.

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

De exemplu:

La început de activitate:

1. Din această activitate am de învãþat: _____
   _____
   _____
2. Asupra succesului va influenþa: _____
   _____
   _____
3. Cunoºtinþele acumulate le voi utiliza:
   _____
   _____

La sfîrºit de activitate:

1. Din această activitate am învãþat: _____
   _____
   _____
2. Asupra succesului a influenþat: _____
   _____
   _____
3. Cunoºtinþele acumulate le voi utiliza: _____
   _____
   _____
4. Pentru a-mi îmbunătãþi performanþele trebuie să întreprind următoarele acþiuni: _____
   _____
   _____

În practica educaþională sînt aplicate ºi alte tehnici de autoevaluare, destul de frecvent aplicate de profesori *(autocorectarea, autonotarea, notarea reciprocã).*

Valoarea ºi importanþa evaluării randamentului ºcolar are multiple funcþii pedagogice ºi sociale cu impact asupra formării personalitãþii, depãºind cu mult cadrul procesului didactic al unei lecþii ºi chiar al procesului de învãþãmînt în întregime. Orientarea elevului prin evaluare/autoevaluare spre succes ºcolar determină ghidarea lui spre succes socio-profesional. În contextul acestui proces, autoevaluarea îºi are rostul sãu, influenþînd aspectul motivaþional-atitudinal al relaþiei elev-proces de învãþãmînt.

Orice profesor trebuie să conºtientizeze semnificaþia formării la elevi a competenþei de autoevaluare, de rînd cu alte competenþe prevãzute de documentele normativ-reglatorii, deoarece creºterea ponderii autoevaluării în contextul evaluării se accentuează în procesul învãþării pe parcursul întregii vieþi, or, educaþia/învãþarea permanentă este apreciată drept premisã a autorealizării personalitãþii în cadrul societãþii contemporane.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoº, C., *Pedagogie,* Bucureºti, 2000.
2. Druþã, F., *Psihologie ºi educaþie*, Bucureºti, 1997.
3. Stoica, A.; Musteaþã, S., *Evaluarea rezultatelor ºcolare*, Chiºinãu, 1997.
4. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureºti, 2000.
5. Meyer, G., *De ce ºi cum evaluãm,* Bucureºti, 2000.

Învãþãtorul ºi visele sale



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol-Gaze, Ploieºti

Vorbim parcã tot mai puþin despre vise; fie despre visele noastre, fie despre visele altora, fie despre vise în general. Ne descurajeazã (ºi ne inhibã) nu numai timpurile pe care le trãim, dar ºi oamenii alãturi de care (sau împreunã cu care) ne derulãm aproape zilnic activitatea.

Pare (tot mai) ciudat a vorbi astãzi despre vise, cînd trebuie sã fim cît mai realiºti, cît mai eficienþi, cît mai pragmatici. Sau dacã visãm, atunci sã visãm la lucruri concrete, rezonabile. Pentru cei mai mulþi dintre noi, a trãi înseamnã a þine pasul cu schimbãrile exterioare, a fi cu „picioarele pe pãmînt", a ºti întotdeauna ce facem ºi ce „ne iese" dintr-o relaþie. În consecinþã, visul poate pãrea chiar periculos pentru o viaþã eficientã, dinamicã, mereu conectatã la cerinþele ei cotidiene.

Cînd majoritatea se agitã pentru a face bani, pentru a avea cît mai multe ºi pragmatice „relaþii", cînd majoritatea cautã sã-ºi etaleze autoritatea, a vorbi despre vise ºi nevoia de a visa pare o naivitate.

Doar copiii (sau, cel mult, adolescenþii/tinerii) mai viseazã sau mai au dreptul sã viseze. Visul este „o boare" a copilãriei, a tinereþii. În definitiv, dacã stãm bine ºi ne gîndim, chiar ºi copiii, adolescenþii ar trebui sã alunge cît mai rapid stãrile de visare, cãci a visa este dacã nu un semn de infantilitate, atunci un lux.

Ei ar trebui sã ºtie – susþin cu „înþelepciune" mulþi adulþi – cã visele nu duc nicãieri, sau cã – ademeniþi de ele – nu ajung prea departe. În viaþã nu de vise avem nevoie, ci de bani, de putere, de relaþii, de interese cît mai clare ºi cît mai precis conturate (eventual, cît mai bine mascate pentru alþii). Prin urmare, este important ca tinerii, copiii sã se dezmeticeascã rapid, *cît mai rapid*, spre a opta pentru un drum cît mai realist în viaþã. Astfel încît, într-un asemenea mod de a vedea lucrurile, cu cît mai repede individul ºi-a abandonat visele, cu atît mai bine este pentru el; în felul acesta, el poate vedea bine care este realitatea, de ce este în stare ºi se poate apuca de ceva concret, „palpabil", productiv.

A sta într-o stare de visare, a accepta visul ca dimensiune a vieþii noastre implicã riscul de a fi excluºi din „cursa" pentru bunãstarea materialã ºi pentru un loc de prestigiu în societate; sau implicã sã ne mulþumim „cu firimiturile" pe care le-au lãsat alþii, dupã ce s-au instalat (confortabil) pe locurile cele mai bune, adicã cele mai bãnoase sau cele mai profitabile, de prestigiu politic ºi/sau administrativ/instituþional.

Pe scurt, visul ne moleºeºte, ne scoate din ritm, ne decupleazã de la realitate.

Dar „o fiinþã lipsitã de funcþia irealului este tot atît de nevrozatã – susþine G. Bachelard (1999) – ca o fiinþã lipsitã de funcþia realului. Se poate spune cã o tulburare a funcþiei irealului are repercusiuni asupra funcþiei realului." Viaþa noastrã înseamnã, în cea mai mare parte, visul nostru. Mãsura ei derivã din mãsura visului nostru ºi din puterea de a ne urmãri (ºi atinge) visele. Visãtorul are abilitatea ºi forþa de a-ºi pãstra visul viu, în ciuda oricãror opoziþii. Cei apropiaþi visãtorilor reacþionează – în numele realismului – pentru descurajarea ºi persiflarea lor.

Visele noastre sînt motive temeinice pentru a ne trezi dimineaþa ºi a ne pune viguros pe treabã, dar ºi pentru a încerca sã facem o lume mai bunã ºi mai fericitã decît am gãsit-o noi. ªtim întotdeauna ce avem de fãcut ºi în funcþie de aceasta ne organizãm timpul ºi munca. Pe mãsurã ce realizãm cîte ceva din ceea ce ne-am propus, viaþa noastrã evoluează, creºte; încrederea în noi înºine sporeºte, iar acest lucru poate frustra (ºi frustrează) anumiþi oameni din jurul nostru, îi dezavantajează, le ameninþã siguranþa ºi aroganþa, rutina în care s-au obiºnuit ºi pe care o numesc – cu autosuficienþã – experienþã.

Visul este întotdeauna calea între ceea ce sîntem ºi ceea ce sperãm sã devenim, sã facem, sã realizãm, sã edificãm. El nu este o normã, ci se face ºi se reface mereu. Visul este mereu viu, fierbinte. El însuºi se modificã, se perfecþionează, se limpezeºte ºi creºte; se încearcã mereu pe sine ºi se îmbogãþeºte.

Oriunde se duce, visãtorul priveºte, observã, ascultã, cautã sã înþeleagã, sã-ºi verifice ipotezele ºi concluziile, sã-ºi formuleze altele noi. Pentru el, viaþa înseamnã creºtere, dãruire, rafinare interioarã, foarte multe de aflat ºi de zidit; ceea ce înseamnã cã *va fi mereu ceva de fãcut* (mai întîi, înlãuntrul sãu ºi pe urmã în lumea pe care o poate controla ºi influenþa la un moment dat).[1]

A visa înseamnã a construi lumi posibile (variante la lumea datã, aºa cum o percepem ºi cum o înþelegem/o trãim

[1] A se zãbovi – cu îngãduinþa cititorului – ºi asupra lucrãrii noastre: *Concepte fundamentale ale psihologiei. Memoria. Gîndirea. Imaginaþia,* Ed. Economicã, Bucureºti, 2003, pp. 405-412.

noi); înseamnã sã ne imaginãm *ce* am putea face ºi *cît* am putea face, sã vedem dincolo de trecut ºi de prezent; înseamnã posibilitatea de a ne desprinde de constrîngerea momentului, de a ne putea miºca, de a putea fi liberi, de a spera ºi încerca, de a îmbunãtãþi ºi a nu renunþa. De asemenea, a visa înseamnã a putea îndrepta prezentul, a putea întîmpina, a putea comunica, a avea un alt orizont existenþial ºi relaþional; înseamnã *a putea fi alãturi de cei care visează*. Iar dacã cei care visează cel mai mult sînt copiii, adolescenþii, tinerii, atunci *a visa înseamnã a fi, a putea fi alãturi de ei.*

Cînd visãm putem sã povestim, sã aspirãm, sã devenim; putem oferi mai mult din noi, ne putem apropia mai mult de ceilalþi (chiar atunci cînd ei sînt egoiºti sau rãi), putem sã mîngîiem, sã zîmbim, sã iertãm.

Trãind în aceste împrejurãri ºi constrîngeri sociale, învãþãtorii/institutorii/educatorii sînt sau au fost nevoiþi sã nu mai viseze, sã-ºi uite sau sã-ºi elimine visele; mulþi au ajuns sã se simtã ridicoli cã visează. Împrejurãrile ºi stilul de viaþã privat ºi instituþional le induc cã cea mai bunã (mai „raþionalã") opþiune este abandonul propriilor vise. Învãþãtorii/institutorii/educatorii sînt niºte oameni pragmatici. Învãþãmîntul se face cu oameni realiºti, bine aºezaþi în lumea de azi. Visãtorii n-au ce cãuta. Visele sînt pentru artiºti, sînt utopii. Iar artiºtii ºi utopiile n-au dus la progres, la bunãstare (materialã).

Pentru a avea elevi buni, „cu rezultate", învãþãtorul/institutorul/educatorul este constrîns sã-i înveþe ce le trebuie în viaþã, adicã la examene. Iar acestea nu se trec cu vise; nimeni nu ne cere la examene ce-am visat sau la ce visãm; nimeni nu ne întreabã de visele noastre. Examinatorii nu vor decît sã vadã ce ºtim (eventual, ce ºtim sã facem...). Inspectorii, directorii (ºi pãrinþii) cer rezultate „concrete", „palpabile", „date/situaþii statistice", iar nu la ce visează copiii ºi educatorii lor. Învãþãtorul nu este un constructor de vise, ci un furnizor de cunoºtinþe, o maºinã de predat cît mai bine pusã la punct („cu revizie anualã"). De aceea, ne interesează calitatea cunoºtinþelor ºi a metodelor sale, iar nu calitatea viselor sale.

ªcoala nu scoate visãtori; cine vrea sã viseze s-o facã pe cont propriu, acasã sau unde o vrea el, dar nu la ºcoalã. La ºcoalã se face „carte".

Nici pãrinþii nu înþeleg ca la ºcoalã copiii lor „sã înveþe" sã viseze. Dupã ei, toatã lumea ºtie sã viseze, dar în viaþã nu mîncãm vise. Prin urmare, nu avem nevoie de vise, ci de posibilitãþi de a face bani. La ºcoalã trebuie – gîndesc ei – ca elevii, copiii lor sã înveþe, sã muncească. Ei trebuie sã aibã o meserie (cît mai bãnoasã), sã fie capabili sã se descurce în viaþã. Învãþãtorii/institutorii/profesorii buni sînt cei care ºtiu sã le îndrume copiii în aºa fel încît ei sã treacã (eventual cu note mari ºi foarte mari) examenele.

Prin urmare, învãþãtorul/institutorul/profesorul nu are de ce sã viseze; rostul lui nu este sã viseze. Pentru pãrinþi, colegi, superiori, faima de a fi visãtor nu-l avantajează, nu-l onorează. Ba, dimpotrivã, îi poate compromite „cariera". Sînt bine vãzuþi (ºi apreciaþi) cei ai cãror elevi au rezultate (foarte) bune la matematicã, la limba ºi literatura românã, ai cãror copii ºtiu foarte bine sã rezolve probleme (de matematicã) complexe ºi sã citească/sã scrie corect. Visele nu constituie un criteriu de performanþã profesionalã. De fapt, unde ºi cînd s-a mai vãzut (sau s-a mai pomenit) aºa ceva!

Învãþãtorii/institutorii/educatorii se vãd în situaþia de a-ºi abandona visele (dacã nu cumva, sînt ºi unii care n-au ºtiut sã viseze niciodatã!). Nu numai pentru cã la ºcoalã nu este loc pentru visare, ci numai pentru o activitate foarte eficientã, întemeiatã pe rezultate ºi pe performanþe, dar ºi pentru cã (toate) proiecþiile lor sînt confiscate de grijile zilei de mîine, de frica de inspecþii ºi de inspectori, de asistenþe birocratice, clasice, unde visele n-au ce cãuta.

Prin urmare, nimeni nu-i evaluează pe învãþãtori/institutori/educatori dupã visele lor. Nimeni nu-i întreabã dacã au vise ºi/sau ce vise au. Învãþãtorii nu-ºi pun în discuþie visele; nu vãd rostul unor asemenea – periodice – dezvãluiri ºi împãrtãºiri[2]. Nimeni nu se întreabã cum am putea crea o altã lume, cum ne-am putea perfecþiona lumea în care trãim, cum ne-am putea schimba pe noi înºine (spre o mai mare apropiere de substanþa noastrã sufleteascã), dacã nu avem vise ºi dacã actele noastre educative nu sînt cãlãuzite de visele noastre.

Oricît ar pãrea de neobiºnuit sau de naiv într-o lume concurenþialã ºi pragmaticã, fãrã vise, oamenii sînt posomorîþi, triºti, striviþi de povara problemelor/situaþiilor curente de viaþã. Ei se manifestã cinic, neiertãtor, cu dispreþ ºi invidie; frustrant ºi limitat. Totodatã, pare cã fãrã vise nu putem vorbi de frumuseþea sufletească a educatorului (chiar dacã el poate seduce prin inteligenþa ºi pragmatismul sãu). Dintr-o viaþã fãrã vise nu poate (re)ieºi – cu o mare probabilitate – decît rutina, conflictul, încãpãþînarea, megalomania, sfidarea aproapelui, o viaþã strivitã de urgenþele momentului, egoismul.

Fãrã vis, învãþãtorii/educatorii se lasã cuprinºi ºi dominaþi de angoasa existenþei lor, de cenuºiul ei. Fãrã vis, ei nu mai au decît un farmec fãcut, de circumstanþã, zîmbetul devine rînjet, iar deschiderea doar un simplu gest de suprafaþã.

Rãmas fãrã vise, în sufletul învãþãtorului/educatorului nu e decît grijã ºi teamã, doar invidie ºi neputinþã. El rãmîne un om oarecare, *prea mic* pentru a fi primit în lumea copilului, *prea slab* pentru a-i încuraja pe copii sã-ºi urmeze visele, *prea apãsat* pentru a-i elibera de primejdia purei ºi simplei supravieþuiri.

[2] Nu se creează nici starea de sinceritate în care sã ne împãrtãºim cele mai profunde vise.

Învãþãtorul/educatorul devine persuasiv prin iubirea sa, prin pasiunea sa pentru carte ºi copii. Iar pasiunea sa se realizeazã dacã el se concentreazã asupra acelor lucruri care-l împing sã-ºi împlineascã visele (Hogan, K., *Psihologia persuasiunii*, p.125). Dacã ne concentrãm asupra viselor noastre ºi a ceea ce facem zilnic pentru a le realiza, atunci vom începe sã ardem pe dinãuntru cu o nouã, mereu nouã dorinþã de viaþã.

Fãrã a-l transforma într-o normã absolutã, fãrã a fi fanatici, urmînd un vis minunat, devenim atrãgãtori ca un magnet uman. Ca atare, copiii vor dori sã ne fie aproape ºi sã ne însoþeascã; se înþelege, nu în visele noastre de (prea)mãrire, ci în visele noastre de dãruire.

Reiese cã pentru învãþãtor/educator este important nu numai sã nu-ºi piardã visele (sau sã ºi le abandoneze), nu numai sã viseze mereu la ceea ce ar putea face pentru ca lumea sã fie mai bunã, sã fie altceva decît este, dar ºi pentru a putea sã trezeascã ºi/sau întreþine vise(le) celorlalþi. Visul sãu nu este numai o forþã de luptã ºi o atracþie, dar ºi o rãdãcinã : *o rãdãcinã a viselor celorlalþi.*

Pentru învãþãtor/educator este important sã poatã trezi ºi transmite starea de vis. El este în mãsurã sã convingã elevii cã „fundamentul unui destin incredibil este un vis incredibil", cum scria B. Houston (2001, p. 91), fãrã a fi necesare fanatisme sau îngustarea orizontului existenþial.

Aºadar, pare cã visul nu mai are loc (sau are un loc din ce în ce mai strîmt) în timpurile noastre. Sîntem descurajaþi (uneori, cu rafinament, alteori mai dur) sã ne formãm ºi sã ne urmãm visele. Sîntem îndemnaþi sã trãim fãrã vise; ºi s-ar putea ca, la un moment dat, nici sã nu mai ºtim cã noi, oamenii, am putea ºi visa. S-ar putea sã nu mai ºtim cã omul, cît este om, viseazã; cã numai aºa poate fi om cu adevãrat. El are nevoie nu numai de dimensiunea realului, dar ºi de cea a posibilului. Omul are dreptul la aspiraþie ºi la creaþie. *Fãrã vise, omul moare psihic înaintea morþii sale fizice*. Iar învãþãtorii/ educatorii nu-ºi pot îndeplini rolul ºi rostul fãrã vise; cãci lumea ºi oamenii pot fi întotdeauna mai buni. Existã ºi va exista mereu o diferenþã între ceea ce sîntem ºi ceea ce putem fi. În acest fel, putem întemeia posibilitatea educaþiei ºi a noastrã ca învãþãtori.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Bachelard, G., *Aerul ºi visele. Eseuri despre imaginaþia miºcării*, Editura Univers, Bucureºti, 1999.
2. Hogan, K., *Psihologia persuasiunii*, Editura Antet XX Press, Bucureºti, f. a.
3. Houston, B., *Cautã sensul vieþii. Principiile vieþii împlinite*, Editura Business Tech International Press, Bucureºti, 2001.

Un nou program de instruire pentru profesori

În perioada vacanþei de toamnã, de pe 31 octombrie pînã pe 5 noiembrie 2005, Centrul Educaþional *Pro Didactica* a oferit un nou program de instruire profesorilor din republicã. Acesta reprezintã o parte componentã a proiectului ***Promovarea toleranþei ºi înþelegerea diversitãþii. Instrumente de lucru pentru profesorii filologi*** (iunie 2005 – mai 2006), implementat cu sprijinul financiar al Consiliului Europei, programul „Confidence-Building Measures", ºi de comun acord cu Ministerul Educaþiei, Tineretului ºi Sportului.

Unul dintre obiectivele majore ale acestui proiect este sã contribuie la dezvoltarea cunoºtinþelor ºi competenþelor profesorilor-filologi în domeniul educaþiei pentru toleranþã, a înþelegerii ºi promovãrii diversitãþii în cadrul orelor de limbã ºi literaturã.

Au fost realizate douã activitãþi importante:

- **Pregãtirea echipei de formatori** care sã asigure desfãºurarea programului de formare a viitorilor participanþi

Formatorii, în numãr de 10 persoane, au fost selectaþi, în primul rînd, în baza unei experienþe semnificative acumulate în aceastã calitate. În al doilea rînd, a fost luatã în consideraþie participarea în cadrul unor training-uri cu tematicã specificã, cum ar fi *Educaþie pentru înþelegerea alteritãþii* ºi *Didactica limbilor moderne*.

Pregãtirea formatorilor s-a desfãºurat pe parcursul a 2 module, care au cuprins subiecte ce vizeazã domeniul educaþiei pentru toleranþã ºi înþelegere a diversitãþii lumii în care trãim, dar dintr-o perspectivã absolut nouã – cea a dezvoltãrii cunoºtinþelor ºi capacitãþilor profesorilor-filologi în vederea promovãrii acestor valori la orele de limbã ºi literaturã.

În cadrul modulelor (80 de ore) formatorii ºi-au aprofundat cunoºtinþele ºi abilitãþile de elaborare a unor activitãþi, exerciþii ºi tehnici aplicabile la lecþii, avînd ca scop:





Formatorii în lucru

– educarea unui comportament tolerant;
– înþelegerea ºi aprecierea de cãtre elevi a diversitãþii;
– formarea la elevi a abilitãþilor de rezolvare a conflictelor;
– formarea abilitãþilor de depãºire a stereotipurilor etc.

- **Programul de formare pentru profesorii-filologi** de la disciplinele: limba ºi literatura românã în ºcoala alolingvã, limba ºi literaturã rusã în ºcoala naþionalã, limbi moderne (engleza, franceza, germana etc.), limba ucraineanã, limba gãgãuzã ºi limba bulgarã

La concursul pentru participare la program s-au înscris 287 de profesori (de menþionat cã interesul pentru acesta a fost foarte mare). Dintre aceºtia, 81 de cadre pedagogice din ºcolile naþionale ºi din ºcolile minoritãþilor naþionale au avut ocazia sã beneficieze de cursurile oferite de Centrul Educaþional *Pro Didactica* ºi de o importantã donaþie de carte din partea prestigioasei edituri *Cartier* (director Gh. Ierizanu).

Programul de formare, organizat pe grupe de studiu în limbile românã ºi rusã, a inclus 2 module:

– *Metodica predãrii unei limbi ca limba a doua*, cu axare pe metode ºi tehnici interactive de ultimã orã ºi cu elemente de promovare a toleranþei ºi a înþelegerii diversitãþii.
– *Psihopedagogia relaþiilor interpersonale*, cu axare pe probleme de promovare a toleranþei, depãºire a stereotipurilor ºi rezolvare a conflictelor în relaþiile elev-elev, elev-profesor.

97% din profesori au acordat programului un punctaj maxim, relevînd utilitatea ºi aplicabilitatea celor achiziþionate în cadrul instruirii (cunoºtinþe, abilitãþi, atitudini).

În luna ianuarie 2006 profesorii vor participa la o întrunire de evaluare (follow-up), împãrtãºind experienþa de utilizare la clasã a celor însuºite ºi analizînd feedback-ul elevilor.

Profesorilor li se vor oferi certificatele Centrului Educaþional *Pro Didactica*, în baza licenþei acordate de Camera de Licenþiere a Republicii Moldova.

Proiectul mai include activitãþi în teritoriu, observarea unor lecþii, schimb de materiale didactice ºi o conferinþã de totalizare.

Consemnare:
Silvia BARBAROV, coordonator de program



Un grup de profesoi-cursanþi

Referenþialul de evaluare a rezultatelor ºcolare: criterii, indicatori ºi descriptori de performanþã



Maria **HADÎRCÃ**

Institutul de ªtiinþe ale Educaþiei

1. REFERENÞIALUL CA INSTRUMENT NECESAR AL EVALUÃRII

Orice obiect supus evaluării este apreciat prin raportarea acestuia la anumiþi referenþi: un manual ºcolar este evaluat în baza unor criterii specifice, activitatea cadrului didactic – după alte criterii, instituþia de învãþãmînt are ºi ea referenþialul sãu de evaluare.

Care este *referenþialul de evaluare* (termen preluat din didactica francezã) a rezultatelor ºcolare sau la ce se referã evaluatorul atunci cînd apreciazã un produs realizat de elev (un rãspuns oral sau scris, un test sau o compunere, un referat sau un portofoliu etc.)?

Întrebarea datã vizeazã problema instrumentarului de evaluare, adicã a instrumentelor necesare pentru efectuarea operaþiei de mãsurare ºi apreciere a rezultatelor ºcolare. Avem în vedere nu numai elaborarea unui test (principalul instrument de evaluare), ci ºi fixarea criteriilor/referenþilor de evaluare a produsului realizat de elev, stabilirea indicatorilor de performanþã care trebuie sã aparã în produsul realizat, descrierea nivelurilor de performanþã la care poate fi realizat produsul etc. Dacã *metoda de evaluare* este cea care conturează întregul demers de proiectare ºi derulare a acþiunii evaluative, de la determinarea obiectivelor/competenþelor de evaluare pînã la construirea ºi aplicarea instrumentelor de evaluare, atunci instrumentarul de evaluare (parte integrantã a metodei) este cel ce concretizează, la nivel de produs ºcolar, opþiunea metodologicã a profesorului pentru mãsurarea ºi aprecierea competenþelor elevului într-o situaþie educaþionalã bine definitã.

Teoria ºi practica evaluării ºcolare au stabilit cã, oricare ar fi nivelul la care se aplicã disciplina supusã aprecierii, proiectarea unui demers evaluativ reclamã parcurgerea urmãtoarelor etape:

a) identificarea obiectului de evaluat, adica stabilirea obiectivelor/competenþelor urmãrite în perioada de formare ºi care trebuie estimate;
b) construirea instrumentarului necesar pentru evaluarea obiectivelor/competenþelor, adicã formularea de itemi, structurarea lor în test, determinarea criteriilor de evaluare în baza cãrora vor fi apreciate ºi notate rezultatele, precizarea scalei de notare etc.;
c) administrarea probei de evaluare ºi culegerea de date privind rezultatele învãþãrii;
d) prelucrarea, analiza ºi interpretarea datelor colectate, în vederea luării unei decizii în legãturã cu rezultatele obþinute din evaluare.

Plecînd de la ideea cã, dupã cinci ani de instruire a unui învãþãmînt bazat pe obiective, profesorii stãpînesc deja metodologia aplicării evaluării în baza reperelor pedagogice respective, adicã identificã uºor obiectivele de evaluat, formulează itemii de evaluare, þinînd cont de respectarea celor trei condiþii de construire a acestora (*Ce? Cît? Cum?*) ºi îi structurează pe niveluri taxonomice într-o probã de evaluare. Putem afirma cã dintre etapele enunþate anterior, prima ºi a doua (parþial) se realizează în practica de evaluare a rezultatelor ºcolare, însã în ceea ce priveºte administrarea corectã a unei probe de evaluare, însoþitã de aplicarea referenþialului de evaluare lucrurile sînt destul de incerte. De aceea, avînd în vedere importanþa instrumentarului în desfãºurarea activitãþii de mãsurare ºi apreciere a rezultatelor ºcolare, în cele ce urmează ne propunem sã abordãm un subiect mai puþin

dezbãtut în literatura de specialitate din R. Moldova – proiectarea referenþialului de evaluare, un instrument indispensabil oricãrei acþiuni de acest gen. Ca bazã pentru ilustrarea ideilor expuse ne-a servit domeniul educaþiei lingvistice (EL) literar-artistice (ELA).

2. SISTEMUL DE REFERINÞE PENTRU MĂSURAREA-APRECIEREA COMPETENÞELOR COMUNICATIVE ªI LITERARE/LECTORALE ALE ELEVILOR

În conturarea sistemului de referinþe, necesar pentru desemnarea parametrilor de mãsurare-apreciere a competenþelor specifice domeniului limbii ºi literaturii române (comunicative/lectorale/de scriere), vom porni de la sistemul elaborat de Vl. Pâslaru (1997), pe care îl vom dezvolta în acelaºi spirit al teoriei curriculumului ºi îl vom completa cu noi orientãri conceptuale în ceea ce priveºte proiectarea evaluãrii didactice.

Precizãm din start cã renunþãm la ideea de obiective în rol de criterii de apreciere a rezultatelor ºcolare, ca fiind inadecvatã, ineficientã ºi nefuncþionalã pentru evaluarea realizãrilor elevilor în domeniul educaþiei lingvistice ºi literare, produse de nivel superior materializate în competenþe de nivel complex (comunicative/lectorale/de scriere etc.) ºi vom aborda problema *referenþialului de evaluare* dintr-o perspectivã mai largã – cea a unui sistem de referinþe constituit din urmãtoarele componente: criterii de referinþã, indicatori de performanþã ºi descriptori de performanþã.

Ca suport teoretic pentru fundamentarea ºtiintificã a referenþialului de evaluare vom folosi urmãtoarele concepte:

- conceptul de competenþe ºcolare „ca valori ale educaþiei, proiectate de curriculum sã aparã în rezultatul unor complexe acþiuni educaþionale” (Vl. Pâslaru, 2003);
- conceptul de referenþial de evaluare, ca sistem de referinþe pentru evaluarea competenþelor ºcolare (G. Figari, 1994), alcãtuit din valori-instrumente (Vl. Pâslaru, 2003) cu care trebuie sã opereze evaluatorul.

Pornind de la ideea cã disciplina *Limba ºi literatura românã* produce valori dinspre ºtiinþele comunicãrii (D. Bougnoux) ºi teoria educaþiei literar-artistice (Vl. Pâslaru), acestea fiind integralizate în educaþia lingvisticã ºi literarã, orientatã strategic spre formarea la elevi a unor valori praxiologice, cum ar fi competenþele de comunicare, de lecturã, de scriere, considerãm referenþialul de evaluare drept un instrument de bazã al evaluatorului (dar ºi al celui evaluat), pe care acesta trebuie sã-l aplice în procesul de mãsurare-apreciere a performanþelor elevilor ºi la care trebuie sã se raporteze în momentul notării unui produs ºcolar. În aceastã viziune, competenþele comunicative/lectorale/de scriere sînt valori praxiologice achiziþionate de elevi pe parcursul învãþării limbii ºi literaturii române; ele se materializeazã în produse specifice (rãspunsuri orale ºi/sau scrise, compuneri de diferite tipuri, rezumate, referate, proiecte etc.) pe care profesorul le supune evaluării, pentru a le nota ºi a face dovada cã elevul stãpîneºte o competenþã sau alta. Pentru a evalua produsele realizate de elevi, evaluatorul are nevoie de anumiþi referenþi la care sã le raporteze.

În mod tradiþional, cu titlu de valori-instrumente de mãsurare-apreciere a produselor/rezultatelor ºcolare, în cazul EL/ELA sînt utilizate *criteriile de referinþã* sau *de evaluare*, cum ar fi *creativitatea, corectitudinea exprimării, coerenþa ºi logica expunerii, completitudinea ºi unitatea de conþinut a mesajului oral sau scris, stilul ºi limbajul adecvat* ºº. a. Aceste criterii desemneazã dimensiunile valorice ale domeniului/tipului de educaþie la care sînt raportate, de regulã, produsele ºcolare realizate de elevi. Criteriile de referinþã au servit ºi vor servi drept cadru referenþial de bazã al evaluării competenþelor ºcolare proiectate sã aparã prin educaþia lingvisticã ºi literarã. Însã ele sînt atît de generale (iar pentru elev ºi foarte vagi) încît simpla raportare a produselor ºcolare doar la aceste criterii ni se pare totuºi o operaþie insuficientã, o jumãtate de mãsurã, care nu permite efectuarea cu precizie a mãsurării-aprecierii competenþelor elevilor. Or, evaluarea unor competenþe concrete ºi specifice solicitã ºi un referenþial de evaluare mai nuanþat, mai aproape de concreteþea lucrului realizat de elev, adaptabil la fiecare tip de produs-rezultat apreciat. Prin *referenþializare*, adicã prin demultiplicarea criteriilor de referinþã sau de evaluare se pot obþine repere mai exacte – indicatorii de performanþã care, la rîndul lor, pot fi transformaþi în repere ºi mai concrete – descriptorii de performanþã.

Aºadar, avînd în vedere diversitatea ºi specificitatea produselor de mãsurat-apreciat în cadrul educaþiei lingvistice ºi literare, pe de o parte, ºi caracterul general al criteriilor de referinþã/de evaluare prestabilite, pe de altã parte, þinînd cont de complexitatea evaluării unor competenþe în formare, dar ºi de nevoia de concreteþe ºi exactitate pe care o impune operaþia de mãsurare-apreciere a unui produs ºcolar ce reprezintã o competenþã, sugerãm posibilitatea elaborării unui construct al referenþialului de evaluare a competenþelor specifice EL/ELA din trei trepte, care include urmãtoarea paradigmã: *criterii de referinþã/de evaluare, indicatori de performanþã* ºi *descriptori de performanþã.*

Referenþialul de evaluare a competenþelor comunicative ºi literare

Criterii de referinþã/de evaluare specifice produsului/competenþei de evaluat

⇓

Indicatori de performanþã necesar de atins în realizarea produsului-competenþã

⇓

Descriptori de performanþã, concretizînd diferitele niveluri posibile de atins

Această paradigmă se pliază uºor pe etapele activităþii de evaluare (măsurare-apreciere-interpretare-luare de decizie) a unei competenþe ºcolare. Ea porneºte dinspre valorile generale ale disciplinei – criteriile de referinþă sau de evaluare – spre cele particulare ºi concrete, incluzînd pe lîngă ansamblul valorilor general recunoscute ºi consacrate în practica de evaluare la limba ºi literatura română indicatorii de performanþă, instrumente de măsură mai concrete care sînt reprezentările de bază ale unui produs-competenþă sau principalele elemente de competenþă care trebuie să apară în acest produs, ºi descriptorii de performanþă care formează scala sau baremul de notare a fiecărui element de competenþă al produsului ºcolar.

Criteriile de referinþă reprezintă baza referenþialului de evaluare a competenþelor comunicative ºi literare. În accepþia 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 ºi elevi despre componentele produsului evaluat. Ele permit evaluatorului să decidă asupra calităþii produsului ºi se prezintă sub forma unui sistem de referinþe deja constituite, care consemnează parametrii de bază ai măsurării-aprecierii. Raportată la domeniile educaþiei lingvistice ºi literare, noþiunea *criterii de referinþă* include tradiþionalele *criterii de evaluare*, aplicate constant la evaluarea competenþelor comunicative/lingvistice ºi literare/lectorale ale elevilor. S-a optat însă pentru acest termen generic în dorinþa de a integra într-o singură noþiune a referenþialului atît *criteriile de evaluare*, care sînt doar ale evaluatorului, cît ºi *criteriile de reuºită*, care sînt ale elevului, în vederea creării unui instrument unic de evaluare.

Criteriile de referinþă sînt relativ stabile, reprezentînd categoriile/valorile majore ale educaþiei lingvistice ºi literare, au caracter specific domeniului EL/ELA ºi se prezintă sub forma unor referenþi de bază la care trebuie să se raporteze atît profesorul cît ºi elevul, la evaluarea unui rezultat ºcolar materializat într-un produs-competenþă. 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 conþinutului redactat temei;
- unitatea de conþinut;
- coerenþa ºi claritatea expunerii;
- corectitudinea scrisului,

criterii pe care elevul trebuie să le cunoască din timp ºi să le respecte în redactarea compoziþiei.

La fel, pentru a dovedi că stăpîneºte competenþa de a comenta un fragment de text literar, elevul clasei a VIII-a trebuie să facă faþă următoarelor cerinþe/criterii de referinþă:

- cunoaºterea mesajului operei literare;
- relevarea ideilor/sentimentelor de bază ºi a mijloacelor artistice;
- integrarea fragmentului în opera ºi în creaþia autorului;
- argumentarea apartenenþei 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 specialiºti 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 concreþi de evaluat în fiecare produs realizat de elevi. De aceea, „în serviciul lui trebuie pus *indicatorul de performanþă* sau dimensiunea concretă (numerică sau valorică) a evaluării" (J.-J. Bonniol ºi M. Vial, 1997). Această recomandare este absolut necesar de avut în vedere la evaluarea competenþelor specifice educaþiei lingvistice ºi literare care, potrivit lui Vl. Pâslaru, se manifestă în produse complexe, în care „valorile semiotice interacþionează cu cele hermeneutice" ºi care „implică atît utilizarea măsurătorilor cît ºi a judecăþilor de valoare" (Vl. Pâslaru, 2001). Plecînd de la sugestiile cercetătorilor indicaþi, am inclus în referenþialul de evaluare a competenþelor specifice EL/ELA un element nou – *indicatorii de performanþă*, termen de referinþă încetăþenit în practicile internaþionale de evaluare.

Indicatorii de performanþă sînt reperele concrete ale măsurării-aprecierii, segmentul intermediar în operaþia de măsurare-apreciere a unei competenþe ºcolare. Situîndu-se la interfaþa *descriptorilor de performanþă*, ei descriu ºi apreciază, în baza unor indici concreþi, performanþa elevului, indică prezenþa sau absenþa unor elemente concrete de competenþă ºi oferă evaluatorului un fundament real pentru acordarea unei note. În general, un criteriu este constituit dintr-un fascicul de indicatori de performanþă, care sînt în acelaºi timp caracteristicile concrete ale competenþei supuse evaluării ºi indicii de calitate ai produsului evaluat. De exemplu, un criteriu de referinþă aplicat în măsurarea-aprecierea unui produs ºcolar – *scrisoarea amicală* ºi un produs reprezentativ pentru competenþa ºcolară *redactarea de texte funcþionale* (carte poºtală, invitaþie, cerere, scrisoare, CV) este *corectitudinea scrisului*. Acest criteriu poate fi decompozat în următorii indici concreþi de performanþă:

- prezenþa sau absenþa greºelilor ortografice;
- prezenþa sau absenþa greºelilor gramaticale;
- prezenþa sau lipsa greºelilor de punctuaþie.

Descriptorii de performanþă sînt normele de apreciere a produsului-rezultat. Rolul ºi rostul lor este de a-i oferi evaluatorului, dar ºi celui evaluat reperele aprecierii ºi „de a permite o evaluare care să pună în evidenþă ceea ce trebuie să ºtie ºi să facă elevul, pentru a obþine o anumită notă sau un anumit calificativ" (Voiculescu, E., 1998). Descriptorii de performanþă se află în relaþie directă cu criteriul de referinþă ºi cu

indicatorii concreþi, în funcþie de care ei descriu ºi apreciazã calitatea produsului evaluat, pornind de la un model de descriere care desemneazã performanþa cea mai înaltã, de nivel superior, ºi coborînd pînã la nivelul minim, acceptabil al produsului realizat. Astfel, aprecierea criteriului *corectitudinea ortograficã*, într-un text funcþional tip *scrisoare/invitaþie/cerere*, este foarte importantã ºi se manifestã în prezenþa sau absenþa indicatorilor-greºeli de ordinul celor indicate mai sus, fiind cotat într-un test de evaluare cu maxim 5 puncte. Acest punctaj poate fi detaliat în descriptori de performanþã, dupã cum urmeazã:

5 puncte – nici o greºealã, nici o corectare;
4 puncte – 1 greºealã sau 1 corectare;
3 puncte – 2 greºeli sau 1 greºealã + 1 corectare;
2 puncte – 3 greºeli;
1 punct – 4 greºeli;
0 puncte – mai mult de 5 greºeli.

Utilizarea descriptorilor de performanþã drept bazã în acordarea notelor are o mare importanþã pentru obiectivizarea acþiunii de mãsurare-apreciere a rezultatelor ºcolare, în general, ºi a celor specifice educaþiei lingvistice ºi literare, în particular, dar ºi pentru asigurarea transparenþei ºi comparabilitãþii evaluãrii. Acest element al referenþialului de evaluare este necesar, în primul rînd, evaluatorilor, pentru ca notele acordate de cãtre profesori diferiþi, în clase diferite, sã reflecte acelaºi nivel de competenþã (sau unul foarte apropiat), indiferent de ºcoala în care se aplicã proba de evaluare, iar, în al doilea rînd, celor evaluaþi, adica elevilor, ca sã ºtie în ce bazã li s-a acordat un anumit punctaj, o notã sau alta.

3. CORELAREA COMPONENTELOR ÎN CADRUL REFERENÞIALULUI DE EVALUARE A COMPETENÞELOR COMUNICATIVE/LECTORALE

Fiecare dintre cele trei componente ale referenþialului de evaluare propus pentru mãsurarea-aprecierea competenþelor comunicative/lectorale/de scriere corelează ºi interacþionează, constituind instrumente extrem de importante în practica de evaluare a rezultatelor ºcolare exprimate în termeni de competenþe ºcolare/disciplinare, întrucît, fiecare în parte ºi toate în ansamblu, pun în evidenþã dimensiunile valorice generale, dar ºi reperele calitative concrete pe care trebuie sã le întruneascã ºi la care trebuie raportat un produs ºcolar realizat în cadrul educaþiei lingvistice ºi literare, acest instrumentar oferind, totodatã, ºi o bazã obiectivã pentru notare.

Modul cum corelează ºi interacþionează cele trei componente este ilustrat în tabelul de mai jos, prin structurarea referenþialului pe competenþe specifice celor trei domenii ale EL/ELA – *lecturã, comunicare, scriere* – respectînd aceeaºi poziþionare a componentelor, de la general la concret, ºi prezentînd exemple de criterii, indicatori ºi descriptori de performanþã pentru fiecare dintre domeniile avute în vedere.

Domenii de evaluare	Competenþe supuse evaluãrii	Produse evaluate	Criterii de referinþã	Indicatori de performanþã	Descriptori de performanþã
Lectura	***Cl. a V-a:*** Sã citeascã expresiv un text	Textul lecturat	1. Adaptarea vocii la situaþia de lecturã 2. Expresivitatea lecturii 3. Viteza de lecturã	1. Elevul îºi adapteazã vocea, ritmul, intonaþia 2. Respectã pauzele impuse de punctuaþie 3. Îºi modulează vocea	1. - Vocea ºi ritmul sînt adecvate/ inadecvate; - elevul este atent la semnele de punctuaþie; - lectura este expresivã; - viteza de lecturã este corespunzatoare.
	Cl. a VI-a: Sã înþeleagã mesajul global al unui text	Mesajul reconstituit al textului ºi sarcinile de lecturã îndeplinite	1. Înþelegerea globalã a mesajului 2. Reperarea elementelor esenþiale ale textului 3. Evaluarea/aprecierea textului	3.3. Elevul face anumite observaþii, aprecieri în legãturã cu textul; 3.4. Formulează o opinie de ansamblu asupra textului etc.	3.3.1.Observaþiile ºi aprecierile sînt pertinente, convingãtoare sau nu, sau lipsesc etc.
Comunicarea	***Cl. a VII-a:*** Sã susþinã un dialog	Textul dialogului (oral sau scris)	1. Subordonarea conþinutului replicilor unei teme 2. Adaptarea registrului vorbirii la partener 3. Utilizarea formulelor de iniþiere/menþinere/ încheiere a dialogului	3.1. Foloseºte formule de început de dialog 3.2. Întreþine dialogul prin întrebări, mijloace nonverbale 3.3. Preia întîietatea atunci cînd intervine o pauză 3.4. ªtie sã încheie dialogul printr-o formulã	3.1.1. Formulele utilizate sînt pertinente, adecvate ºi se potrivesc partenerului de dialog etc.

			4. Corectitudinea exprimării	adecvată	
	Cl. a IX-a: Să argumenteze o idee/o afirmaþie	Textul argumentativ (oral sau scris)	1. Unitatea de conþinut a textului 2. Structurarea elementelor argumentării 3. Coerenþa argumentării 4. Corectitudinea exprimării	2.1. Adoptã o poziþie pro sau contra 2.2. Susþine sau respinge ideea/afirmaþia 2.3. Aduce argumente pro sau contra 3.4. Reia ideea ºi formuleazã o concluzie logicã	2.1.1. - Poziþia adoptatã este clarã/vagã/ lipseºte - Ideea este susþinutã sau respinsã cu fermitate/evaziv - Argumentele aduse sînt concludente sau nu - Concluzia este logicã
Scrierea	***Cl. a VIII-a:*** Sã facã rezumatul unui text narativ	Rezumatul textului produs de elev	1. Prezentarea secven þelor narative 2. Respectarea succesiunii faptelor 3. Respectarea cerinþelor faþã de un rezumat 4. Corectitudinea exprimării	1.1. Prezintã evenimentele în ordinea producerii lor în text 1.2. Respectã succesiunea lor 2.2. Relateazã la persoana a treia 2.3. Transformã dialogul în vorbire indirectã etc.	2.2.1. Verbele sînt puse la persoana a III-a, elevul respectã concordanþa timpurilor etc.
	Cl. a IX-a: Sã redacteze un text funcþional	Textul unei cereri	1. Respectarea formei în structurarea conþinutului 2. Corectitudinea exprimării 3. Corectitudinea scrisului	1.1. Antetul în partea de sus a foii 1.2. Formula de adresare la mijloc 1.3. Conþinutul propriuzis al cererii 1.4. Data, semnãtura	1.3.1. Conþinutul propriu-zis include datele de identificare ale persoanei solicitante, obiectul cererii, motivarea solicitării, mulþumirea anticipatã etc.

Demersul de construire a referenþialului de evaluare este similar celui de operaþionalizare prin concretizarea obiectivelor pedagogice; din acest punct de vedere operaþia de referenþializare a actului evaluativ nu ar trebui sã fie o problemã. În baza respectivului model, pornind de la criteriile tradiþionale de evaluare, profesorul poate stabili indicatorii de performanþã care trebuie sã aparã într-un produs sau altul ºi îºi poate construi propriul instrumentar de mãsurare-apreciere care sã-i serveascã drept referenþial pentru verificarea corectã ºi obiectivã a oricãrui produs ºcolar reprezentativ pentru o competenþã. La rîndul sãu, elevul, avînd la îndemînã un astfel de instrument de (auto)evaluare, prezentat de profesor înaintea activitãþii de evaluare, va fi mai competent în realizarea produselor ºcolare ºi va deveni un mai bun producãtor de valori, pentru cã va putea sã înþeleagã mai bine sarcinile de lucru, adicã ceea ce se aºteaptã de la el ºi ce trebuie sã facã, la modul concret, pentru a atinge un rezultat cît mai bun.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Referenþialul de evaluare propus pentru mãsurarea-aprecierea competenþelor comunicative, lectorale, de scriere ale elevilor din clasele gimnaziale readuce/repune în serviciul evaluării ºcolare criteriile de evaluare tradiþionale, ca dimensiuni valorice generale, dar într-o formulã nouã, modernizatã, cea a criteriilor de referinþã, care înglobeazã în sine atît criteriile de evaluare ale profesorului cît ºi criteriile de reuºitã ale elevului ºi la care se raportează ambii subiecþi ai evaluării. La rîndul lor, criteriile de referinþă sînt sprijinite de repere mai concrete de mãsurare-apreciere a nivelului de performanþã – indicatorii ºi descriptorii de performanþã caracteristici EL/ELA.

Prin introducerea ºi aplicarea alãturi de indicatorii de performanþã a descriptorilor de performanþã, actiunea de evaluare este plasatã într-un cadru normativ-referenþial mai riguros ºi mai obiectiv, fapt ce asigurã obiectivizarea, transparenþa ºi comparabilitatea rezultatelor obþinute, reducînd riscul arbitrariului ºi al subiectivismului în aprecierea performanþelor ºcolare.

Referenþialul de evaluare propus pentru mãsurarea-aprecierea competenþelor specifice educaþiei lingvistice ºi literare a fost verificat pe cale experimentalã ºi ºi-a dovedit fiabilitatea. El poate servi drept cadru general pentru elaborarea unui referenþial al evaluării ºcolare, întrucît desemneazã reperele de bazã, explicã metodologia de aplicare a acestuia ºi este racordat la instrumentarul de evaluare utilizat în practicile internaþionale, preluînd ºi valorificînd, în acest sens, trei dintre categoriile noþionale fundamentale (*criteriu, indicator, descriptor de performanþã*) cu care operează astãzi ºtiinþa docimologicã ºi care sînt operaþionalizate în mai multe sisteme de învãþãmînt din þãrile europene (Franþa, Belgia, România º.a.).

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph., *L'évaluation formative dans un enseignement differencié*, Peter Lang, Berna, 1979.
2. Bonniol, J.-J., Vial, M., *Les modeles de l'évaluation*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1997.
3. Mager, R.-F., *Comment mesurer les résultats de l'ensegnement?* Bordas, 1986.
4. Pâslaru, Vl., Criºan, Al., Cerchez, M. º.a., *Curriculum disciplinar de limba ºi literatura română. Clasele V-IX*, Editura ªtiinþa, Chiºinău, 1997.
5. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educaþiei literar-artistice*,Editura Muzeum, Chiºinău, 2001.
6. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educaþiei*, Editura Civitas, Chiºinău, 2003.
7. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării ºcolare*, Editura Aramis, Bucureºti, 2001.



Liliana **POSÞAN**

Universitatea de Stat din Moldova

Specificul evaluării în cadrul învãþãmîntului pentru adulþi

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 planed at the level of organizational management.

Evaluarea reprezintã o componentã necesarã funcþionării oricărui sistem ºi confirmă gradul lui de eficienþă. Tratatã din punct de vedere sistemic, educaþia adulþilor este parte a sistemului formal de învãþãmînt, dar ºi a sistemelor de management al resurselor umane. Totodatã, trebuie sã þinem cont de caracterul eclectic al formării adultului ºi de autonomia acestuia în rol de educabil. Adultul învaþă pentru el însuºi, pentru a evolua profesional sau social. El învaþă dacã acþiunea formativã rãspunde nevoilor (de a studia sau de a se schimba) ºi dorinþelor sale (de a acumula, de a-ºi modifica condiþia socialã ºi personalã); îi stimulează strategiile de (auto)dezvoltare, care se alimentează din teamã ºi speranþe; se axează pe situaþii concrete, apelînd la experienþa personalã.

Privind lucrurile din această perspectivă, în cadrul programelor de formare a adulþilor se va lua în consideraþie capacitatea ºi dorinþa acestora de *a-ºi asuma responsabilitatea propriei formări ºi a-ºi planifica demersul de lărgire a cunoaºterii, a depãºi obstacolele, a-ºi (auto)evalua competenþele ºi posibilitãþile de progres* [1].

Prin urmare, evaluarea în cadrul învãþãmîntului pentru adulþi poate fi realizată cel puþin la două niveluri:

1. Sistemic (organizaþional), criteriul de evaluare fiind eficienþa ºi eficacitatea;
2. Andragogic (personal), criteriul de evaluare fiind progresul ºi performanþa.

Scopul principal al evaluării în educaþia adulþilor este de a descoperi în ce mod s-a produs o mai accentuată *transformare ºi dezvoltare*, ca rezultat al acþiunilor pedagogice. Se apreciază un program, în întregime sau pe părþi, pentru *a constata cum s-a realizat un progres în atingerea obiectivelor* preconizate [2].

Kidd consideră evaluarea „a treia parte a tranzacþiei învãþării" ca fiind esenþială în procesul învãþării la adulþi. Afirmaþia se sprijină pe două principii fundamentale:

1. Adulþii, mai mult decît copiii, sînt interesaþi *în aplicarea* celor asimilate, îi preopcupă mai mult direcþiile ºi punctul final al învãþării.
2. Adulþii se angajează în majoritatea activitãþilor în mod liber ºi nu forþaþi de lege. Motivaþia lor de a învãþa este dependentă de convingerea cã se *avansează spre atingerea unui anumit scop* [3].

Cercetătorul scoate în relevanþă determinismul teleologic al evaluării în procesul formării adulþilor ºi criteriile ei postformative. În aceeaºi ordine de idei, Asociaþia Bibliotecilor Americane a enunþat „patru paºi de bază" ai evaluării:

Parcurºi înaintea acþiunii:

1) Stabilirea scopurilor: *Ce rezultat se urmăreºte?*

2) Fixarea unei linii de pornire: *Care este situaþia în momentul de faþã?*

Parcurºi dupã acþiune:

3) Observarea ºi înregistrarea schimbãrii: *Ce s-a produs?*
4) Aprecierea schimbãrii în limita împrejurãrilor: *Ce semnificã ea ºi ce ar trebui întreprins în legãturã cu ea?*

Astfel, distingem urmãtoarele **forme de evaluare** în procesul educaþiei adulþilor:

– preexaminarea (stabilirea bazei de la care sã se poatã porni în mãsurarea creºterii);
– evaluarea permanentã, sistemicã (feedback-ul);
– testarea (la încheierea programului de formare);
– evaluarea ulterioarã (constatarea aplicãrii celor învãþate).

Spre deosebire de evaluarea pedagogicã, raportatã la finalitãþi, evaluarea în învãþãmîntul pentru adulþi este anticipativã ºi prospectivã faþã de secvenþa formativã.

Realizatã în cadrul **secvenþei formative**, evaluarea vizeazã rezultatele atinse de cursanþi, calitatea organizãrii instruirii ºi are urmãtoarele obiective:

- sã stabileascã nivelul real al însuºirii conþinutului activitãþii de formare;
- sã determine eficacitatea procesului de instruire;
- sã stimuleze nevoile de instruire ale formabililor [4].

Evaluarea activitãþilor se efectueazã în comun de cãtre formator ºi educabil ºi trebuie sã excludã metode tip "test", "colocviu", "examen". Aceastã particularitate a procesului de apreciere pleacã de la douã concepte esenþiale ale andragogiei:

– adultul simte nevoia de a fi tratat cu respect, ca o persoanã independentã;
– adulþii sînt motivaþi pentru învãþare ºi se încadreazã benevol în aceastã acþiune (Malcolm Knowles, 1970).

Reieºind din specificãrile conceptuale de mai sus, proiectãm metodologia evaluãrii în cadrul formãrii adulþilor [5]:



1. Stabilirea nivelului real al posedãrii materiei de studiu, identificarea compartimentelor (pãrþilor, aspectelor) neînsuºite. Anume prin aceastã operaþiune tehnologia formãrii adulþilor se deosebeºte de cea a copiilor. Scopul procesului dat este realizarea exhaustivã a obiectivelor formãrii. În acest caz, utilizarea calificativelor ºi notelor este inadmisibilã.
2. Determinarea nevoilor ulterioare (reale sau potenþiale) ºi a strategiilor de formare pentru atingerea obiectivelor proiectate ºi stabilirea noilor obiective, dezvoltînd necesitatea perfecþionãrii continue. Criteriile de evaluare sînt elaborate în comun ºi vizeazã conþinutul formãrii: aptitudini, cunoºtinþe, deprinderi, calitãþi cãpãtate de adult în forme maximal apropiate de condiþiile aplicãrii lor.
3. Formabilii ºi formatorii analizeazã ºi apreciazã împreunã conþinutul selectat, sursele, metodele de instruire. Nu este suficient sã estimezi prin: mi-a plãcut ori nu o activitate sau alta. Principiul evaluãrii constã în a stabili (exact ºi fundamentat ºtiinþific) nivelul de corespundere a parametrilor de mai sus obiectivelor instruirii, în ce mãsurã au fost luate în consideraþie particularitãþile psihosociale ale adulþilor, cît de plenar au reflectat competenþa lor etc. Sarcina elaborãrii parametrilor ºi criteriilor aparþine, în primul rînd, formatorului. Implicarea în procesul de evaluare a parametrilor procesului de formare are importanþã majorã atît pentru instruirea cursanþilor cît ºi pentru perfecþionarea mãiestriei formatorului. În cadrul evaluãrii adulþii conºtientizeazã la alt nivel materialul studiat, iar formatorii au posibilitatea sã analizeze încã o datã organizarea procesului de studiu, sã identifice punctele tari ºi cele slabe, sã proiecteze cãi de perfecþionare.
4. Urmãrirea ºi diagnosticarea modificãrii în procesul de formare a calitãþilor personale ºi a orientãrilor motivaþional-valorice ale formabililor ºi formatorilor.

Pe parcursul realizãrii acestor operaþiuni vor fi utilizate criterii, forme ºi metode de evaluare a:

– rezultatelor obþinute de formabili;
– procesului de formare.

În scopul evaluãrii cunoºtinþelor, aptitudinilor, deprinderilor pot fi aplicate ºi situaþii didactice. De exemplu, pentru aprecierea cunoºtinþelor se va utiliza *metoda prezentãrilor, referatelor;* pentru estimarea profunzimii însuºirii cunoºtinþelor – *situaþiile de problemã*. La evaluarea deprinderilor ºi abilitãþilor vor fi aplicate metode ce solicitã punerea în practicã a acestor deprinderi (exerciþiul poate fi înregistrat pe casetã video ºi ulterior analizat).

O etapã importantã a evaluãrii este modificarea conþinutului, surselor, mijloacelor, formelor ºi metodelor de formare. Adulþii pot elabora recomandãri privind corec-

tarea procesului de formare ºi pot participa la ajustarea programelor de curs. Formatorul este obligat sã þinã cont de respectivele recomandãri ºi în baza propriilor analize ºi evaluãri sã schimbe componentele procesului de formare, considerate ineficiente.

Aºa cum am menþionat anterior, evaluarea se efectuează în raport cu două realităþi: mediul social sau economic de care îl leagă pe formabil nevoia de a învăþa ºi necesităþile personale ale acestuia.

Proiectat la nivelul managementului organizaþional ºi realizat în indicatori de eficienþă, eficacitate ºi randament, modelul tradiþional de evaluare a programului de formare a adulþilor (Kirkpartik) cuprinde 4 niveluri de colectare ºi prelucrare a datelor [6]:

1. *Nivelul reacþional* – surprinde aspecte cu o tentă mai subiectivă: ce simt ºi ce gîndesc despre seminar cei implicaþi, gradul lor de mulþumire în raport cu activităþile educaþionale la care au luat parte.
2. *Nivelul efectelor imediate, directe* – urmăreºte evaluarea (în mediul de formare) a ceea ce au învăþat adulþii, prin raportare la obiectivele măsurabile stabilite, ºi oferă feedback-ul derulării procesului de formare ºi al analizei nevoilor de învăþare.
   La acest nivel, evaluarea este efectuată în funcþie de scopul învăþării:
   – *achiziþionarea cunoºtinþelor* – modele de apreciere bazate pe probe tip „creion-hîrtie", care permit determinarea nivelului de informare a participantului;
   – *formarea deprinderilor* – modelul de aplicare a celor învăþate, presupune fragmentarea deprinderilor (în funcþie de gradul de complexitate) în unităþi mai mici ºi surprinderea (prin intermediul jocului de rol, al simulării) unor situaþii identice celor reale etc.;
   – *formarea atitudinilor* – este cel mai dificil de evaluat, cursanþii fiind deseori subiectivi în răspunsurile solicitate;
   – *abilitatea de a reuºi* – pe lîngă aprecierea cunoºtinþelor ºi deprinderilor, mai include estimarea judecăþilor, atitudinilor ºi comportamentelor reflectate prin punerea în practică a cunoºtinþelor ºi deprinderilor.
3. *Nivelul efectelor indirecte, practice* – îºi propune să vadă în ce măsură *a fost aplicat ceea ce s-a învăþat*, contribuind astfel la ameliorarea performanþelor personale sau profesionale ºi, în consecinþă, la satisfacerea necesităþilor identificate. Acest nivel implică evaluarea, la locul de muncă, a comportamentului manifestat în urma seminarului, training-ului ºi măsurarea rezultatelor obþinute de participanþi. 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 cursanþii folosesc în exercitarea profesiei ceea ce au achiziþionat pe parcursul programului de formare, *evaluarea finală* are drept scop măsurarea efectelor programului asupra performanþelor organizaþionale, la nivelul cărora se regăsesc dezvoltarea, creºterea personală ºi profesională a formabilului.

Procesul poate fi obiectiv doar în măsura în care indicatorii ºi nivelurile de performanþă prevăzute de seminar, training sînt clar precizate. Cum însă în practică acþionează o mulþime de factori ce influenþează rezultatele pregătirii (condiþii economice, iniþiative legislative, competitivitatea pieþei), alegerea indicatorilor dobîndeºte o notă de subiectivitate, iar măsura în care programul produce schimbări la nivelul acestora este ºi ea marcată de subiectivitate. **Dacă "produsele finale" ale programului (cunoºtinþe asimilate, deprinderi formate etc.) au contribuit la satisfacerea nevoilor identificate iniþial, putem considera că resursele alocate au reprezentat o investiþie avantajoasă**.

În concluzie putem afirma că evaluarea în cadrul învăþămîntului pentru adulþi este cel puþin bivalentă: instituþional/organizaþional-andragogică. Examinată din perspectivă andragogică, ea constituie un element specific al unui ansamblu organizat, raportat la obiectivele proiectate ºi realizat în colaborare cu formabilii. Iar din punctul de vedere al formării instituþional/organizaþionale, evaluarea exprimă raportul dintre eficienþă, eficacitate ºi randament.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Neculau, A., *Educaþia adulþilor. Experienþe româneºti*, Editura Colegium, Bucureºti, 2002, p. 48.
2. Kidd, J. R., *Cum învaþă adulþii*, Editura Didactică ºi Pedagogică, Bucureºti, 1981, p. 323.
3. *Ibidem*, p. 329.
4. Dumitru, Al. I., Iordache, M., *Educaþia la vîrsta adultă ºi elementele de management ºi marketind aplicate în educaþia adulþilor*, Timiºoara, Editura Eurostampa, 2002, p.143-145.
5. Çìååâ, Ñ.È., *Òåõíîëîãèÿ îáó÷åíèÿ âçðîñëûõ*, Ìîñêâà, 2002.
6. Bogathi, Z., *Manual de psihologia muncii ºi organizaþionalã*, Editura Colegium, Bucureºti, 2004.
7. Muraru, E., *Evaluarea rezultatelor academice*, Universitatea de Stat din Moldova, Chiºinău, 2004.

Recenzenþi:
Vladimir GUÞU, dr. hab. în pedagogie
Viorica GORAª-POSTICĂ, dr. în pedagogie

Liceul ca instituþie de socializare a adolescenþilor



Adela **FEKETE**

Liceul Teoretic "Nicolae Bălcescu", or. Cluj-Napoca

Articolul se doreºte a fi un pretext pentru o viitoare dezbatere a cadrelor didactice cu privire la modul în care liceul poate fi considerat o garanþie a tînărului în vederea unei inserþii sociale reuºite. Problematizarea acestui subiect aduce în atenþie anumite situaþii cu care se confruntă educaþia postobligatorie. Fără a urmări o teoretizare a vreunei componente a procesului educativ, prezentăm cîteva situaþii pe care practica la catedră ni le-a relevat ºi la care am încercat ºi continuăm să căutăm răspunsuri ºi soluþii viabile.

O dată cu intrarea sa în liceu, adolescentul cunoaºte un alt tip de socializare de care începe să devină conºtient (faþă de cea din familie, dar ºi faþă de cea deprinsă în ciclul gimnazial). Diferenþa se înregistrează atît la nivelul conþinutului, prin domeniile educaþiei, cît ºi la nivelul modalităþilor, metodelor ºi tehnicilor de predare-învăþare. Acum elevului i se dă o mai mare libertate în manifestare, în evaluarea propriilor potenþe ºi abilităþi, cerută/impusă de domeniul pentru care a optat la înscriere.

De aceea, în cadrul liceului, putem vorbi despre educaþia intenþională. Adolescenþii care au trecut anumite examene sînt încadraþi într-un sistem de învăþămînt organizat pe filiere, profiluri ºi specializări. ªcoala, prin scopul ei, îºi propune să participe la transmiterea de informaþii teoretice/tehnocrate, dar ºi de comportament al unui individ menit să se integreze în societate ºi să exprime prin învăþătură ºi conduită ceea ce este valoros în viaþă. Pînă aici lucrurile sînt clare ºi nu par să deranjeze. Problemele intervin atunci cînd metodele care conduc la însuºirea, asumarea valorilor ºcolare ºi punerea lor în practică sau chiar îmbunătăþirea lor nu corespund cu orizonturile de aºteptare sau cu temperamentul subiectului aflat în procesul de educaþie. De aici conflictul, nesupunerea ºi chiar abandonul. Problemele se disting în funcþie de profilul ºcolii, de disciplinele predate, de abilităþile ºi competenþele profesorilor ºi ale specialiºtilor din cadrul sistemului educativ, dar ºi de disponibilităþile fiecărui subiect în parte.

Cu cît mai mult se apropie de inserþia în social, unii adolescenþi se confruntă cu dificultăþi. Aspectele sociale pot deveni repere de interpretare ºi posibile surse de tulburări de intelect ºi de conduită. Într-un anume fel se comportă ºi gîndeºte un adolescent provenit dintr-o familie situată bine financiar ºi cu totul altfel unul provenit dintr-o familie de ºomeri. Motivaþia iluzorie pentru abateri există în ambele cazuri: „mi se cuvine totul", „am tot ce-mi trebuie, n-am nevoie de ºcoală" sau, de cealaltă parte, „oricît învăþ, dacă nu am susþinere, tot fără serviciu am să ajung, ca ºi ai mei". De asemenea, vîrsta are ºi ea o dimensiune socială cu repercusiuni importante. Sociologul C. Schifirneþ atrăgea atenþia 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 ºi ceea ce nu este adecvat din punct de vedere social pentru un interval de vîrstă. Aceasta înseamnă că momentele importante din viaþa omului sînt legiferate. Astfel, pentru fiecare moment, afirma autorul, există un „ceas social", un „orar cultural" precum intrarea în ºcoală, absolvirea ºcolii, cariera, căsătoria, pensionarea, statutul de bunic etc. Desigur, se admite faptul că schimbarea socială nu poate determina cursul vieþii individuale – acesta evoluează conform tempoului stabilit de proprietăþile biologice ale timpului uman, dar influenþează procesul de integrare. Se ºtie că individul încearcă să-ºi alinieze ceasul său la „ceasul social", iar la vîrsta adolescenþei tendinþa este de a accelera ceasul social, de a-l devansa – ºi aici iarăºi pot apărea probleme. Devine tot mai popular printre adolescenþi să trăiască în cuplu încă din timpul liceului. Dacă nu este lăsat să fie cu partenerul/partenera, adolescentul/adolescenta renunþă la ºcoală ºi chiar la familie. Adolescenþa este vîrsta la care se manifestă, cel mai pregnant, dorinþa de a ajunge cît mai repede adult.



Maria **FEKETE**

Grupul ªcolar "Victor Babeº", or. Cluj-Napoca

Acest lucru poate fi o „problemă" cu efect nu numai în plan educativ, ci ºi social: dacă nu este observat la timp, înþeles ºi controlat fără pedepse drastice, oferindu-se alternative competitive ºi stimulative, fără a cere renunþări, ci eventual efort suplimentar conjugat: părinte-adolescent-profesor.

Problemele care tulburã demersul ºcolar sînt cercetate de specialiºtii în pedagogie ºi în psihologia ºcolarã. Printre cauze sînt semnalate cele legate de excesul de normativitate ºi tehnicitate. De asemenea, ele se datoreazã unor cauze: *sociale* (simþul ierarhiei care blocheazã orice iniþiativã de schimbare); *pedagogice* (dezechilibru dintre cultura de specialitate ºi cultura generalã, dintre programele ºi metodele de tip formal ºi cele de tip nonformal); *psihologice* (accentul pus pe gîndirea convergentã în defavoarea celei divergente: labilitate emoþionalã ºi sentimentalã sau, pur ºi simplu, unii tineri nu fac faþã provocării colectivului, care devine o sursã de stres continuã); *fizice* (efectul apatiei rezultat din cliºeele de predare standardizatã).

ªcoala constituie terenul necesar pentru antrenarea în folosirea unor reguli cu valoare pedagogicã ºi socialã. C. Constantinescu, în studiul *Probleme sociologice ale educaþiei. Cercetări în domeniul orientării ºcolare ºi profesionale*, analizează *organizaþia ºcolarã* din perspectiva unor evenimente numite „etno-metodologice", altfel spus problemele identificate în ºcoalã. Dintre aceste „evenimente", cîteva enunþate ºi de sociologul român, le evidenþiem pe următoarele:

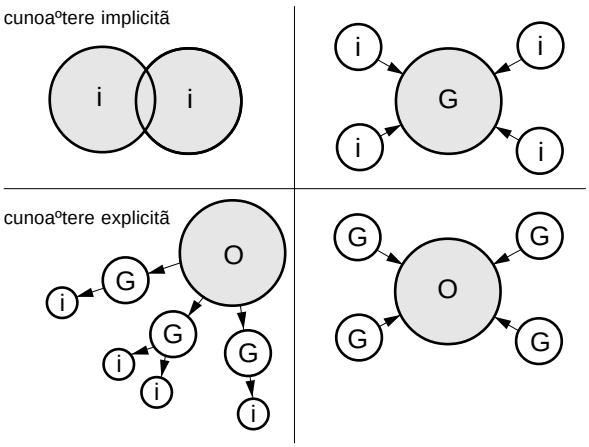
a) conflictele dintre profesori ºi elevi: primii reprezentînd cultura în sens tradiþional ºi elevii influenþaþi de valorile moderne ale comunitãþii. Tot la capitolul conflicte dintre generaþii le înscriem pe cele dintre profesori ºi adolescenþi legate de expectanþe diferite sau provocate de statusuri sociale diferite (familii de bogaþi-sãraci); dintre religii sau culte diferite; dintre adolescenþi ºi părinþi (prea puþin pregătiþi să se înþeleagă unii pe alþii etc.);
b) situaþii noi pe care elevul le resimte în ºcoalã (la intrarea în ºcoalã, la început de an sau ciclu ºcolar, la introducerea de noi obiecte de studiu) ca o etapă „care nu-i este familiară", bazată pe o disciplinã ce trebuie înþeleasă ºi acceptată treptat, pe raporturi cu alþii ºi cu sine care se modificã frecvent;
c) sfera de referinþă a noþiunii de perspectivă care vizează „un ansamblu de idei ºi de acþiuni coordonate, utilizate de o persoanã – sau de un grup de persoane – pentru a rezolva o problemă într-o situaþie datã". Este vorba despre orizontul de aºteptare pe care sistemul educaþional ºi adolescenþii îl pot vedea diferit. Cei cu putere de decizie în învãþãmînt prevăd un anume număr de discipline, o anume programă, un anume sistem de evaluare, în timp ce adolescenþii le agreează sau nu ºi de aici posibile conflicte ºi chiar abandon.

Tot din punct de vedere etnometodologic interpretăm problemele ºi la nivelul grupului, clasei de elevi, menþionîndu-le pe următoarele:

a) orientarea ºcolară ºi profesională ar putea fi catalogată drept problemă nu neapărat la momentul opþiunii sau redistribuirii, ci pe parcursul anilor de liceu (după primul sau chiar în ultimul an), atunci cînd elevii constată că orizontul lor de aºteptare nu corespunde fie cu „oferta" din liceu, fie cu „oferta" socială ºi pot sau chiar renunþă la tot ce au avut sau ºi-au dorit. Prin categorizare, atribuire, influenþare socială ºi afiliere rezultă că în cîmpul clasei de elevi există două microgrupuri puternic polarizate: elita ºi grupul deviant. Această dispoziþie reflectă relaþiile de sociere ºi disociere. Elevii îºi modelează identitatea socială prin intermediul apartenenþei lor la unul dintre respectivele grupuri. Din punct de vedere sociologic, notele nu constituie doar nivelul competenþelor cognitive ale elevului, ci, mai ales, reflectarea modului în care acesta se conformează cerinþelor instituþiei. Misiunea ºcolii este, în primul rînd, de a-i facilita elevului un set de experienþe 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 situaþii diferite. Pentru unii acest lucru aduce integrarea într-un mediu optimist, deschis adaptării, bazat pe relaþii profesor-elev constructive. Pentru alþii se poate identifica situaþia opusă, adică să facă faþă unui mediu pesimist, închis, dirijist din care să-ºi doreascã să se desprindă. Din acest punct de vedere, este necesară reconsiderarea ºi redefinirea poziþiilor ambilor actori implicaþi în procesul educativ. Trebuie să se analizeze responsabil dacă este o situaþie artificial creată de subiecþii-elevi, neobiºnuiþi să facă faþă provocărilor ºi exigenþelor ºcolare cerute de competiþie, sau dacă într-adevăr există o problemă de funcþionalitate sau de comunicabilitate, subiectul-adult fiind, la rîndul său, neobiºnuit să admită că poate greºi din simplul motiv că refuză să accepte elevul timpurilor actuale, diferit de cel al generaþiilor trecute. Profesorul trebuie să þină pasul societãþii în care a apărut adolescentul ºi nu în care s-a format el ca educator. Soluþia constă în modelarea reciprocă. Demersul implică mai

multe faze: conºtientizarea de către toþi subiecþii (elevi-profesori-părinþi-conducere) a faptului că există o situaþie de crizã – acceptarea ºi verbalizarea ar conduce la anumite soluþii ce trebuie puse în practicã. Urmează etapa de verificare a noii situaþii ºi a rezultatelor obþinute. O metodă mai puþin agreată, dar eficientă este compararea/confruntarea situaþiei cu ceea ce se întîmplă în ºcolile cu succese în rezolvarea de conflicte. Deºi schimbul de idei la nivel de profesori, de discipline este o practicã frecventă, poate că un schimb la nivel de profesori ºi elevi, transferaþi temporar de la o ºcoală la alta, ar soluþiona unele dintre probleme. În susþinerea acestei teze venim cu un argument în plus. Cercetători ai pedagogiei moderne au lansat ideea necesităþii creării unei „Organizaþii de învăþare" care să funcþioneze în paralel cu structurile din Ministerul Educaþiei. La seminarul „The European Teacher" desfãºurat la Viareggio, mai 2004, Palmira Juceviciene, profesor universitar din Lituania, pleda pentru înfiinþarea unei **Organizaþii de învăþare** care să genereze cunoaºterea, evocînd modelul unei ºcoli japoneze – *Nonaka model* – care porneºte de la acest concept. Cunoaºterea de sine implicã, în primul rînd, cunoaºterea ta ca formator de opinie (profesorul), apoi a instituþiei pe care o reprezinþi, menită să pregătească adolescentul pentru inserþia socială, cunoaºterea societăþii ºi a nevoilor pe care aceasta le are la moment ºi, nu în ultimul rînd, cunoaºterea elevului văzut ca model supus transformărilor conform cu aptitudinile/capacitãþile psiho-fizice ºi intelectuale. Cunoaºterea acestor aspecte se poate face parcurgînd două etape: de la **cunoaºterea implicită** spre **cunoaºterea explicită. Cunoaºterea implicită** se referă la cunoºtinþele fiecărui individ în parte, adică elementele care îl definesc ºi care reprezintă bagajul intelectual ºi psihic pe care îl deþine orice personalitate ajunsă la un anumit grad de culturã. Aceasta nu este exprimată, verbalizată, ci se află în interiorul fiecăruia dintre noi. Ce se întîmplă cu respectivele date? Primul nivel, de la care se porneºte spre cercetare, este acela al cunoaºterii implicite. Aici se manifestă individualitãþile (din ºtiinþă, culturã, educaþie, politicã, social, administraþie etc.). Scopul este ca mai multe personalităþi să se întîlnească cu mai multe individualităþi din acelaºi domeniu, dar ºi din domenii diferite, ºi să colaboreze pentru o strategie comună. Unele informaþii provenite din ambele părþi se vor suprapune, astfel formîndu-se *cunoaºterea comună*. La nivelul următor, descoperim individualitãþile care, de această dată, nu mai lucrează separat, ci împreună pentru o strategie comună, împărtãºită ulterior grupului. Următorul nivel ne prezintă nu individualitãþi, ci grupuri care au ca þel formarea *ORGANIZAÞIEI*. La această fază se produce transformarea cunoºtinþelor de la stadiul implicit la cel explicit, adică cunoaºterea implicită devine explicită. **Organizaþia de învãþare** creată are menirea să ofere informaþia grupului care, la rîndul său, să o transmită individului la modul explicit. Modelul *Nonaka* poate fi reprezentat grafic astfel:

i = individ, G = grup, O = organizaþie



(apud P. Juceviciene)

Am prezentat această strategie din dorinþa de a gãsi susþinători ai demersului în rîndul profesorilor ºi factorilor implicaþi în educaþie, în scopul de a descoperi împreună metodele optime în soluþionarea problemelor din ce în ce mai numeroase ºi mai delicate ale elevilor adolescenþi.

Cu aceste consideraþii, ne alăturăm ideii avansate de pedagogul american Dewey conform căreia ºcoala trebuie să fie legată de viaþă, educaþia asigurînd deopotrivă o activitate intelectuală, dar ºi aplicabilitatea acesteia în orientarea socială. Reglarea de bază a tinerilor aflaþi în sistemul de învăþãmînt trebuie să facă legãturã între modurile lor de acþiune ºi ceea ce le poate oferi societatea, urmărind să stabilească un acord între ei ºi societate. Liceul constituie un factor de socializare cu o puternică influenþă asupra individului, iar mediul ºcolar – cadrul în care se produce transformarea, dar ºi o sursă a schimbării.

Liceul trebuie să fie un barometru între aptitudinile adolescenþilor, între modurile lor de acþiune ºi nevoile sociale, specializările ºi programele de predare urmînd să fie compatibilizate cu cererea de pe piaþa muncii. Pentru a da randament, ºcolile au nevoie de crearea unor ocazii întru desfãºurarea de activitãþi la care să participe: cei care se instruiesc, cei care educă, cei care răspund de preluarea

lor ulterioarã, cei care au grijã de sãnãtatea lor, astfel încît adolescenþii sã poatã dobîndi înþelesul social al propriilor lor forþe, al materialelor ºi aplicaþiilor lor în situaþiile de viitor.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Constantinescu, C., *Probleme sociologice ale educaþiei. Cercetãri în domeniul orientãrii ºcolare ºi profesionale*, Editura Universitãþii din Piteºti, 2003.
2. Dewey, J., *Democraþie ºi educaþie,* Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 1972.
3. Mattelard, A., Mattelard, M., *Istoria teoriilor comunicãrii,* Editura Polirom, Iaºi, 2001.
4. Neamþu, C., *Devianþã ºcolarã. Ghid de intervenþie în cazul problemelor de comportament ale elevilor,* Editura Polirom, Iaºi, 2003.
5. Piaget, J., *Psihologie ºi pedagogie. Rãspunsurile marelui psiholog la problemele învãþãmîntului,* Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 1972.

Educaþia pentru valori



Angela **ÞONCU**

Liceul "Alexandru Ioan Cuza", mun. Chiºinãu

Fii atent la gîndurile tale, pentru cã ele vor fi cuvinte;
Fii atent la vorbele tale, pentru cã ele vor fi deprinderi;
Fii atent la deprinderile tale, pentru cã ele vor fi caracterul tãu;
Fii atent la caracterul tãu, pentru cã el va deveni destinul tãu.

Copiii sînt un început, germeni ai vieþii, ai unor necesitãþi, mentalitãþi, gusturi, speranþe etc. Parafrazînd aforismul filozofului indian Crishnamuri: „O pietricicã poate schimba cursul unui rîu," ne întrebãm cîte cotituri le stau în cale copiilor pînã devin Oameni adevãraþi. Rugaþi-i sã defineascã noþiunea de Om ºi veþi rãmîne impresionaþi de ºirul calitãþilor enumerate... onest, creativ, inteligent, bun, curajos, blînd, chibzuit, înþelept. Dacã veþi întreba însã care sînt cãile de formare a acestor însuºiri numite de savanþi valori, nu veþi primi nici un rãspuns. De ce? Fiindcã fiecare dintre noi este unic ºi irepetabil. ªi drumul spre perceperea valorilor general-umane încercãm sã-l parcurgem pe cont propriu, neacceptînd stereotipurile. Astfel se produce un miracol, o „minune în sine", al cãror secret este urmãtorul: descoperindu-te pe tine, îi descoperi ºi pe cei din jurul tãu. Conºtientizarea necesitãþii de a alege între viaþa pentru sine ºi viaþa pentru alþii constituie factorul principal în miºcarea cãtre maturitate. Un rol important în acest sens îl au, alãturi de familie, societatea ºi profesorul. Sarcina educãrii unui tineret sãnãtos, care sã contribuie la prosperarea societãþii, poate fi îndeplinitã dacã se pune accentul pe promovarea adevãratelor valori, a respectului faþã de oameni ºi a autodisciplinei, pe înþelegerea de cãtre generaþia în creºtere a faptului cã anume acest lucru se aºteaptã de la ea.

Specificitatea educaþiei în Republica Moldova este conturatã „în acest timp de haos...", vorba lui M. Kogãlniceanu, de criza de identitate ºi cea de proprietate.

Criza de identitate reprezintã declinarea identitãþii naþionale. Eliminarea crizei de identitate urmeazã sã se facã prin cultivarea sistematicã ºi continuã a conºtiinþei naþionale, a conºtiinþei apartenenþei la întreaga umanitate. Astfel, valorile contemporane vor fuziona cu cele naþionale ºi ale individului, educaþia fiind întemeiatã pe repere axiologice proprii celei mai mari pãrþi a omenirii.

Criza de proprietate înseamnã absenþa conºtiinþei de sine (individul nu este conºtient de propriile valori, proprietãþi, capacitãþi) ºi absenþa conºtiinþei de proprietate (individul nu este conºtient de faptul cã reprezintã o entitate a lumii ºi deci, aparþinînd lumii – ºi lumea îi aparþine, în formã de valori spirituale ºi materiale).

Ambele crize pot fi înlãturate numai prin operarea unui set de obiective educaþionale structurate în sistemul de obiective specifice curriculumului fiecãrei discipline ºcolare, inclusiv al dirigintelui.

Curriculumul dirigintelui preconizeazã generalizarea, consolidarea, dezvoltarea cunoºtinþelor, competenþelor ºi atitudinilor formate în cadrul diverselor obiecte de studiu, care îi atribuie elevului calitatea de personalitate, conºtientizînd valorile morale, spirituale ºi materiale proprii ºi ale celorlalþi.

Educaþia pentru valori este tangenþialã cu educaþia moralã, spiritualã, religioasã, fizicã, sexualã, esteticã, deoarece obiectivele ei sînt generale:

- dezvoltarea maximã a originalitãþii specifice individului (trup sãnãtos, minte lucidã, intelect rafinat, voinþã puternicã, inimã iubitoare);
- devenirea individului ca receptor, producãtor ºi creator de valori;
- formarea ºi dezvoltarea capacitãþilor de comunicare.

Într-o societate marcatã de o explozie informaþionalã în toate domeniile, educaþia pentru valori trebuie conceputã în spiritul cerinþelor economice, politice ºi culturale prezente ºi viitoare. Referindu-se la contextul educaþional, în lucrarea „Democraþie ºi educaþie" J. Dewey afirma: „Termenul de valoare are douã sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indicã o atitudine de preþuire a unui lucru, considerat ca avînd valoare prin el însuºi, adicã o valoare intrinsecã. A evalua în acest sens înseamnã a aprecia. Însã a evalua mai înseamnã ºi un act intelectual distinct – o operaþie de comparare ºi judecare – o operaþie de valorizare."

Liviu Antonescu distinge:

1. valorile general-umane, legate de omul generic, promovate de istoria milenarã a omenirii;
2. valorile comunitãþii naþionale – constituite de-a lungul istoriei unei societãþi;
3. valorile saeculum-ului sau specifice unei epoci concrete din istoria lumii ºi comunitãþii (valori instabile ºi nesigure, pentru cã nu au fost supuse probei timpului, dar care introduc elemente de creativitate ºi noutate).

Tudor Vianu propune urmãtoarea clasificare:

- valori personale
- valori spirituale
- valori aderente
- valori-scopuri
- valori amplificative
- valori integrabile
- valori integrative.

Iar Constantin Cucoº delimitează patru clase de valori:

1. relative
2. utilitare sau uzuale
3. uzuale-relative
4. mediatori.

Dacã pornim de la definþia lui M.Rokeach „valoarea este o credinþã durabilã asupra unui mod de existenþã, care ar fi preferabil din punct de vedere personal ºi social" ºi de la clasificarea în valori-scopuri ºi valori instrumentale, este logic cã ele se transformã în valori educative ºi din acest moment devin funcþionale, adicã se aplicã activ în practica educaþionalã.

Potrivit sociologilor B. Terrisse, S. Strottier, P. Durning, valorile educaþionale sînt tridimensionale, comportînd dimensiunea cognitivã (presupun un ansamblu de conºtiinþe cu caracter normativ care include ºi evaluarea), dimensiunea afectivã (indicã un ataºament diferenþiat pentru un mod sau altul de viaþã) ºi cea conotivã (orientează ºi ghidează acþiunea).

Cu alte cuvinte, teleologia educaþiei (un sistem de obiective ordonate) este ea însãºi un sistem de valori proiectate pentru a fi formate celui educat. Conþinuturile educaþiei reprezintã valori elaborate de omenire pînã la momentul declanºãrii actului educaþional ºi angajează structural: norma eticã (în cazul educaþiei tehnologice), frumosul (în cazul educaþiei estetice), sãnãtatea (în cazul educaþiei fizice). Problematica lumii contemporane a intrat în atenþia organizaþiilor internaþionale ca ONU, UNESCO etc., a diferitelor categorii de specialiºti: economiºti, naturaliºti, filozofi, medici, pedagogi, astfel încetãþenindu-se sintagma „noile educaþii".

„Noile educaþii" inserează rãspunsurile propuse pe plan internaþional la problemele de anvergurã din societate ºi cuprind educaþia pentru pace ºi cooperare, educaþia sanitarã, educaþia demograficã, educaþia economicã, educaþia pentru schimbare, educaþia pentru tehnologie, educaþia ecologicã, educaþia pentru mass-media, educaþia timpului liber, educaþia interculturalã, educaþia pentru democraþie, educaþia pentru comunitate etc. În învãþãmîntul din Republica Moldova noile conþinuturi sînt valorificate prin introducerea unor discipline obligatorii: educaþia moral-spiritualã (ciclul primar), educaþia civicã (ciclul gimnazial), „Noi ºi legea" (ciclul liceal), precum ºi „Deprinderi de viaþã" (pentru toate ciclurile). În acest context, „Noile educaþii" capãtã dimensiuni avînd urmãtorul caracter:

1. universal, în sensul cã nici o þarã nu poate fi în afara respectivei problematici;
2. global, în sensul cã afectează toate sectoarele vieþii sociale, constituind o sursã de probleme deschise;
3. evolutiv ºi de urgenþã, în sensul cã oamenii se vãd puºi în faþa unor situaþii complexe pentru care nu sînt pregãtiþi, nu au metode sau soluþii adecvate;
4. pluridisciplinar (conexiuni puternice ºi numeroase).

Concluzionînd, remarcãm faptul cã apariþia noilor conþinuturi sub genericul „noile educaþii" solicitã instituirea ºi perfecþionarea educaþiei pentru valori. Or, condiþia primordialã a existenþei umane este îmbunãtãþirea, desãvîrºirea propriei fiinþe, schimbarea mediului natural, social, cultural ºi spiritual, toate acestea alcãtuind ºi mediul educaþional. Prin educaþie se transformã nu doar omul, dar ºi lumea în care acesta se produce. Un individ care a încetat sã se mai schimbe înseamnã o fiinþã care a încetat sã mai existe.

Tangenþele evidenþiate ne permit sã situãm valorile în fruntea procesului educaþional, punînd în discuþie conþinutul, transmiterea ºi asimilarea acestora. Literatura de specialitate, studiile empirice ºi investigaþiile autorului

denotã faptul cã în majoritatea þãrilor lumii educaþia orientează copiii către valorile general-umane, creînd un ansamblu de atitudini valorice. Acest proces complex implicã variate modalitãþi de transmitere a valorilor ºi de formare a trãsãturilor de personalitate. Prezentãm în continuare o ierarhie a valorilor, în baza exemplului Franþei ºi al altor state ale Comunitãþii Europene:

Franþa	**Uniunea Europeanã**
Toleranþã	Onestitate
Responsabilitate	Toleranþã ºi respect de sine
Bunele maniere	Dragoste faþã de muncã
Responsabilitate	Spirit de economie
Loialitate	Politeþe
Generozitate	Loialitate
Spirit de economie	Autocontrol
Independenþã	Independenþã
Imagine	Comunicare
Credinþã	Dragoste faþã de muncã

Sondajele efectuate în Republica Moldova relevã preferinþa pentru urmãtoarele trãsãturi de personalitate:

1. bunãtate
2. hãrnicie
3. onestitate
4. credinþã
5. stãpînire de sine (chibzuinþã, toleranþã)
6. curaj
7. spirit de iniþiativã
8. perseverenþã
9. responsabilitate
10. raþionalism (inventivitate)

Acelaºi sondaj a demonstrat cã foarte puþini respondenþi au ales delicateþea (18%), modestia (13%), respectul (9%), colectivismul (12%). Cercetãrile prezentate nu pretind la generalizãri, avînd ca scop reliefarea importanþei valorilor pentru educaþie, atît în plan global cît ºi naþional.

Nu putem stabili o ierarhie a valorilor, deoarece fiecare are o funcþie unicã ºi de neînlocuit în cadrul experienþei umane, formãrii personalitãþii, individului, colectivitãþii (societãþii) în ansamblu. În loc de încheiere propun atenþiei dvs. urmãtoarele versuri semnate de Traian Dorz:

„Ca sã fii rege peste animale
Nu-i cine ºtie cît
Trebuie sã fii mai puternic decît ele
ªi atît.
Ca sã fii rege peste pãsãri
Este puþin mai greu, dar frumos ...
Ca sã fii rege peste oameni
Este mai mult decît orice altceva.
Trebuie sã înveþi a iubi, a ierta ...
Dar cel mai minunat este
Sã fii rege peste tine însuþi,
Numai atunci veºnicia ta cumpãneºte.
Dacã vrei sã fii rege
Alege. Hai, grãbeºte-te!”

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoº, C., *Pedagogie ºi axiologie*, Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 1995.
2. Vianu, T., *Introducere în teoria valorilor*, Opere, v. 8, Bucureºti, 1979.
3 Mîndîcanu, V., *Etica ºi arta comportamentului moral*, Timiºoara, 2003.
4. *Educaþia moralã ºi spiritualã în contemporaneitate*, Chiºinău, 2004.

Valori educative fundamentale în literatura existenþialismului



Emilia **TÃRÃBURCÃ**

Universitatea de Stat din Moldova

Orele de literaturã universalã din învãþãmîntul universitar oferã posibilitãþi variate de formare a personalitãþii prin intermediul lecturii, interpretãrii ºi raportãrii la realitatea de zi cu zi a textelor artistice. În cele ce urmează ne vom referi la o temã cu mari valenþe educative – *existenþialismul*. În acest context, ar fi bine sã se evidenþieze nu atît concepþia despre *absurd* cît celãlalt pilon al respectivului curent filozofic – *revolta* – acceptatã în cel mai larg sens al noþiunii ºi care propune diverse modele de comportament în vederea formãrii unei poziþii de viaþã responsabile, active.

Este de dorit ca prezentarea temei sã înceapă prin conturarea contextului social ºi ideologic al perioadei ce pregãteºte terenul pentru o astfel de filozofie a vieþii. Profesorul va menþiona cã doctrina existenþialismului este cel mai bine dezvoltatã ºi ilustratã, inclusiv prin intermediul operelor artistice, în Franþa. Rolul important în

afirmarea acestui curent în spaþiul francez derivã din simbioza, mai accentuatã aici, a literaturii ºi filozofiei: J.-P. Sartre ºi S. de Beauvoir au fost licenþiaþi în filozofie, A. Camus a studiat filozofia la Universitate. Se creează, astfel, un mediu favorabil pentru interpãtrunderea literaturii ºi filozofiei.

În rînd cu receptivitatea deosebitã a concepþiilor filozofice, rãspîndirea existenþialismului a fost în mare mãsurã pregãtitã, chiar determinatã, de conjunctura social-politicã care a înlesnit apariþia ºi extinderea ideilor despre absurdul existenþei. Sub influenþa evenimentelor celui de-al doilea rãzboi mondial revolta ºi responsabilitatea capãtã conotaþii deosebite. Principalele accente în această ordine de idei au fost „rãzboiul straniu" ºi "rezistenþa" (= *absurdul* ºi *revolta*); rãzboiul (în esenþã o situaþie-limitã) cu înfrîngerea imediatã, atunci cînd conducerea þãrii capitulează, acceptînd necondiþionat cerinþele armatei germane. În felul acesta, cursul evenimentelor majore, de care depinde destinul fiecãruia în parte, nu a luat în consideraþie voinþa omului simplu, care în acea situaþie se pregãtea sã-ºi apere þara. Nimeni nu i-a solicitat opinia, soarta i-a fost hotãrîtã în altã parte. În astfel de circumstanþe se amplificã ideile despre caracterul tragic, incognoscibil, absurd, straniu al vieþii. Omul se convinge cã de el în viaþã depinde foarte puþin, de fapt, aproape nimic. Totuºi, în pofida acestei stãri de spirit, simte necesitatea de a acþiona, de a se opune, deci de a se revolta. În plan social-istoric aceasta a însemnat lupta de rezistenþã a poporului francez împotriva invaziei strãine.

La etapa urmãtoare a orei se va trece la examinarea acestei doctrine din perspectivã filozoficã. În introducere se va menþiona cã existenþialismul, aidoma altei tendinþe filozofice sau literare, sugerează o anumitã poziþie faþã de realitate, elaborează noi dimensiuni ale existenþei ºi condiþiei umane. Marile probleme filozofice („omul" ºi „lumea"), ce frãmîntã gînditorii încã din antichitate, acum sînt abordate prin intermediul unor posibilitãþi inedite, care rezultã inclusiv din specificul momentului investigat. Astfel, literatura de acest tip nu presupune o lecturã facil de asimilat. De regulã, sensul operei este mult mai profund decît pare la prima receptare, iar legãturile imediate dintre cauzã ºi efect sînt refractate prin caracterul alegoric, polivalent al interpretãrilor, fiecare imagine, episod ºi personaj fiind importante prin faptul cã edificã întregi piramide filozofice. Cititorul iniþiat se va detaºa de planul cotidian al evenimentelor pentru a realiza latura lor simbolicã. De exemplu, molima anunþatã în chiar titlul romanului lui A. Camus („Ciuma") reprezintã nu doar imaginea unui flagel concret care s-a abãtut asupra unei localitãþi, ci simbolul rãului existenþial, imaginea alegoricã a realitãþii („ciuma este viaþa"); greaþa din romanul cu acelaºi nume de J.-P. Sartre nici pe departe nu poate fi rezumatã doar la un proces fiziologic, ea sintetizînd, mai degrabã, expresia maximã de nejustificare, lipsa de sens a existenþei, pericolul dizolvãrii conºtiinþei individuale în lumea amorfã, dar insistentã a obiectelor ºi substanþelor.

Unul dintre reprezentanþii de vazã ai existenþialismului, A. Camus, afirmã cã absurdul este starea metafizicã a omului în lume. Existenþa este o permanentã înfrîngere, fizicã ºi spiritualã, marcatã de stigmatul înstrãinării, mizeriei ºi morþii. Tragedia este ºi mai accentuatã, deoarece omul conºtientizează absurdul propriei sale prezenþe în lume, limitele existenþei sisifice. Metafore ale acestei concepþii despre viaþã devin noþiunile *ciuma* ºi *greaþa*.

Esenþa existenþialismului a fost original formulatã de J.-P. Sartre: „Existenþa precede esenþa", care poate fi consideratã punct de plecare pentru un ºir de generalizări programatice ce fixează imaginea realitãþii, precum ºi poziþia omului într-o astfel de realitate. Idei de acest tip ajung sã fie dezvoltate în spaþiul francez, trecînd anterior prin influenþa (poate camuflatã) a filozofiei idealiste – centru de gravitaþie al preocupãrilor gnoseologice universale. De exemplu, în „Fiinþã ºi timp" Heidegger susþine cã omul poate avea conºtiinþa propriei sale existenþe doar atunci cînd traversează anumite experienþe.

Conform acestei orientări filozofice existenþa este realitatea concretã. În consecinþã, omul nu poate fi înþeles în multitudinea manifestãrilor sale, în perspectivã ontologicã, în integritatea tuturor aspectelor vieþii, ci doar în diverse situaþii, aici ºi acum. Astfel, el poate fi determinat doar în funcþie de prezentul sãu individual. Atît la Sartre cît ºi la Camus nu există mîine ca potenþialã perspectivã, ci doar un ºir de momente prezente. În „Ciuma", bunãoarã, se afirmã cã adevãrata generozitate faþã de viitor constã în a da totul prezentului. Considerînd cã situaþia poate fi ameliorată în viitor (fãrã implicarea nemijlocită a subiectului sau obiectului acþiunii, reieºind din poziþia pe care ºi-o asumã sau o poate suporta), acesta se poate dezice de acþiune. Dar a trãi înseamnã a nu te resemna. Eroii camusieni nu-ºi generalizează existenþa, ci trãiesc cu conºtiinþa prezentului, fiecare zi pentru ei însemnînd încã o încercare de structurare a haosului.

În continuarea prezentãrii materialului o atenþie deosebitã se va acorda noþiunii de revoltã.

Concomitent cu morala absurdului, atît în filozofie cît ºi în operele literare, se descriu diverse încercări de depãºire a acesteia. Dupã Camus, din conºtientizarea problemei lumii absurde rezultã întrebarea: Vei accepta disperarea fãrã a întreprinde nimic, fãrã a acþiona? Rãspunsul va fi negativ. Meditaþii adiacente se urmãresc ºi în scrierile lui A. Malraux, care încã în perioada dintre cele douã rãzboaie mondiale recunoaºte absurdul ca semn distinctiv al civilizaþiei occidentale, omul aflîndu-se, parcã, la marginea prãpastiei. Într-o lume care ºi-a pierdut coordonatele s-au instaurat superficialitatea, convenþionalismul, singurãtatea ºi predestinarea. Dispariþia esenþei transformã viaþa în tragedie. Personalitatea însã trebuie sã continue sã fiinþeze, contrar tragismului ursitei sale, sã gãsească modalitatea vieþii-împotriva-morþii. Anume

idei de această amplitudine vor cataliza căutările revoltei în existenţialism.

Dacă am urmări în ansamblu literatura universală din a doua jumătate a sec. XX, tema revoltei (înţeleasă în cel mai larg sens, inclusiv ca responsabilitate, angajare, implicare în acţiune) devine una dintre cele mai frecvent investigate, depăşind cadrul literaturii de factură existenţialistă. Accentele vor fi diverse, în funcţie de preocupările individuale, influenţele filozofice, contextul social-politic ş. a. Acesta din urmă determină totuşi cele mai multe variante de exploatare şi se întîlneşte în creaţia lui H. Boll, G. Grass, M. W. Schulz ş. a. Sentimentul de culpabilitate a germanului care a permis (= nu a întreprins nimic pentru a evita) tragedia declanşării unui război devastator (în primul rînd pentru el însuşi) generează un alt sentiment, acel al responsabilităţii în faţa generaţiilor următoare. La R. Merle, G. Greene, K. Vonegoot ş. a. cadrul temporal şi spaţial nu este atît de strict conturat şi presupune mai multe implicaţii de ordin general-uman, filozofic, culturologic ş. a. În asemenea mod tema concretă – „existenţialismul" – se va include într-un areal mai amplu – acel al procesului literar universal.

Revenind la existenţialism, *revolta*, în rînd cu *absurdul* definesc trăsăturile principale ale prezenţei omului în lume. Receptată în ansamblu, această filozofie dezvăluie caracterul ambivalent al condiţiei umane în care coexistă *exilul* şi *împărăţia*, tendinţa spre solitudine, dar şi spre solidaritate etc.

Primul pas spre revoltă este conştientizarea şi asumarea absurdului. Cunoaşterea diagnozei înlesneşte recuperarea (chiar dacă aceasta este doar ipoteticâ). Înţelegînd inferioritatea condiţiei sale, omul poate încerca să o depăşească. Astfel, revolta este programată chiar în absurd.

Totuşi, la Camus revolta (determinată, în mare măsură, de planul concret al realităţii – cel de-al doilea război mondial) este percepută, mai degrabă, în aspect transcendental drept revolta metafizică a omului ce se împotriveşte esenţei sale, proiectului superior al creaţiei („eroismul fără speranţă").

Deşi e sortit unei permanente înfrîngeri, Sisif nu se resemnează, îşi priveşte în faţă destinul, îl sfidează (în interpretarea autorului), continuînd să-şi ridice piatra spre vîrful dealului, asumîndu-şi, astfel, tragica soartă. Drept consecinţă se ajunge la concluzia că **revolta este însăşi existenţa**. Oricît de insuportabilă ar fi, ea este ceva dat, de care nu se poate face abstracţie. Aceasta este unica realitate pe care omul o cunoaşte şi deci trebuie trăită din plin. Revolta produce perseverenţa de a merge înainte, de a exista în pofida absurdului şi a morţii.

A trăi viaţa presupune şi tentativa de a depăşi sentimentul de disperare şi sfîrşit prin intermediul unor ocupaţii concrete. Omul trebuie să facă ceea ce cunoaşte bine. Astfel, o derivată a revoltei va fi acţiunea. În „Ciuma" doctorul Rieux, zilnic, de dimineaţă şi pînă seara tîrziu, îşi tratează bolnavii. Acei care astăzi sînt sănătoşi, mîine pot muri contaminaţi; alţii, care sînt la un pas de moarte, mîine, într-un mod inexplicabil, pot merge spre vindecare. Deşi medicul ştie că de acţiunile sale, în linii generale, depinde foarte puţin, aproape nimic, continuă totuşi să-şi trateze pacienţii. A inspira încredere celora care şi-au pierdut-o – acesta-i sensul vieţii lui, Golgota, bolovanul pe care trebuie să-l ridice spre vîrful dealului. El îşi face meseria, îşi îndeplineşte misiunea. Chiar dacă ea este sortită înfrîngerii, nu o abandonează, înfruntîndu-şi destinul. Sensul vieţii unui om aparte poate fi găsit şi în nonsensul existenţei în genere. Aceasta este parabola existenţei sisifice, un „umanism tragic, victorie de fiecare clipă... cu siguranţă şi o înfrîngere de fiecare clipă" (Mavrodin I., Prefaţă. În: Camus. *Exilul şi împărăţia*. Eseuri şi nuvele, Bucureşti, 1968).

Privită din perspectiva timpului, pe zi ce trece, în lupta cu „ciuma" se implică tot mai mulţi foşti „înstrăinaţi". Răul devine treptat „problema noastră a tuturor". Bunăoară, iniţial preotul Paneloux consideră că ciuma este o pedeapsă divină şi omul păcătos ar trebui să se resemneze, s-o accepte fără a se revolta. Treptat însă, sub influenţa unor evenimente concrete, în această supunere absolută apar primele fisuri. Impactul a fost produs de moartea chinuitoare a unui copil, fiinţă inocentă. Un alt personaj, ziaristul Rambert, parcurge drumul de la separare, exil şi înstrăinare spre implicare şi solidaritate. La începutul acţiunii este străin oraşului, nefiind băştinaş. Atunci cînd oraşul este închis (procedeu folosit de autor nu doar pentru a respecta unele adevăruri istorice, ci şi din considerente pur artistice: prin dimensiunile finite, autosuficiente ale segmentului investigat se atinge imaginea complexă a realităţii) se simte prizonier, dublu bătut de soartă. Încearcă toate modalităţile posibile şi imposibile, legale şi ilegale de evadare, dar, într-un sfîrşit, cînd s-ar părea că eforturile i se vor încununa cu succes, decide să rămînă în oraş. În această perioadă de timp a înţeles că nu locul te desparte de „ciumă", că nu poţi fi fericit atunci cînd ceilalţi sînt nefericiţi. Revolta împotriva răului nu poate fi problema unor persoane aparte, ci a tuturor. Astfel, Rambert reuşeşte să-şi depăşească condiţia prin conştientizarea moralei colective a solidarităţii în nefericire, care se poate transforma în concepţia unei fericiri stoice, tragice. Un rol important în stăvilirea absurdului, în asumarea revoltei, îl are deci *depăşirea înstrăinării*. În această ordine de idei, Malraux afirmă că esenţa pe care omul o acordă vieţii sale depinde de natura relaţiilor lui cu alţi oameni. Dacă existenţa precede esenţa, de omul însuşi depinde acordarea unui sens propriului său destin şi devenirea lui ca fiinţă raţionalâ. În acelaşi timp, doar realizîndu-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 „Existenţialismul este un umanism" J.-P. Sartre susţine că nu există natură umană, *omul fiind ceea ce creează el singur din sine*. Lui îi aparţine

responsabilitatea pentru ceea ce este, pentru propria existenþã. ªi nu doar a sa, ci ºi a tuturor celorlalþi, deoarece fiecare om în parte poartã pecetea omului în genere, a omenirii. O acþiune aparent individualã reprezintã, de fapt, un model specific unui grup mai mare. Sartre considerã cã omul existã astfel, de parcã privirea întregii omeniri este îndreptatã spre el, coordonîndu-ºi acþiunile sale cu ale lui. Chiar dacã majoritatea eroilor sãi sînt „morþii fãrã de înhumare", intoxicaþi de absurd ºi incomodaþi de orice contact cu semenii, totodatã, intuitiv, simt necesitatea prezenþei acestora. Înveliºul uman se transformã în om adevãrat nu doar atunci cînd emigreazã în sine, ci ºi atunci cînd aspirã spre un scop comun.

Omul, înþelegînd absurdul, simte necesitatea de a-l înfrunta; descoperind absurdul percepe altfel realitatea, dar ºi faptul cã lumea, în care a crezut cã existã, a fost doar o iluzie, iar el – un prizonier al aparenþelor. Cu adevãrat liber (deci ºi revoltat) omul poate deveni doar atunci cînd are certitudinea adecvatã a existenþei, cînd descoperã cã viaþa este lipsitã de sens.

Concepþia despre libertate în existenþialism a fost profund investigatã de J.-P. Sartre. La etapa iniþialã a cercetãrilor sale filozoful s-a interesat, în special, de tendinþa eliberãrii absolute a personalitãþii. Aceasta detroneazã credinþa în determinism (social, istoric etc.), legãturile dintre cauzã ºi efect neavînd importanþã. Critica de specialitate apreciazã istoria protagonistului din romanul „Greaþa" drept robinsonada libertãþii absolute. Libertatea aici este obþinutã prin ruperea tuturor relaþiilor de ordin social, prin izolare ºi interiorizare. Toþi ºi totul se transformã în „alþii", inclusiv obiectele: prezenþa lor insistentã, intangibilã incomodeazã, creeazã senzaþia de disconfort. „Eu"-l simte pericolul de a fi asimilat de lumea strãinã a obiectelor ºi substanþelor.

În viziunea lui Sartre, omul nu doar trebuie sã fie liber, el este condamnat la libertate. De aici – senzaþia de incertitudine ºi groazã. Cînd realizeazã cã este într-adevãr liber, nu ºtie cum sã se comporte, deoarece a fost educat sã i se indice cum, unde ºi în ce limite sã acþioneze. Conºtientizîndu-se absolut liber, el pierde acest ghid, se simte fragil, singur în faþa neantului. În consecinþã, apare sentimentul abandonãrii (sîntem lãsaþi în voia noastrã) ºi disperãrii (comunicarea într-o lume în care toþi sînt strãini este imposibilã).

Omul se poate dezice de libertatea sa, dar atunci se va dezice de sine însuºi, deoarece a fi liber înseamnã a fi om. Va deveni unul din mulþime, se va pierde ca valoare în sine, ca identitate aparte, iar lumea în care va exista va fi impersonalã ºi anonimã, unde nimeni nu va hotãrî nimic ºi deci nu va fi responsabil. În aceastã ordine de idei, filozofia existenþialistã afirmã cã doar asumîndu-ºi libertatea ºi acþionînd în conformitate cu aceastã poziþie, omul devine stãpînul propriei sale existenþe (chiar dacã în plan general nu se va schimba nimic). Libertatea rezultã din capacitatea personalitãþii de a alege, de a decide ºi de a crea valori.

Libertatea unui om depinde de libertatea tuturor, precum ºi libertatea tuturor este indispensabilã libertãþii fiecãrui om în parte. Prin urmare, libertatea este nu doar un drept, ci ºi o datorie – faþã de sine ºi de ceilalþi. Nu întîmplãtor, Sartre afirma cã omul liber ridicã povara lumii pe propriii umeri. Libertatea conceputã în funcþie de responsabilitate preia dimensiunile morale ale responsabilitãþii personale a tuturor pentru tot ºi pentru toþi. Strãinii de odinioarã se transformã în implicaþi.

În plan politic, revolta din „Ciuma" scoate în evidenþã lupta poporului francez împotriva ocupaþiei fasciste, iar J.-P.Sartre susþine concepþia literaturii angajate, afirmînd cã scriitorul, îºi doreºte sau nu, întotdeauna este implicat, fiind complicele societãþii. Tot ce scrie are un anumit sens ºi rezonanþã, deci este responsabil, deoarece poate forma opinia publicã. În acest caz chiar ºi tãcerea este semnificativã.

De altfel, pe tot parcursul vieþii sale J.-P.Sartre a acordat o importanþã deosebitã încercãrilor de a determina specificul artei. Dacã la Camus revolta include acþiunea, solidarizarea ºa., la Sartre – ºi creaþia. La nivelul angajãrii reale, active creaþia demonstreazã nu atît acþiunea cît urmãrirea (observarea) acþiunii, omul de artã fiind nu atît participant cît martor. Oricum, anume în persoana scriitorului vede Sartre posesorul vocaþiei primare spre antropomorfism, acesta fiind „creatorul semnelor", „fãuritorul miturilor".

Arta demonstreazã tendinþa spre autoafirmare a omului care a descoperit absurdul. Prin intermediul artei se organizeazã dezordinea, ea fiind structura impusã haosului. În aceastã ordine de idei, omul de artã ºi-ar atribui posibilitãþile Creatorului. În viziunea lui Malraux, arta demonstreazã capacitatea de luptã a personalitãþii împotriva propriului sãu destin. Este o altã variantã a destinului, dar de data aceasta – rezultat al propriilor eforturi. Acela ce o poate realiza se simte mai liber ºi mai puternic, avînd forþa de a se îndepãrta de marginea prãpastiei. De fapt, în existenþialism creaþia exprimã nu atît modalitatea de evadare cît, mai degrabã, de etalare a absurdului.

În romanul „Greaþa" eroul central, A.Roquentin, încearcã sã îndepãrteze sentimentul copleºitor de irosire în deºert a existenþei sale. Într-un jurnal intim fixeazã meticulos tot ce vede ºi simte pe parcursul zilei, acumulînd concomitent material pentru a scrie o carte despre viaþa marchizului de Rollebon. Aceste activitãþi însã se dovedesc a fi insuficiente pentru a-i motiva existenþa. Totuºi, atunci cînd senzaþia de greaþã se amplificã la maximum, eroul aude din nou motivul unei melodii cunoscute, fapt ce nu-i permite sã meargã pînã la capãt în înstrãinarea sa. Este un moment purificator, ce-i restabileºte legãturile cu oamenii. Finalul operei intuieºte speranþa justificãrii existenþei prin intermediul artei. Eroul doreºte sã scrie o carte despre propria sa viaþã, acordîndu-i, astfel, sensul care pînã atunci i-a lipsit.

În linii generale, acestea ar fi accentele principale din partea teoreticã a temei „Existenþialismul”, ce prezintã un model complex de adaptare ºi angajare în viaþã.

Materialul teoretic, prezentat în cadrul prelegerilor, va fi consolidat la orele practice, unde studenþii vor avea posibilitate sã-ºi expunã propriile opinii. Scopul acestor ore, de fapt, constã nu doar în consolidarea unui anumit bloc de informaþie, ci ºi în actualizarea lui prin intermediul comparaþiilor, analogiilor, sintezelor ºi altor modalitãþi de analizã. Profesorul ºi studenþii vor urmãri legãturile dintre concepþia despre lume ºi om în existenþialism, precum ºi unele manifestãri concrete din realitatea contemporanã, în care existã atît absurdul cît ºi revolta. Se vor generaliza cunoºtinþele despre anturajul cotidian, încercînd sã se depisteze acele segmente, care pot fi atribuite absurdului, lipsei de sens. Vor fi aduse nu doar exemple concrete, ci ºi argumente în favoarea lor, ca sã se depisteze capacitatea realã a studentului de a aplica materialul studiat în planul organizãrii sociale ºi al relaþiilor dintre oameni.

Reieºind din structura prezentãrii teoretice a temei, o atenþie deosebitã la orele practice se va acorda concepþiei despre revoltã – perseverenþa de a exista în pofida absurdului, acþiune realã, de depãºire a singurãtãþii prin apropierea de oameni. Avînd ca suport realitatea contemporanã, studenþii vor urmãri modalitãþile de manifestare a revoltei, depãºirea tragediei, absurdului ºi înstrãinãrii la nivel cotidian.

Astfel, tema „Existenþialismul”, avînd ca repere centrale coordonatele *absurdul*, ºi în special *revolta*, prezintã o modalitate de cunoaºtere a realitãþii în multitudinea manifestãrilor sale, dar ºi de integrare în aceastã realitate, oferind posibilitatea de a forma noi convingeri despre viaþã. Studenþii sînt ghidaþi în direcþia formãrii unei poziþii active, angajate: acei care încã nu ºi-au formulat repere existenþiale – sã le gãseascã (sau mãcar sã-ºi punã aceastã întrebare); acei care ezitã – sã-ºi fixeze unele prioritãþi stabile; cei inerþi sau indiferenþi – sã se revolte.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Camus, A., *Strãinul. Ciuma. Cãderea*, Editura Hyperion, Chiºinãu, 1990.
2. Sartre, J.-P., *Greaþa*, Bucureºti, 1982.
3. Mareº, P., *Jean-Paul Sartre: drumurile spre existenþialism*, Tîrgoviºte, 1996.



Impactul învãþãrii situaþionale în dezvoltarea idiolectului studentului alolingv

Doina **USACI**

Universitatea Slavonã

Educaþia se prezintã astãzi ca un flux continuu ºi rapid de schimbãri. În acest cadru dinamic, învãþarea limbilor, în special a celei de-a doua limbi, tot mai insistent se face simþit rolul primordial atribuit circumstanþelor în care se desfãºoarã activitatea. Învãþarea situaþionalã, care asigurã educaþia lingvisticã a studenþilor alolingvi, este hotãrîtoare în formarea reprezentãrilor generale ºi individuale referitoare la fenomenele lingvistice ºi cele extralingvistice, intrinseci procesului de învãþare a limbii. În aceastã arie de reprezentãri, articolul propune o variantã de raportare a circumstanþelor învãþãrii la specificul individual al subiectului locutor.

Importanþa limbajului individual în deschiderea subiectului spre comunicare, spre afirmare socio-culturalã este mare, deoarece codificarea lingvisticã a gîndurilor ºi sentimentelor proprii constituie o posibilitate de acþiune superioarã, oferitã, în primul rînd, de limbã ºi de informaþia acumulatã, care transformã comportamentul verbal ºi comunicativ al subiectului vorbitor (Coºeriu E.; Ducrot O., Ionescu-Ruxãndoiu L.). Desemnarea unui limbaj individual sau *idiolect* (concept propus de savantul englez B.Bloch pentru vorbirea unei persoane) devine o valabilitate pentru numeroasele acþiuni formative în procesul învãþãrii limbii române de cãtre studenþii alolingvi, iar abordarea implicativã a *situaþiei de discurs* permite obþinerea unor rezultate sesizabile în acest sens (B. Bloch). Nivelul de însuºire a limbii este determinat, în mare parte, de circumstanþele consemnate de situaþia de discurs cît ºi de posibilitãþile proprii de acumulare a informaþiilor necesare, fiecare subiect avînd tentaþia de a conferi vorbirii o anumitã individualitate lingvisticã ºi verbal-comunicativã. Anume situaþia transformã studentul din subiect-receptor de informaþii în subiect-locutor activ, energizînd potenþele sale intelectuale ºi formîndu-i noi experienþe de învãþare a limbii.

Analizînd factorii ºi specificul *limbajului individual*, îl putem defini *ca o particularitate de vorbire sau de scriere a unei persoane într-un moment ºi într-un context determinat***,** punînd în evidenþã urmãtorii indicatori

ai idiolectului: (a) *caracteristica psihocomunicativã* (tipul de temperament, capacitatea de cooperare, deschidere, disponibilitate, reactivitate/creativitate, implicare, adaptabilitate, receptivitate); (b) *reacþia verbalã* – capacitatea de a alege repede (lent) din stocul personal unitãþile lexicale; (c) *accesul lexical* – capacitatea de a percepe, a stoca, a identifica ºi a utiliza *anumite* unitãþi lexicale; (d) *decizia lexicalã* – abilitatea de a folosi adecvat situaþiei anumite cuvinte ºi expresii (simþul limbii); (e) *nuanþarea verbalã* – abilitatea de a conferi expresivitate vorbirii, de a utiliza expresii frazeologice, mijloace artistice; simþul umorului; (f) *producerea verbalã* – abilitatea de a vorbi laconic (desfãºurat); (g) *relaþionarea verbalã* – logica, coerenþa, fluenþa; (h) *forþa de convingere*, de influenþã asupra interlocutorului; (i) *utilizarea cuvintelor de prisos* („limba de lemn", greºelile „voite").

În baza analizei interpretative a conceptului de idiolect, putem afirma cã limbajul individual, care reprezintã repertoriul specific de a vorbi (sau de a scrie) al unei persoane într-un anumit moment ºi într-un context determinat, este o *competenþã dobînditã continuu*. Aceastã acumulare e posibilã doar în procesul comunicãrii, adicã în cadrul diverselor situaþii, ele fiind niºte sisteme de relaþii ale interlocutorilor. În momentul exprimãrii ºi înþelegerii faptului de limbaj, adicã într-o situaþie determinatã de viaþa concretã, sensul cuvintelor este creat de legãtura dintre o anumitã semnificaþie din limba utilizatã ca bun comun ºi obiectele concrete, raporturile persoanelor faþã de obiectele ºi fenomenele respective, experienþa personalã, atitudinea faþã de interlocutor în acea împrejurare etc. Utilizatã în activitatea de limbaj, în momentul exprimării, limba devine un fapt concret – lingvistic individual, ce capãtã nuanþele sau caracteristicile adecvate diverselor împrejurãri de folosire.

Limbajul individual este o competenþã care solicitã persoana în ansamblu, o manifestare a individualitãþii sale. Acþiunea de dezvoltare a limbajului individual presupune valorificarea *dat*-ului ºi a *construit*-ului, adicã a potenþelor ºi a ceea ce se formează prin educaþie.

În tratarea valorii general-culturale a limbii a doua se va þine seama de urmãtoarele: ce particularitãþi ºi trãsãturi personale ale studentului urmează a fi valorificate ca el sã poatã comunica în limba românã (abilitãþi de a þine un discurs) ºi ce ar trebui sã înveþe pentru comunicarea realã în contextul dinamic-schimbãtor al activitãþii sale.

Construirea unor situaþii pertinente de vorbire, de manifestare verbalã a subiectului devine un drept al lui, care generează interpretãri noi, impunînd ºi identificarea mecanismelor în virtutea cãrora acþiunea educaþionalã influenþează valoarea verbalã a limbajului individual. Situaþia de discurs este o formã de funcþionare a comunicării, una din unitãþile care direcþionează comunicarea. Utilizarea corectã a situaþiilor de discurs încadrează afectiv studenþii, sporeºte activismul ºi interesul, face ca activitatea lor sã vinã „din interior", înviorează maximal aspectul general al lecþiei practice, generează interpretãri noi, dezvoltã idiolectul, stabileºte necesitatea comunicativã, stimulează dorinþa de a se afirma, de a-ºi expune opinia, promovează concurenþa verbalã. Situaþia de discurs este o situaþie de învãþare ce condiþionează relaþionarea persoanelor antrenate în uzul activ al limbii române. Nivelul de implicare personalã a studentului în situaþia de discurs este dependent de motivaþia lui cognitivã.

Existã deosebiri individuale privind personalitatea, motivaþia, gîndirea, afectivitatea studenþilor, care influenþează mai mult sau mai puþin rezultativitatea situaþiei de discurs. Una dintre aceste trãsãturi o constituie *automonitorizarea*, respectiv modul de autoprezentare, autoreglare a persoanei în relaþiile cu ceilalþi în diferite situaþii. Aºa cum descriu unii cercetãtori, subiecþii cu o înaltã automonitorizare îºi reglează comportamentul de la o situaþie la alta din grija pentru imaginea lor publicã (Cacioppo J., Peretti T.). Aplicînd această idee din perspectivã didacticã, putem presupune cã studenþii alolingvi se vor îngriji atît de maniera de exprimare, tinzînd spre un limbaj corect, cît ºi de calitatea informaþiilor, propriilor gînduri, opinii, concepþii. Pentru a influenþa cu certitudine comportamentul de comunicare al studenþilor, este necesar a lua în consideraþie caracteristicile individuale ºi psihosociale cît ºi caracteristicile situaþiei de învãþare. Situaþia de discurs deci asigurã formarea lingvisticã a studenþilor în cîteva direcþii: formarea mecanismelor vorbirii prin antrenarea instrumentarului de conþinut; asimilarea unui conþinut lingvistic ºi extralingvistic nou; antrenarea suficientã ºi permanentã a tuturor aspectelor activitãþii de vorbire; diferenþierea activitãþii verbale în condiþii reale de cele instructive.

În felul acesta, constantele formative ale situaþiei de discurs direcþionează acþiunile de învãþare axate pe încadrarea activã a individualizării limbajului. Situaþia de discurs formează punctul de pornire în învãþarea limbii române de cãtre studenþii alolingvi, presupunînd structurarea specificã a acþiunilor instructive.

Pentru a conferi valabilitate pragmaticã ideilor expuse mai sus, prezentãm una dintre variantele posibile de antrenare a studentului în acþiuni de valorificare a limbajului individual. Studenþii au fost implicaþi într-o activitate specificã, care presupune examinarea situaþiilor de discurs ºi reacþionarea la ele în corespundere cu stãrile de spirit propuse. Activitatea care permite studentului deschidere situativã este, în felul acesta, determinatã atît de elementele componente ale situaþiilor cît ºi de evidenþierea factorilor intenþionali ºi de starea în care se aflã eventualul vorbitor. În pofida aparenþelor, stabilirea structurii ºi topicului demersului discursiv rãmîne o operaþie mentalã complicatã, care cere mai mult decît cunoaºterea imediatã a studentului. Acest lucru este

dificil, deoarece nu întotdeauna mesajul situaþional are o manifestare materialã directã, fiind constituit din posibilitatea unei alegeri între formele cuvîntului, între variantele combinatorii, între delimitãrile semantice ºi funcþionale. Identificarea unitãþilor lexicale ºi luarea unei decizii în raport cu utilizarea lor, marcarea nuanþatã a acestora este o operaþie indispensabilã folosirii lor adecvate. În procesul de lucru studenþii au fost orientaþi sã utilizeze unitãþi lexicale corespunzãtoare situaþiei, sã confere expresivitate vorbirii prin intermediul îmbinãrilor de cuvinte, construcþiilor semantice nuanþate, chiar ºi al unor mijloace artistice.

Prin urmare, activitatea a avut drept scop sã formeze studenþilor competenþe de utilizare în raport cu o situaþie concretã a anumitor unitãþi lexicale (decizia lexicalã); capacitãþi de a alege repede/lent unitãþi lexicale din stocul personal; dexteritãþi de a vorbi laconic/desfãºurat (producerea verbalã) ºi de a manifesta forþã de convingere asupra interlocutorului prin argumentare. Pentru descrierea procesului formativ, vom exemplifica prin proba cu tema: *La muzeu*.

Am ales acest domeniu de referinþã din mai multe puncte de vedere. În primul rînd, dezvoltarea generalã a studentului, dupã cum am menþionat mai sus, constituie unul din factorii hotãrîtori în cultivarea limbajului. Astãzi valorile culturale se redefinesc la alt nivel de percepþie, în special prin prisma universalizãrii ºi globalizãrii, de aceea cunoaºterea implicã ºi ea o restructurare, o miºcare spre alte dimensiuni ale orizontului valoric.

Situaþia I

Aþi hotãrît sã mergeþi în grup la Muzeul Naþional de Istorie a Moldovei. Cîþiva colegi refuzã.

Cum îi convingi? (dacã eºti binevoitor; eºti indispus; eºti indiferent; eºti iritat).

Situaþia II

Eºti la Galeria de arte frumoase din capitalã. Ghidul prezintã lucrãrile plastice. Douã doamne discutã foarte agitat niºte subiecte banale, ignorîndu-i explicaþiile. Ghidul este iritat, dar nu îndrãzneºte sã le facã observaþie.

Cum reacþionezi? (dacã eºti nepãsãtor; eºti revoltat; eºti jovial; eºti indulgent).

Fiecare student are un perimetru cultural specific, care îi conturează identitatea ca individ. Un adaos la acest perimetru contribuie la completarea identitãþii sale. Studentul trebuie sã simtã nevoia de a trãi într-un cadru valoric bine determinat, deoarece valoarea culturalã înseamnã alternativã în numele a ceva mai bun, mai frumos. Valorile se supun exerciþiului formativ, în diverse circumstanþe ale existenþei umane. De aceea înþelegerea ºi întrebuinþarea valorilor culturale devin, treptat, o alternativã destul de influenþabilã în formarea limbajului individual al studentului alolingv. Cadrul general-individual constituie generatorul acþiunilor de modelare valoricã în baza ariilor tematice care se potrivesc intereselor studenþilor, tranzacþia culturalã fiind din ce în ce mai evidentã.

Prin urmare, studenþii au fost antrenaþi în valorificarea urmãtoarelor variante de situaþii de discurs.

Observarea dinamicii formative a limbajului individual s-a fãcut în baza *deciziei lexicale* ºi a *nuanþãrii verbale.* Deoarece urmãrim, în special, nivelul de formulare a mesajului, vom propune variantele redactate în aspectul greºelilor gramaticale.

Situaþia 1:

Varianta (a) Studentul vorbitor este binevoitor: *Cunoaºteþi bine acest muzeu? Nu cred. Atunci de ce refuzaþi sã mergeþi cu noi? Consider cã ar putea fi douã cauze: nu doriþi sã mergeþi, deoarece nu ne sînteþi prieteni sau sînteþi prea ocupaþi. Nu vreau sã cred cã prima versiune este adevãratã. În acest caz, rãmîne sã lãsaþi celelalte lucruri la o parte ºi sã ne însoþiþi la muzeu, bine?* Varianta respectivã presupune un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este la plural, directã, „presãratã" cu alternative de rãspuns ºi implicã o alegere fãcutã de vorbitor, dar raportatã la receptori; forþa expunerii rezidã în alternarea întrebare/rãspuns (*cunoaºteþi/nu cred*), efect/cauzã (*refuzaþi/sînt douã cauze*), constatare/propunere (*nu vreau sã cred/lãsaþi ºi ne însoþiþi*); nuanþarea particularã a discursului se profileazã din trei momente esenþiale: întrebarea din debut, care face atent receptorul, îl orientează spre o audiere interesatã a mesajului transmis, intercalarea negaþiei între cele douã întrebãri de început, care face deja ca interlocutorul sã ia atitudinea vorbitorului, întrebarea binevoitoare de la sfîrºitul discursului.

Varianta (b) Studentul vorbitor este indispus: *De cîte ori organizãm ceva în grup, întotdeauna ne faceþi probleme! Nu cred cã trebuie sã fiþi atît de „deosebiþi"! Nu sînteþi favoriþii facultãþii ºi nu aveþi de ce sã faceþi nazuri. Acceptaþi, în caz contrar nu-mi mai sînteþi prieteni!* Varianta respectivã semnalează un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este una de indignare motivatã, datoratã refuzului colegilor de a merge la muzeu, „categorismul" fiind generat de indispoziþie. Totuºi, aceastã indispoziþie nu se materializează într-o ameninþare, ci în îndemnul de a fi raþionali ºi de a accepta excursia; forþa expunerii discursului se manifestã prin alternarea constatare/contrapunere (*organizãm/faceþi probleme*), (*nu sînteþi favoriþi/acceptaþi*), opoziþia de conþinut, intensitatea frazei, organizarea enunþului dupã principiul „dreptãþii" vorbitorului*;* nuanþarea particularã a discursului se profileazã din repetarea intensivã a negaþiei „nu" (*nu sînteþi, nu aveþi, nu-mi mai sînteþi*) în vederea convingerii totale a receptorilor, utilizarea sintagmelor nuanþate (*faceþi probleme, faceþi nazuri*).

Varianta (c) Studentul vorbitor este indiferent: *Eu cred cã nu trebuie sã-i rugãm atîta. Dacã nu vor, nu vor. Le-aº recomanda totuºi sã meargã la muzeu, deoarece au*

timp pentru aceasta. Cum se zice: Lasã-mã sã te las. Varianta respectivã este un discurs raportat parþial la imaginea receptorilor ºi stimulentul situaþiei de discurs, care indicã emiterea convingerii. Formula structuralã ºi de conþinut este una „lenoasã", fraza este în alternativã: un enunþ mai lung în mijloc completat de cîteva enunþuri mai scurte lateral, plus la aceasta alternează cîteva idei: de constatare (*eu cred cã*), de condiþionare (*dacã nu vor, nu vor),* de recomandare (*le-aº recomanda*), de indicare a cauzei (*au timp*); forþa expunerii rezidă în scadenþa ritmicã a discursului, enunþarea este limitatã prin cîteva constatări, se simte indiferenþa vorbitorului; nuanþarea particularã a discursului se profilează din utilizarea zicalei de la sfîrºit care, prin conþinut, este deja un indicator al indiferenþei vorbitorului.

Varianta (d) Studentul vorbitor este iritat: *ªi acasã am probleme, ºi aici – voi cu problemele voastre. Poate mergeþi totuºi la muzeu, sã ne mai distrãm un pic?! Nu este exclus sã aflãm lucruri interesante, deºi la moment aceasta mã interesează mai puþin. Ce naiba, poate mergeþi, totuºi?* Varianta respectivã presupune un discurs direct raportat la imaginea receptorilor, adresarea este una de indignare, repetîndu-se conjuncþia „ºi" în primul enunþ, fapt ce conferă sensul de duratã în timp, deºi obiectivul excursiei este vizualizat denaturat, disctracþia presupunînd cu totul altceva. La un anumit moment, autorul discursului îºi dă seama cã a greºit ºi formulează o presupunere (*poate aflãm ceva interesant*); forþa expunerii rezidă într-o alternativă a lui *poate (poate mergeþi)* repetat ºi intensificat prin *totuºi, deºi;* nuanþarea particularã a discursului se profilează din faptul cã autorul nu foloseºte direct negaþia, ci o formulează prin sintagma la gradul comparativ de inferioritate *(nu mã interesează/ mã interesează mai puþin)* ºi utilizează la sfîrºit sintagma peiorativã *(ce naiba).*

Situaþia 2:

Varianta (a) Studentul vorbitor este nepãsãtor: *E bine cã discutaþi chestiunea cu privire la mijloacele de transport. Acest subiect este mai captivant decît ceea ce ne poveste ºte ghidul. Probabil n-a mîncat astãzi, de vorbeºte atît de încet ºi neinteresant. Parcã ar citi inscripþia de pe tablou.* Varianta respectivã presupune un discurs raportat la acþiunile receptorilor, adresarea este una atît directã cît ºi indirectã, vorbitorul se pare cã discută cu sine în gînd, deºi conþinutul este adresat celor două doamne, al cãror subiect de conversaþie se presupune a fi mijloacele de transport. În schimb, atitudinea faþã de ghid este net negativã, indicaþia cã este nepregãtit, neprofesionist se face printr-o comparaþie indirectã (*parcã ar citi inscripþia*); forþa expunerii rezidă în atitudinea pe care o ia vorbitorul prin discursul sãu, nepãsarea faþã de cele relatate de ghid se transformă într-o „cointeresare" referitor la cele discutate de doamne (reiese cã discuþia acestora este „mai profesionistă", deºi se specifică cã abordează un subiect banal)*;* nuanþarea particularã a discursului se profilează din utilizarea gradului comparativ al adjectivului *(mai captivant),* a comparaþiei (*decît),* a prezentării antonimice *(captivant/ neinteresant)* ºi a sintagmei nuanþate figurativ *(n-a mîncat astãzi).*

Varianta (b) Studentul vorbitor este revoltat: *N-am mai vãzut aºa lume, zãu! Parcã am venit la piaþã, nu la galeria de arte frumoase. Dacã nu vã place, nu încurcaþi altora sã asculte ºi sã privească, stimate doamne! Ia uitaþi-vã, nici nu le pasã cã-i deranjează pe alþii!* Varianta respectivã presupune un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea relevînd revoltã, nemulþumirea se face simþită puternic prin utilizarea unor interjecþii *(zãu, ia uitaþi-vã!),* vorbitorul se adresează direct prin *stimate doamne,* dar aceasta nu presupune deloc stimã, ci indignare; forþa expunerii rezidã în conferirea discursului unui puternic efect prin intonaþia vocii, care se modelează în funcþie de specificul sintagmelor folosite*;* nuanþarea particularã a discursului se profilează din utilizarea cuvintelor generalizatoare *lume,* raportat la cele două doamne, ºi *alþii,* raportat la subiectul vorbitor, a condiþionării negative *(dacã nu/nu),* a contrapunerii condiþionate (*parcã am venit la piaþã, nu la galerie).*

Varianta (c) Studentul vorbitor se amuză: *Nu mai spuneþi, chiar aºa a fost? A scãpat peºtele din pachet? Unde, chiar în faþa ºefului? ªi ce i-a spus? ªi-a cerut scuze? Da-a-a!* Varianta respectivã reprezintă un discurs raportat la imaginea unui presupus personaj despre care discută doamnele în cauzã, adresarea este formulată direct, „presãratã" cu întrebări la care nu se aºteaptă un rãspuns imediat; forþa expunerii discursului rezidă în alternarea întrebare/rãspuns presupus, prin repetarea insistentă a lui *chiar,* în vederea conferirii unei intensitãþi sporite faptului menþionat, acela de a fi nimerit cineva într-o situaþie amuzantă, despre care discută doamnele în timpul excursiei la galeria de arte frumoase*;* nuanþarea particularã a discursului se profilează din operarea insistentă cu ºirul de întrebări la care vorbitorul singur formulează rãspunsuri, plus interjecþia de la sfîrºitul enunþării, care redă „compătimirea" faþă de acel personaj ºi sentimentul de amuzament al vorbitorului care a uitat unde se află.

Varianta (d) Studentul vorbitor este indulgent: *Stimate doamne, e interesant ceea ce discutaþi, dar, vã rog, nu-mi sustrageþi atenþia de la prezentarea ghidului nostru. Este destul de interesant sã aflãm despre autorul acestui tablou minunat care redã un peisaj. Nu vedeþi cît este de frumos?* Varianta aceasta prezintă un discurs raportat la imaginea receptorilor, adresarea este directã, binevoitoare, indulgentă faþă de doamnele care s-au abãtut de la ceea ce se petrece în sala de expoziþie; forþa expunerii discursului rezidă în formularea rugãminþii ºi justificarea acesteia *(este destul de interesant*), utilizarea sporită a determinativelor (*interesant, destul de*

interesant, tablou minunat, frumos), vorbitorul face referinþã la conþinutul lucrãrilor, fapt ce demonstreazã cã este implicat în examinarea acestora; nuanþarea particularã a discursului se profileazã din adresarea foarte frumoasã a vorbitorului faþã de receptori, predispunerea lor pentru cooperare esteticã, raportarea directã la persoana sa *(nu-mi sustrageþi atenþia)*, formularea întrebãrii retorice din final.

În baza datelor obþinute prin implicarea studenþilor în acþiuni practice, putem trage urmãtoarele concluzii:

1. Atitudinea studentului locutor faþã de discursul sãu ºi/sau faþã de referinþa acestuia poate fi perceputã graþie diverselor trãsãturi lexicale, gramaticale, intonaþionale etc. Din acest punct de vedere, distingem:
   - Stilul *emotiv* sau *expresiv* care pune accentul, în cadrul relaþiei dintre locutor ºi referinþa situaþiei, pe locutor. Cel mai clar exemplu este utilizarea întrebãrilor: *Bine? Ce zici?* care nu evocã obiectul ce provoacã îndemnul, ci chiar acest îndemn resimþit de locutor. Stilul emotiv poate fi marcat la nivel sintactic, caracterizîndu-se, în general, prin construcþii sintactice scurte.
   - Stilul *evaluativ*, în care (în cadrul aceleiaºi relaþii dintre studentul locutor ºi referinþã) accentul cade pe referinþã. Aºa se întîmplã atunci cînd se utilizează diverse îmbinări nuanþate, cum ar fi, în cazul nostru, *lasã-mã sã te las, n-a mîncat astãzi* etc.
   - Stilul *modalizant*, în care studentul locutor face o apreciere a valorii de adevãr a discursului, altfel zis a relaþiei dintre discurs ºi referinþa sa ori situaþia respectivã. Aceastã apreciere se manifestã, mai ales, prin expresii ca „poate", „mi se pare", „cred" etc.
2. Nivelul înalt al activismului verbal al studenþilor în alegerea unitãþii lexicale, în comprehensiunea situaþiei în ansamblu sau a intenþiei incluse în aºa-zisa stare de spirit indicatã este asigurat ºi prin intervenþia profesorului, deoarece activitatea de formare reclamã o înþelegere globalã a sarcinii ºi a produsului pe care urmează sã-l modeleze studentul locutor.
3. Relaþia complexã dintre educaþie ºi comunicare influenþează modalitãþile de angajare a contextului situaþional în dezvoltarea limbajului individual al studenþilor, iar nivelul de implicare personalã a studentului în situaþia de discurs este dependent de motivaþia lui cognitivã. Situaþia de discurs formează punctul de pornire în învãþarea limbii române de cãtre studenþii alolingvi, presupunînd structurarea specificã a acþiunilor instructive.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloch, B., *Langage d'utilite, langage poetique. Art et litteratures*, vol.1, cap. III, p.165-168.
2. Cacioppo, J., Peretti, T., *Inserring Psychological Significance from Psychological Signals*, în *American Psychologist*,1984, nr. 45, p.16-28.
3. Coºeriu, E., *Lingvisticã din perspectivã spaþialã ºi antropologicã*, Editura ªtiinþa, Chiºinãu, 1994.
4. Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., *Noul dicþionar de ºtiinþe ale limbajului*, Editura Babel, Bucureºti, 1998.
5. Ionescu-Ruxãndoiu, L., *Sociolingvistica. Orientãri actuale*, EDP, Bucureºti, 1975.

Recenzenþi:
Victor COSTEÞCHI, dr. în pedagogie, conf.
Lidia GRANACI, dr. în pedagogie, conf.

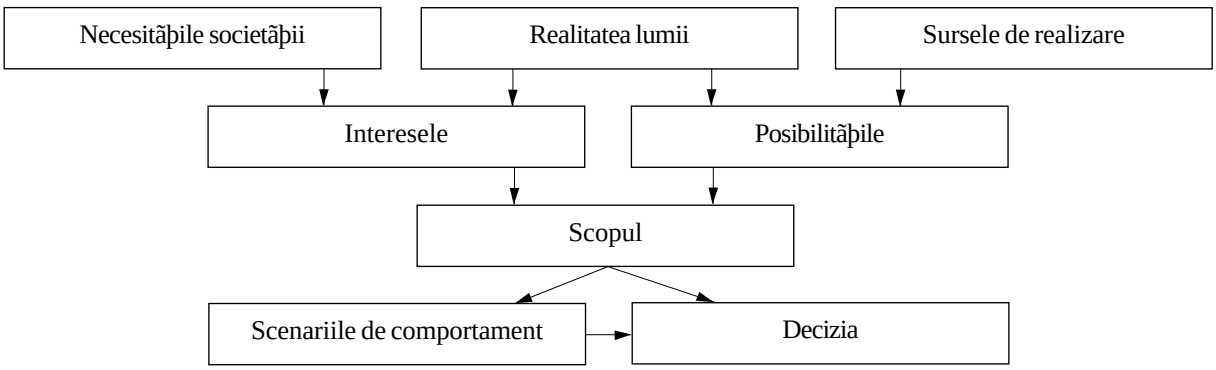
Ore universitare în ritmul reformei

Dezvoltarea personalitãþii este un proces complex care se realizează prin interdependenþa mai multor factori, unul de bazã fiind cel educaþional. Reformarea învãþãmîntului de la noi a avut ºi unele incoerenþe, cu repercusiuni neprevãzute. Racordarea la standardele europene în domeniu, promovate de Procesul de la Bologna – proiect de dinamizare a sistemului de învãþãmînt superior la care a aderat ºi Republica Moldova, va da o nouã amploare reformei.

Modificãrile preconizate trebuie sã creeze posibilitãþi egale pentru absolvenþii de liceu ºi cei de ºcoalã medie, ultimii avînd ºansa ca, într-un an suplimentar de studii, sã se pregãteascã pentru susþinerea examenelor de bacalaureat – ceea ce solicitã eforturi serioase ºi din partea cadrelor didactice. Organizarea învãþãmîntului universitar în douã cicluri determinã necesitatea unor metamorfoze structurale ºi de mentalitate, în vederea depãºirii unor stereotipuri. O rigoare impusã de realitate este modernizarea metodelor de predare-învãþare. *Cum* învaþã studenþii este la fel de important ca ºi *ce* învaþã ei. Profesorii au posibilitatea de a fi creativi în aplicarea strategiilor didactice. Insistãm asupra faptului cã nici una dintre ele nu va fi eficientã, dacã specialistul nu va stãpîni perfect materia predatã. În cadrul unei ore, pentru a-ºi atinge scopul propus, profesorul va trebui sã combine diferite metode. În funcþie de tema abordatã, este necesarã alegerea celor care ar putea provoca interesul studentului ºi l-ar incita sã aprofundeze subiectul prin efort propriu.

Deºi orele de istorie suscitã interesul prin însuºi conþinutul informaþional oferit, doar o micã parte din studenþi sînt motivaþi sã participe activ ºi constant. Considerãm cã rezultatele ar fi mai bune, dacã profesorii ºi-ar manifesta talentul de a modela competenþele profesionale ale viitorilor specialiºti, folosind întregul arsenal de metode. Ne oprim la una dintre ele: problematizarea, deosebit de utilã prin potenþialul sãu euristic ºi activizator. Profesorul are posibilitatea direcþionãrii atenþiei studenþilor spre descoperirea esenþialului. Efortul de judecatã al studentului trebuie sã fie în concordanþã cu explorarea unor noi combinaþii ºi cu regulile învãþate anterior. În literatura de specialitate se reliefeazã patru niveluri de problematizare: I – profesorul pune problema ºi o rezolvã; II – problema pusã de profesor este rezolvatã împreunã cu studenþii (profesorul, printr-un sistem de întrebãri, conduce studenþii la emiterea ipotezei ºi la verificarea ei); III – studenþii rezolvã singuri problema pusã de profesori; IV – studenþii pun ºi rezolvã problema singuri.

O lecþie poate sã cuprindã toate nivelurile. Urmãrim acest proces prin ilustrarea unei ore de istorie universalã în anul I de studii. Pentru exemplificare, alegem tema "Revoluþia englezã de la mijlocul sec. XVII". La începutul activitãþii profesorul determinã conþinuturile care vor ajuta la atingerea obiectivelor, concretizeazã sarcinile ce se vor îndeplini. Recurgînd la cunoºtinþele studenþilor pentru a stabili rolul revoluþiilor în istorie, prognozînd limitele ºi progresele acestor fenomene, profesorul insistã asupra cauzalitãþii, evocînd prima revoluþie burghezã (din Þãrile de Jos). Pentru perceperea mecanismului de formare a premiselor revoluþiei, se propune urmãtoarea schemã:



Completînd schema, studenþii vor descoperi sistemul de formare a premiselor ºi vor putea argumenta legãtura de cauzalitate între acestea ºi începutul revoluþiei engleze.

Exemplu: *La mijlocul sec. XVII, în Anglia s-a conturat* ***necesitatea*** *lichidării contradicþiilor social-politice provocate de dezvoltarea elementelor moderne în limitele sistemului medieval.* ***Situaþia realã*** *se prezenta prin criza generalã: absolutismul a suprimat prerogativele parlamentului; monarhul promova o politicã internã ºi externã imprudentã; în societate s-au cristalizat categorii înstãrite, fãrã acces la putere. Pãturile sociale defavorizate ºi-au formulat* ***interesele*** *de a minimaliza absolutismul prin consolidarea prerogativelor parlamentului ºi obþinerea accesului la putere. Realitatea a „proiectat"* ***sursele*** *de lichidare a contradicþiilor social-politice: alianþa nemulþumiþilor împotriva restricþiilor de tip feudal, fapt* ***posibil*** *de realizat prin sprijinul acordat Parlamentului – principalul concurent al monarhului.* ***Scopul*** *lui – modernizarea sistemului relaþiilor social-politice – putea fi atins fie prin transformãri paºnice, fie prin violenþã. Monarhul opunea rezistenþã reformelor, din care motiv s-a* ***decis*** *sã se meargã pe calea revoluþiei.*

Conform schemei, studenþii vor descoperi în ce mãsurã premisele economice, social-politice ºi religioase au determinat începutul revoluþiei. Etapele acesteia vor fi fixate pe axa cronologicã. Pentru fiecare perioadã se vor selecta trãsãturile de bazã. Întru limitarea segmentãrii evenimentelor ºi perceperea fenomenului în întreaga sa complexitate, va fi utilizatã metoda comparaþiei. Profesorul monitorizeazã procesul de înþelegere, adaptînd procedeele de predare-învãþare la necesitãþile studenþilor. Ar fi cazul sã renunþãm, parþial, la întrebãrile de tip receptiv (*Cine? Ce? Cînd? Unde?*) ºi sã apelãm la cele de tip deductiv (*De ce? Din care motiv? Ce credeþi?*) ºi de transfer (*Ce legãturã existã? Cum apreciaþi? Cum aþi proceda?*). Cu siguranþã, studentul va fi capabil sã rãspundã calitativ la aceste întrebãri numai dacã posedã o pregãtire adecvatã. Comparaþia serveºte la consolidarea cunoºtinþelor, la orientarea spre descoperirea afinitãþilor ºi deosebirilor a douã fenomene din acelaºi context istoric. Profesorul propune completarea urmãtoarei scheme: cauzele, scopul, obiectivele, curentele politice, consecinþele revoluþiilor din Þãrile de Jos ºi Anglia – trãsãturi specifice ºi afinitãþi:

Repere de conþinut	Afinitãþi	Deosebiri	
		Þãrile de Jos	Anglia
Premisele	**Economice**: sistemul economic miedieval venea în contradicþie cu relaþiile burgheze; dezvoltarea manufacturilor, comerþului, manifestarea mercantilismului nu se încadrau în limitele feudalismului (prestaþii, impozite suplimentare); **Social-politice**: se cristalizează noi categorii sociale (burghezia, noua nobilime, lucrãtorii salariaþi), care-ºi doresc legiferarea statutului social; criza regimului politic. Revoluþiile au fost provocate de lupta dintre structurile vechi ºi noile fenomene sociale; **Religioase**: ideologia revoluþiei a avut ºi un aspect religios.	Dominaþia spaniolã constituia o piedicã în rãspîndirea relaþiilor burgheze. Coeziunea socialã avea un caracter mai pronunþat din cauza nemulþumirii populaþiei bãºtinaºe de dominaþia strãinã. Protestanþii erau adversari înverºunaþi ai dominaþiei spaniole.	Miºcarea protestantã a provocat lupta împotriva monarhului care era capul bisericii anglicane.
Scopul	Lichidarea relaþiilor feudale prin modernizarea societãþii.	Lichidarea dominaþiei stãine.	
Obiectivele	– anularea impozitelor ºi prestaþiilor feudale; – crearea condiþiilor favorabile dezvoltãrii relaþiilor capitaliste; – suprimarea absolutismului; – crearea societãþii bazate pe principiile libertãþii omului; – purificarea bisericii de rãmãºiþele catolicismului.	– lichidarea regimului feudal impus de regele Spaniei Filip II; – organizarea statului pe principii republicane.	– limitarea puterii monarhului; – garantarea prerogativelor puterii pentru Parlament.
Curentele politice	Erau constituite din burghezie, orãºeni, þãrani nemulþumiþi de regimul feudal.	Iconoclaºtii – aripa radicalã a puritanilor – pledau pentru distrugerea icoanelor ºi a celorlalte obiecte de cult catolic; reprezentau orãºenii, þãranii; luptau împotriva orînduirii impuse de spanioli.	Presbiterieni – aripa moderatã a puritanismului – doreau înlocuirea instituþiei episcopale cu organe de conducere eligibile; reprezentau burghezia fiind adepþii monarhiei constituþionale. Independenþii – aripa radicalã a puritanismului – respingeau autoritatea ecleziasticã superioarã, reprezentau burghezia mijlocie, þãrãnimea; pledau pentru extinderea dreptului electoral. Levelerii – reprezentau elementele micii burghezii, pledau pentru republicã, dreptul universal la vot pentru bãrbaþi; insistau ca statul sã

			garanteze egalitatea tuturor în faþa legii.
Consecinþe	Lichidarea sistemului feudal, crearea mediului favorabil pentru dezvoltarea societãþii moderne.	Recunoaºterea independenþei Republicii Provinciilor Unite.	Anglia devine un model al monarhiei constituþionale.

La urmãtoarea fazã a activitãþii, studenþilor li se propune sã descopere etapele revoluþiei engleze prin analiza, confruntarea ºi compararea principalelor documente elaborate în acea perioadã. Ei vor alcãtui o schemã în care vor include principiile de bazã ale fiecãrui document. Comentarea schemelor va permite sã-ºi argumenteze ipotezele expuse.

Exemplu:

Petiþia dreptului 1628	Mustrarea cea mare 1641	Instrumentul guvernării 1653	Habeas Corpus Act 1679	Declaraþia drepturilor 1688
– fixează limitele în care poate să acþioneze 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 þării.	– presupune măsuri menite să excludă abuzurile comise de absolutism: • se decretează libertatea comerþului ºi industriei; • privarea episcopilor de dreptul la vot; • permisiunea organizării bisericii presbitiriene; • responsabilitatea miniºtrilor în faþa Parlamentului.	– garantează regimul autoritar al Lordului-Protector O. Cromwell: • actele Parlamentului urmau a fi aprobate de Lord; • majoritatea prerogativelor legislative, executive ºi judecătoreºti reveneau Lordului-Protector; • Lordul era comandantul suprem al armatei, supraveghea strîngerea impozitelor, controla gărzile ºi justiþia, dirija politica externă, emitea ordonanþe care căpătau putere de lege.	– pune capăt încălcărilor masive ale libertãþilor personale, comise de puterea regală: • nici o persoană nu putea fi arestată decît în baza unui mandat eliberat de un judecător; • în caz de nerespectare a legii, cel arestat putea să se plîngă instanþelor superioare; • se prevedeau sancþiuni pentru funcþionarii justiþiei care nu respectau legile.	– instituie regimul monarhiei constituþionale: • actele regale nu erau valabile decît confirmate de Parlament; • libertatea alegerilor parlamentare; • Parlamentul trebuia să se reunească frecvent; • monarhului îi erau rezervate cele mai înalte onoruri, dar el nu putea influenþa decisiv viaþa politică.

Pentru valorificarea celor mai importante idei, li se propune studenþilor să identifice noþiunile fundamentale ale fiecărei etape, elaborînd individual definiþiile. Metoda instruirii problematizate permite aplicarea în condiþii noi a informaþiei însuºite anterior.

Una dintre dificultãþile majore pentru cei ce studiază istoria este structurarea evenimentelor. Studentul se va rătăci în oceanul informaþional, dacă nu va fi capabil să realizeze sistematizări în baza anumitor criterii. Scopul profesorului este să-ºi înveþe discipolii cum să folosească cunoºtinþele acumulate.

În concluzie, cantitatea de informaþii vehiculată în prezent nu poate fi asimilată în totalitate, pentru o activitate eficientă ea necesită a fi riguros selectată ºi structurată. Reforma iniþiată în învăþămîntul universitar va reuºi, dacă profesorii vor fi motivaþi să muncească, studenþii vor fi motivaþi să înveþe, pentru a deveni specialiºti de nivel înalt, iar societatea va garanta această motivare.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., *Perfecþionarea ºcolii într-o eră a schimbării*, Chiºinău, 1998.
2. Clarke, P., *Comunităþi de învăþare: ºcoli ºi sisteme*, Chiºinău, 2002.
3. Cucoº, C., *Pedagogie*, Iaºi, 1996.
4. Patraºcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Management educaþional preuniversitar,* Chiºinău, 1997.

Larisa PĂDUREAC
Universitatea Pedagogică de Stat "Alecu Russo" din Bălþi

Tehnici de autoevaluare ºi interevaluare



Maria Eliza **DULAMÃ**

Universitatea "Babeº-Bolyai", Cluj-Napoca

FUNDAMENTE TEORETICE

În lucrările de pedagogie, autoevaluarea ºi interevaluarea sînt considerate metode de verificare ºi 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 calităţi ºi defecte, prin raportare permanentă la anumite legi, principii, norme ºi prin raportare continuă la ceilalţi (Mogonea, F. , 2005, p. 102). Unii autori contestă posibilitatea realizării unei juste aprecieri a propriilor trăsături motivînd că subiectivitatea persoanei respective o împiedică să se autoaprecieze corect, deformînd mai mult sau mai puţin realitatea. Alţi autori susţin că această capacitate de autoapreciere poate fi educată. G. Zapan susţine că "aprecierea obiectivă a personalităţii corespunde cu datele realităţii", pe cînd "aprecierea subiectivă nu corespunde cu datele realităţii" (Gh. Zapan, 1957, apud M. Zlate, 1972, p. 275). Ultima se remarcă la elevii care, la finele unei lucrări scrise, afirmă că au ºtiut „tot", dar nota acordată este una foarte mică, dovedind o contradicţie cu impresia lor despre propriul rezultat.

Pentru evitarea aprecierilor deformate ale propriei prestaţii, se impune ca în procesul didactic elevii să înveţe să se autoevalueze ºi să evalueze corect rezultatele altor persoane. Autoaprecierea presupune un demers prin care aceºtia îºi măsoară volumul, calitatea, operaţionalitatea propriilor cunoºtinţe, competenţe, abilităţi etc. (Mogonea, F., 2005, p. 103). C. Stan consideră că autoevaluarea reprezintă „capacitatea elevului de a elabora ºi emite aprecieri valorizatoare referitoare la competenţele ºi performanţele ºcolare proprii, la propria persoană în general" (Stan, C., 2001, p. 15).

Implicarea conºtientă a elevilor în evaluarea propriului proces de învăţare ºi a rezultatelor obţinute se realizează prin practicarea unei evaluări transparente în care sînt cunoscute obiectivele operaţionale ºi criteriile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatele precizate în aceste obiective. Antrenarea elevilor în aprecierea propriei prestaţii ºi a propriilor rezultate, alături de aprecierea prestaţiilor ºi rezultatelor colegilor (interevaluare), are efecte benefice pe mai multe planuri – profesorul primeºte confirmarea aprecierilor sale, iar elevul:

- exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice ºi de participant la propria formare;
- îºi cultivă motivaţia faţă de învăţare ºi atitudinea responsabilă faţă de propria activitate (Radu, I.T., 1988);
- cooperează cu profesorul pentru a identifica lacunele ºi dificultăţile întîmpinate;
- îºi defineºte poziţia în cadrul unui grup;
- îºi stabileºte propriul ritm de învăţare (Creţu, D., Nicu, A., 2004, p. 197);
- îºi dezvoltă procesele metacognitive de autoreglare a proceselor care determină achiziţia cunoºtinţelor (Cerghit, I., 2002);
- îºi dezvoltă spiritul de observaţie, capacitatea de analiză, argumentare, justificare;
- înţelege conexiunile dintre obiectivele stabilite, conţinuturi, strategii de învăţare ºi evaluare (Mogonea, F., 2005, p. 103);
- identifică strategiile ºi tehnicile prin care îºi poate completa lacunele, corecta greºelile, consolida sau îmbogăţi cunoºtinţele ºi dobîndi un nivel de competenţă mai înalt;
- îºi optimizează învăţarea datorită diagnosticării cunoºtinţelor înainte de învăţare, prognosticării

ºi măsurării ecartului între cunoºtinþele anterioare ºi cele obþinute după învãþare;
- îºi îmbunătãþeºte stilul propriu de învãþare.

Pentru ca prin procesul de autoevaluare elevul sã-ºi îmbunătãţească învãþarea este necesar să devinã autorul propriei formări prin efectuarea unui transfer de autoritate, control ºi responsabilitate de la profesor spre elev („empowerment"). Profesorul îl antrenează pe elev pentru a-ºi dezvolta capacitãþile de autoevaluare, pentru a-ºi identifica nevoile, interesele, trebuinþele, pentru a-ºi stabili cu claritate obiectivele ºi scopurile personale, pentru a-ºi concepe un plan de realizare a acestora. Statutul profesorului se modifică în profunzime, deoarece "cedează" o parte din rolul său de evaluator ºi îi motivează pe elevi să ºi-l asume.

Pentru ca autoevaluarea ºi interevaluarea să aibă rol formativ, ele vor fi orientate spre mai multe direcþii.

Identificarea nevoilor sau trebuinþelor elevilor. Nevoile umane reprezintă „o forþă naturală ºi inconºtientă, care împinge o fiinþă spre ceea ce este indispensabil sau util în existenþa, conservarea sau dezvoltarea sa" ("Encyclopédie universelle illustrée", 1968, p. 400). Un elev învaþă în condiþii optime dacă îi sînt satisfăcute nevoile fiziologice (aer, apă, hranã, somn, odihnă), de securitate (adăpost de intemperii, ambient plăcut), sociale (relaþii interumane pozitive, protecþie împotriva agresiunii psihice, verbale ºi fizice), estetice, cognitive (înþelegere, utilitate, realizare profesională), afective (bucurie, satisfacþie, succes, afirmare) ºi moral-etice (corectitudine, respect). Pentru facilitarea învãþării este importantă determinarea, respectarea ºi valorificarea nevoilor elevilor. Nevoile umane, înnăscute sau dobîndite, incită persoana la o căutare constantă, conºtientă sau nu, a stărilor potenþial satisfăcătoare.

Identificarea ºi clarificarea scopurilor ºi obiectivelor elevilor. Învãþarea este declanºatã ºi susþinută de anumite motive, fiind orientată spre atingerea unor scopuri. *Scopul* este anticiparea sau reprezentarea mentală a stărilor potenþial satisfăcătoare pe care persoana doreºte să le atingă, „punctul terminus" al acþiunii (Dulamă, M., 2004a). Pentru a fi în echilibru cu mediul ºi pentru a se adapta, o fiinþă umană comparã continuu realitatea cu scopurile sale. Un individ este motivat pentru realizarea unei sarcini cînd conºtientizează că efortul pe care-l solicită aceasta îi va permite să atingă finalităþile dorite. Există o corespondenþă biunivocă între scopuri ºi nevoile persoanei. Realizarea unui scop satisface adesea mai multe nevoi ale persoanei.

Utilizarea tehnicilor de autoevaluare ºi interevaluare. Elevii sînt sprijiniþi de profesor în a cunoaºte ºi a aplica:
- tehnici de evaluare a propriei activităþi (ºi a colegilor), în general, ºi a procesului de învãþare, în special;
- tehnici de identificare a propriilor nevoi, scopuri, expectanþe etc.;
- tehnici de evaluare calitativă ºi cantitativă a propriilor rezultate (cunoºtinþe, competenþe) pe baza unor criterii fixe;
- tehnici de evaluare a cunoºtinþelor disponibile (cunoºtinþe ºi competenþe virtuale) în baza cognitivă proprie (metacogniþie).

Autoreflecþia. Elevii trebuie încurajaþi să tindă a se schimba, a se afirma. Atunci cînd utilizează tehnicile de autoevaluare, ei ar trebui să conºtientizeze că au rolul decisiv în propria formare ºi că sînt responsabili de acest lucru, deoarece nimeni nu poate învãþa în locul lor. După analizarea rezultatelor obþinute ºi compararea lor cu obiectivele, scopurile ºi nevoile individuale, după identificarea ecartului dintre acestea, elevii se vor angaja într-un proces de corectare sau de completare a cunoºtinþelor anterioare care nu au avut nivelul dorit la evaluare sau într-un proces de asimilare a cunoºtinþelor noi.

TEHNICI DE INTEREVALUARE ORALĂ

În practica didactică se pot utiliza în mod creativ, în funcþie de contextul educaþional, diferite tehnici de autoevaluare ºi interevaluare (Dulamă, M., 2005).

Autoevaluarea controlată. După ce răspunde la întrebările profesorului, expune sau explică un conþinut, elevul va fi solicitat să spună ce notă ºi-ar acorda ºi să o argumenteze. El poate fi chestionat asupra punctelor tari ºi slabe din răspunsul său. După autoevaluare profesorul va comunica nota ºi 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 ºi să specifice punctele tari ºi slabe ale răspunsului. În unele clase se observă tendinþa generalizată a elevilor de a supraevalua răspunsurile pornind de la premisa că profesorul le va oferi note mai mari dacă sînt solidari. Unii însă subevaluează răspunsurile colegilor, în special dacă sînt în concurenþă în ierarhia clasei.

Partenerul întreabă. Elevilor li se propune să formuleze o listă cu zece întrebări dintr-un anumit conþinut, precizîndu-se cerinþele 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 sînt solicitaþi să aleagă un partener căruia îi vor adresa întrebările ºi care, la rîndul său, va pune întrebări fie alternativ, fie după ce primul elev a adresat un anumit număr de întrebări. Ulterior îºi vor evalua reciproc întrebările (cîte 0,5 puncte pentru fiecare întrebare corect formulată) ºi răspunsurile (cîte 0,5 puncte pentru fiecare răspuns corect formulat) ºi îºi vor acorda note. Acestea pot fi introduse în catalog după ce se analizează cu întreaga clasă. Atunci cînd elevii stăpînesc tehnica, este suficient ca profesorul să le spună că în următoarele cinci minute vor aplica „Partenerul întreabă".

Colegii întreabã. Dupã ce un elev expune un conþinut, explicã, rãspunde la întrebãri etc., profesorul poate cere colegilor sã-i adreseze întrebãri referitoare la subiectul prezentat (din recapitulare, de orientare la hartã etc.). Elevii care adreseazã întrebarea vor evalua rãspunsul. Ei pot fi apreciaþi prin notã pentru întrebãrile formulate ºi pentru corectitudinea evaluãrii. Cu siguranþã, elevii vor formula uneori întrebãri cu scopul de a-i pune în dificultate pe colegi. Pentru a evita astfel de situaþii, ei trebuie sã conºtientizeze cã rolul întrebãrilor este de a-i face sã-ºi aprofundeze cunoºtinþele, sã-ºi punã singuri întrebãri ºi sã încerce sã gãseascã rãspunsurile. Profesorul îi va încuraja atît în formularea unor întrebãri provocatoare cît ºi în încercarea de a rãspunde la întrebãrile colegilor. În unele cazuri rãspunsurile pot fi amînate pentru lecþiile urmãtoare pentru a le oferi elevilor privilegiul de a se documenta. Elevii nu trebuie penalizaþi la notare dacã nu au ºtiut rãspunsul la o întrebare dificilã, pentru a nu-i descuraja în a formula întrebãri care stimuleazã procesele intelectuale.

Echipa întreabã. Elevilor li se cere sã formuleze, timp de cîteva minute, cinci întrebãri care vizeazã analiza ºi cinci întrebãri care vizeazã interpretarea unei diagrame, a unei hãrþi, a unui text. Dupã expirarea timpului, fiecare membru dintr-o echipã va pune una sau douã întrebãri unui membru dintr-o altã echipã. Apoi vor adresa întrebãri celeilalte echipe. Fiecare echipã primeºte puncte atît pentru întrebãrile formulate cît ºi pentru rãspunsuri. Dacã doreºte sã acorde note, profesorul le poate solicita elevilor sã formuleze mai multe întrebãri. Le poate cere, de asemenea, opinia în privinþa notelor.

Lanþul slãbiciunilor. Elevii vor fi rugaþi sã formuleze acasã întrebãri, fiecare fiind scrisã pe un bilet. Biletele se pun pe masã ºi un elev (sau profesorul) adreseazã pe rînd fiecãrui elev din clasã cîte o întrebare, apoi trece la a doua ºi a treia suitã de întrebãri. Cei care nu pot rãspunde sînt consideraþi „verigi slabe". Pentru ca „verigile" sã devinã puternice, fie vor rãspunde la întrebãri suplimentare, fie se vor pregãti acasã pentru a rãspunde la o altã suitã de întrebãri la ora urmãtoare.

Acvariul. Modul de aºezare a elevilor este similar celui din tehnica descrisã de Lynda A. Baloche (1998) (Fish-bowl), dar scopul ºi modalitatea de aplicare diferã (Dulamã, M., 2002). Scaunele sînt dispuse pentru aceastã activitate în douã cercuri concentrice. Jumãtate dintre elevi stau pe scaunele din cercul interior („peºtii"), iar ceilalþi („pescarii") pe scaunele din cercul exterior. Elevii din interior primesc un conþinut pe care trebuie sã-l înveþe, iar cei din exterior formuleazã întrebãri. Dupã expirarea timpului, fiecare pescar va adresa întrebãrile sale peºtelui. Întrebãrile pot fi puse simultan tuturor peºtilor sau pe rînd, pentru a fi auzite de toþi. Peºtii pot primi note de la pescari, iar profesorul decide dacã acestea vor fi incluse în catalog. În unele situaþii, dacã timpul permite sau dacã elevii s-au pregãtit acasã, rolurile se pot inversa. Deoarece în clasele tradiþionale este dificil de organizat un singur acvariu, elevii pot fi grupaþi în mai multe acvarii, în jurul unor mese.

Întrebãrile mele. Pentru a-i stimula sã formuleze întrebãri, elevilor li se cere sã scrie acasã, în caietul de notiþe, întrebãrile lor referitoare la un anumit subiect. Profesorul poate alege un elev sau mai mulþi care vor prezenta întrebãrile lor în momentul evaluãrii, iar colegii se vor strãdui sã rãspundã. Elevul care pune întrebarea va avea privilegiul de a indica cine va rãspunde, va oferi feedback ºi va nota rãspunsurile. El poate fi notat pentru calitatea întrebãrilor ºi pentru corectitudinea feedback-ului.

Profesorul sînt eu. Se poate cere elevilor sã se pregãteascã acasã pentru a conduce lecþia, inclusiv în momentul de evaluare. Elevul are libertatea sã decidã cine va rãspunde la întrebãrile lui ºi asupra notelor. Dacã conþinutul lecþiei este dificil, elevul va aborda numai o parte mai simplã, iar profesorul va continua aspectele mai complicate. Tehnica este eficientã ºi în clasele cu elevi indisciplinaþi. Cînd profesorul cedeazã rolul lui elevilor ºi aceºtia conºtientizeazã cã nu este o glumã, se implicã în mod serios. Ei devin curioºi, interesaþi, iar în clasã se creeazã un climat optim de învãþare. Profesorul precizeazã cã elevii vor acorda o notã celui care va conduce lecþia.

Pãlãria cu întrebãri. Elevii nominalizaþi de profesor sau cei care doresc extrag bilete cu întrebãri dintr-o pãlãrie sau dintr-un vas situat pe catedrã. Întrebãrile pot fi scrise de elevi sau de profesor. Dacã acestea sînt de diferite tipuri, se pot utiliza mai multe pãlãrii (boluri).

GRILE PENTRU AUTOEVALUARE ªI INTEREVALUARE ORALÃ

Evaluarea expunerii. Pentru ca elevii sã devinã competenþi în a estima rãspunsul propriu ºi al colegilor, ei pot utiliza grile de evaluare a unui rãspuns mai lung. Pentru utilizarea corectã a grilei, profesorul va discuta cu elevii semnificaþia caracteristicilor conþinutului ºi a caracteristicilor unei expuneri. Dupã ce analizeazã expunerea unui coleg cu ajutorul grilei, un elev va prezenta cum anume a evaluat rãspunsul ºi va motiva aprecierile efectuate.

Grila de evaluare a expunerii (prelucrare dupã Dulamã, M., 2002, p. 209)
Marcaþi un X în caseta care corespunde aprecierii dvs.

	Criterii	**1-4 puncte**	**5-7 puncte**	**8-10 puncte**
Conþinutul expunerii	Esenþialitate	Multe informaþii neesenþiale	Informaþii esenþiale ºi neesenþiale	Predominã informaþiile esenþiale

	Actualitate	Multe informaþii vechi	Informaþii vechi ºi informaþii noi	Predominã informaþiile noi
	Corectitudinea informaþiilor	Multe informaþii greºite	Informaþii greºite ºi informaþii corecte	Predominã informaþiile corecte
	Atractivitate	Informaþii plictisitoare	Informaþii plictisitoare ºi informaþii interesante	Predominã informaþiile interesante
	Aplicabilitate	Nu au aplicabilitate	Doar unele informaþii au aplicabilitate	Predominã informaþiile care au aplicabilitate
	Claritate	Informaþii confuze	Informaþii confuze ºi informaþii clare	Predominã informaþiile clare
	Strigenþa logicã	Informaþiile nu sînt legate logic	Exitã unele legãturi logice între informaþii	Informaþiile au legãturã logicã între ele
	Calitatea argumentelor	Slabã	Argumente bune, dar ºi argumente slabe	Argumente bune ºi foarte bune
	Calitatea exemplelor	Lipsesc exemplele	Exemple puþine	Exemple foarte bune
	Utilizarea termenilor	Lipsesc termenii de specialitate sau sînt utilizaþi greºit	Unii termeni sînt utilizaþi greºit	Termenii sînt utilizaþi corect
Comunicarea mesajului	Fluenþã	Face multe pauze	Uneori face pauze nepotrivite	Expune fluent, fãrã pauze nepotrivite
	Expresivitate	Inexpresivã	Uneori expresivã	Cu mimicã ºi gesticã expresivã
	Concizie	Multe elemente nesemnificative, ,,de umpluturã”	Pãrþi concise ºi pãrþi ,,de umpluturã”	Concis, strict la subiect
	Intonaþie	Aceeaºi intonaþie pe tot parcursul expunerii	Intonaþia variazã foarte rar	Variazã intonaþia pentru a atrage atenþia publicului
	Intensitatea vocii	Slabã/prea puternicã	Uneori prea slabã, alteori prea puternicã	Adecvatã la auditoriu
	Dicþie	Nu se înþelege ce spune	Uneori nu se înþelege ce spune	Se înþelege fiecare cuvînt rostit
	Vitezã	Prea micã/prea mare	Uneori este prea micã, alteori este prea mare	Adecvatã nivelului de înþelegere a elevilor

Pentru ca elevii sã înveþe sã se autoevalueze ºi sã deþinã strategii metacogntive, profesorul poate adresa cîteva întrebãri:

– Cum ai procedat cînd ai învãþat?

Această întrebare este importantã, deoarece elevul conºtientizează cã pentru o învãþare eficientã este bine sã înþeleagã sensul noþiunilor ºi sã le reformuleze cu alte cuvinte decît cele utilizate în manual sau în caiet, nu doar sã le memoreze.

– Ai gãsit cuvinte necunoscute în text? Cum ai procedat pentru a le înþelege?

Întrebarea este adresatã pentru ca elevii sã înveþe sã nu lectureze textul ignorînd cuvintele necunoscute, ci sã caute strategii de clarificare a lor, fie discutînd cu alþi colegi sau cu profesorul, fie utilizînd dicþionarele.

– Ce þi s-a pãrut cel mai dificil cînd ai învãþat lecþia? Cum ai procedat pentru a învãþa conþinutul cel mai complicat?

Rãspunzînd la aceste întrebãri, elevii conºtientizează cã nu este bine sã memoreze mecanic elementele dificile de conþinut, ci trebuie sã încerce sã le clarifice, sã revinã de mai multe ori asupra lor, sã-ºi punã întrebãri. Prin respectivele întrebãri profesorul identificã unele dificultãþi pe care le au elevii în învãþare.

– Ce informaþii diferite de cele discutate în clasã 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 ºi pentru a înþelege cã pot descoperi singuri aspecte din realitate.

– La ce folosesc cunoºtinþele pe care le-ai prezentat?

Prin intermediul respectivei întrebãri, elevii sînt solicitaþi sã facã legãtura dintre teorie ºi practicã, sã facã transferul dinspre ºcoalã spre viaþã.

– Expunerea ta a fost la subiect? Ai abordat aspecte esenþiale, în ordine logicã, sau te-ai pierdut în detalii ºi ai expus haotic?

Prin aceste întrebãri elevii sînt determinaþi sã reflecteze asupra logicii expunerii, asupra delimitãrii esenþialului de nonesenþial, pentru ca în expunerile urmãtoare sã progreseze.

– Din ce cauzã ai fãcut multe pauze? De ce te-ai grãbit?

– De ce ai vorbit atît de rar?

Întrebările date sînt adresate elevilor cu scopul de a-i învăţa să analizeze propriul discurs şi cel al colegilor în privinţa cursivităţii, vitezei, dicţiei, intonaţiei, expresivităţii (Dulamă, M., 2004, p. 220).

Evaluarea explicaţiei. O grilă asemănătoare poate fi utilizată în evaluarea unei explicaţii. Pentru ca elevii să o poată aplica în mod competent şi 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 explicaţia profesorului în timpul ,,predării", explicaţia unui fenomen din manual. După ce elevii au competenţa de a evalua explicaţia la un nivel minim (cel puţin), se poate trece la autoevaluare şi interevaluare.

Grila de evaluare a explicaţiei (prelucrare după Dulamă, M., 2002, p. 211)
Marcaţi un X în caseta care corespunde aprecierii dvs.

	Criterii	**1-4 puncte**	**5-7 puncte**	**8-10 puncte**
Conţinutul explicaţiei	Descrierea spaţiului în care se produce fenomenul (Unde?)	Nu localizează fenomenul în spaţiu	Doar unele elemente de localizare a fenomenului în spaţiu	Prezintă toate elementele de localizare în spaţiu
	Precizarea timpului (Cînd?) (moment, durată, frecvenţă, perioadă)	Nu precizează informaţii 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 cauzele/ le explică
	Identificarea condiţiilor în care se produce fenomenul	Nu precizează nici o condiţie	Precizează condiţiile, dar nu specifică rolul lor	Precizează condiţiile şi rolul lor în desfăşurarea fenomenelor
	Descrierea desfăşurării pe etape a fenomenului (Cum?)	Nu prezintă fenomenul în ordinea desfăşurării lui	Lipsesc unele etape din desfăşurarea fenomenului	Prezintă desfăşurarea fenomenului în ordinea etapelor
	Identificarea elementelor implicate în desfăşurarea fenomenului Identificarea consecinţelor fenomenului	Nu precizează elementele implicate în desfăşurarea fenomenului Identifică unele consecinţe ale fenomenului dar şi ale altor fenomene	Precizează unele elemente implicate în desfăşurarea fenomenului Identifică unele consecinţe ale fenomenului	Precizează toate elementele implicate în desfăşurarea fenomenului Identifică toate consecinţele fenomenului
Limbajul	ştiinţific	Nu foloseşte termeni de specialitate	Foloseşte rar termenii de specialitate	Foloseşte corect termenii de specialitate
	Fluenţă	Face multe pauze lungi	Uneori face pauze nepotrivite	Explică fluent, fără pauze nepotrivite
	Intonaţie	Aceeaşi intonaţie pe tot parcursul expunerii	Intonaţia variază foarte rar	Variază intonaţia pentru a atrage atenţia publicului
	Intensitatea vocii	Slabă/prea puternică	Uneori prea slabă, alteori prea puternică	Adecvată la auditoriu
	Dicţie	Nu se înţelege ce spune	Ueorii nu se înţelege ce spune	Se înţelege fiecare cuvînt rostit
	Viteză	Prea mică/prea mare	Uneori este prea mică, alteori este prea mare	Adecvată nivelului de înţelegere a elevilor
	Accesibilitate	Nu explică termenii pe care îi foloseşte, limbaj complicat	Foloseşte unele cuvinte fără să le explice	Explică termenii pe care îi foloseşte, limbaj adecvat nivelului de înţelegere al elevilor

După modelele anterioare, profesorul poate crea grile pentru evaluarea descrierilor (Dulamă, 2002, p. 210), a demonstraţiilor (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 competenţei de a evalua un produs urmărind anumite criterii şi standarde, de a face diferenţa dintre un produs de bună calitate şi unul de calitate mai slabă, de a stabili strategiile prin care ar putea spori calitatea produselor proprii, de a identifica strategiile prin care pot îmbunătăţi propriul proces de învăţare. Conţinutul grilelor implică un anumit grad de subiectivitate în funcţie de obiectivele autorului, de

competenþa psihopedagogicã ºi de specialitate, motiv pentru care fiecare utilizator le poate schimba.

TEHNICI DE AUTOEVALUARE ªI INTEREVALUARE A LUCRĂRILOR SCRISE

Autocorectarea (Creþu, D., Nicu, A., 2004, p. 197) *lucrãrilor proprii* se poate utiliza în special la teste. Profesorul comunicã rãspunsul corect la fiecare item ºi punctajul alocat, iar elevii acordã punctajele direct pe lucrare. Pentru a aplica aceastã tehnicã ºi a scãdea gradul de subiectivitate, profesorul trebuie sã integreze în test itemi obiectivi: itemi cu alegere dualã; itemi de tip pereche; itemi cu alegere multiplã, unii itemi de completare. Pentru a se evita falsificarea rezultatelor, corectarea lucrãrilor se va efectua cu o culoare diferitã de cea cu care s-a scris. Se recomandã ca notele sã nu fie înscrise în catalog.

Autoevaluarea controlatã (supervizatã de profesor) (Creþu, D., Nicu, A., 2004, p. 197). Pentru a verifica dacã elevii ºi-au evaluat corect lucrarea, profesorul poate analiza toate lucrãrile sau, prin sondaj, numai unele dintre ele. Dacã este vorba despre un eseu, o analizã, o comparaþie extinsã, elevii nu vor mai putea interveni în text pentru a-l modifica, însã evaluarea va fi mult mai dificilã, deoarece implicã un grad mare de subiectivitate. În aceste situaþii se impune ca profesorul sã reevalueze toate lucrãrile.

Notarea sau evaluarea reciprocã (Creþu, D., Nicu, A., 2004, p. 197*)*. Fiecare elev face schimb de lucrare cu colegul de bancã ºi apoi aplicã baremul de corectare oferit de profesor. Dupã notare, profesorul poate cere altor elevi sã stabileascã dacã aprecierea este corectã, poate verifica toate lucrãrile sau numai cîteva dintre ele, prin sondaj. Evaluarea poate fi realizatã ºi de cãtre un grup de elevi. În timp ce unii evaluează lucrãrile colegilor, ceilalþi vor primi o altã sarcinã de lucru.

Evaluarea prin test în doi (Dulamã, M., 2002, p. 228). Dacã elevii învaþã în perechi, ei pot rezolva împreunã itemii testului. Aceastã tehnicã este importantã, deoarece elevii discutã între ei, îºi pun întrebãri cu scopul înþelegerii mai profunde a conþinutului studiat, se consultã asupra alegerii celui mai bun rãspuns cînd opiniile diferã. Notele nu sînt incluse în catalog.

AUTOEVALUAREA ªI INTEREVALUAREA CU AJUTORUL BAREMULUI

Testul de cunoºtinþe este un instrument de evaluare care cuprinde un ansamblu de itemi ºi un barem. *Itemul* (proba) reprezintã cel mai mic element independent, identificabil al testului sau o unitate de conþinut exprimatã sub forma unei întrebãri, probleme sau sarcini de efectuat. Itemii sînt variaþi ca mod de formulare (întrebãri, exerciþii, probleme). *Baremul* este grila de evaluare unitarã care descompune itemul în componente ºi prevede un anumit punctaj pentru fiecare componentã, oferind eventual soluþiile corecte. Prin barem se asigurã condiþiile unei notãri obiective. Punctajul se însumează în final ºi se echivalează în note ºcolare sau calificative. Testul care are grilã de evaluare este numit adesea test-grilã.

Profesorii au multã experienþã în evaluarea prin teste de cunoºtinþe. Pentru evitarea monotoniei testelor ºi pentru dezvoltarea gîndirii, nu numai a memoriei, sugerãm integrarea în cadrul lor a organizatorilor grafici.

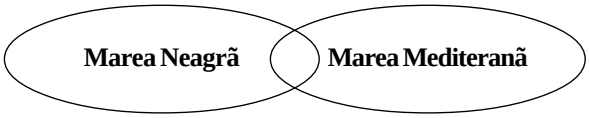
Obiectiv operaþional: sã argumenteze o afirmaþie

– Completaþi în *tabelul T* (Steele, Meredith, Temple, p. 31, 2000, Dulamã, p. 120, 2002, Bernat, p.168, 2003) douã argumente pro ºi trei argumente contra cultivãrii plantelor modificate genetic. Se acordã un punct.

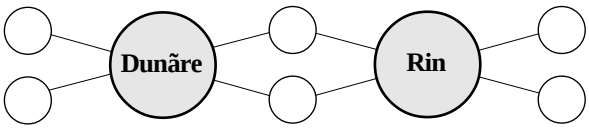
Argumente pro	Argumente contra
•	•
•	•

Obiectiv operaþional: sã stabileascã asemãnãrile ºi deosebirile dintre unele componente ale mediului

– Completaþi pe *diagrama Venn* (Dulamã, M., 2002, p. 160) trei aspecte specifice Mării Negre, trei aspecte specifice Mării Mediterane ºi patru aspecte specifice ambelor mări. Se acordã un punct.



– Completaþi *bula dublã* cu douã caracteristici ale Dunării, douã caractersitici ale Rinului ºi douã caracteristici comune ambelor fluvii. Se acordã un punct.



Obiectiv operaþional: sã identifice caracteristici ale unui spaþiu

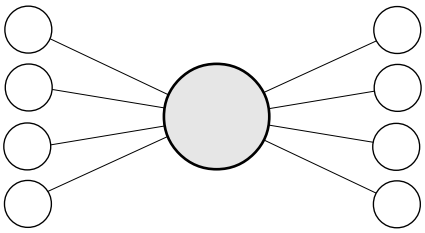
– Identificaþi douã puncte tari, douã puncte slabe (caracteristici interne), douã oportunitãþi ºi douã pericole (caracteristici externe) pentru localitatea de domiciliu (*analiza SWOT*) (Dulamã, M., 2004b, p. 60-65, Dulamã, M., Ilovan, O.-R., p. 229-230, 2004). Se acordã douã puncte.

Puncte tari	Oportunitãþi
•	•
•	•
Puncte slabe	**Pericole**
•	•
•	•

Obiectiv operaþional: sã gãseascã soluþii pentru rezolvarea unei probleme indentificate într-un spaþiu

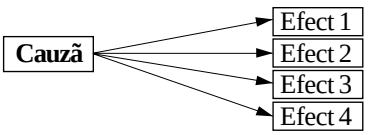
– Propuneþi o modalitate de valorizare a fiecãrui punct tare ºi a fiecãrei oportunitãþi ºi cîte o soluþie pentru rezolvarea fiecãrui punct slab ºi evitarea fiecãrui pericol. Se acordã douã puncte.

– Elaboraþi un *ciorchine* pe care specificaþi opt modalitaþi de economisire a apei în gospodãria proprie. Se acordã douã puncte.



Obiectiv operaþional: sã identifice relaþii de tip cauzã-efect între elementele din mediu

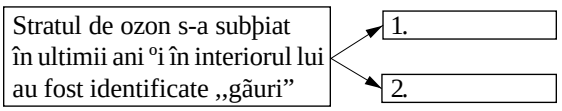
-Specificaþi pe un organizator grafic patru efecte ale inundaþiilor dupã modelul de pe tablã (*organizator grafic de tip cauzã-efect*). Se acordã un punct.



– Între urmãtoarele fenomene existã o înlãnþuire cauzã-efect. Stabiliþi ordinea corectã. Fenomenele sînt: sporirea cantitãþii de CO_2 din atmosferã, creºterea cantitãþii de combustibili arºi, ridicarea nivelului Oceanului Planetar, creºterea temperaturii aerului, inundarea unor suprafeþe de cîmpie ºi a unor localitãþi, topirea gheþarilor. Organizaþi grafic informaþiile dupã modelul de pe tablã (*organizator grafic de tip cauzã-efect*). Se acordã un punct.

Cauzã → Efect 1 → Efect 2 → Efect 3...

– Stratul de ozon s-a subþiat în ultimii ani ºi în interiorul lui au fost identificate ,,gãuri". Cum explicaþi acest proces? Precizaþi pe un organizator grafic explicaþiile (*organizator grafic de tip situaþie-problemã-explicaþie*). Se acordã un punct.



Obiectiv operaþional: sã stabileascã ordinea etapelor în desfãºurarea unui fenomen.

– Fenomenele unei erupþii vulcanice se produc într-o anumitã ordine. Stabiliþi succesiunea acestora: producerea unor cutremure; producerea unor zgomote; creºterea temperaturii scoarþei terestre; creºterea temperaturii apei din lacuri, rîuri, mãrile din apropiere; ieºirea gazelor la suprafaþa terestrã; formarea cenuºii vulcanice; erupþia lavei; explozia pãrþii superioare a conului vulcanic (*tehnica stabilirii succesiunii etapelor/ evenimentelor*). Se acordã un punct.

CONCLUZII

Pe baza studierii lucrãrilor de specialitate, observãrii activitãþii profesorilor ºi elevilor, pe baza aplicãrii unor tehnici de autoeavaluare ºi interevaluare, s-a ajuns la urmãtoarele concluzii:

- Autoevaluarea este un proces necesar pentru asigurarea unei învãþãri eficiente, deoarece elevul îºi apreciazã nevoile, scopurile, calitatea ºi cantitatea cunoºtinþelor ºi competenþelor virtuale, dar ºi a celor exprimate în rãspunsuri orale sau în lucrãri scrise/practice.
- Interevaluarea este un proces important pentru creºterea calitãþii învãþãrii, deoarece elevii aplicã diferite tehnici de evaluare ºi au posibilitate sã compare pe baza unor criterii rezultatele proprii cu ale colegilor, fapt ce va stimula motivaþia pentru demersurile urmãtoare.
- Cedarea rolului de evaluator de cãtre profesor în favoarea elevilor ºi implicarea lor în aprecierea propriei prestaþii ºi a propriilor rezultate, alãturi de aprecierea prestaþiilor ºi rezultatelor colegilor (interevaluare), are o puternicã valoare formativã.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Baloche, L., *The cooperative classroom*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, NJ. 1998.
2. Bernau, S.-E., *Tehnica învãþãrii eficiente*, Editura Presa Universitarã Clujeanã, Cluj-Napoca, 2003.
3. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative ºi complementare. Structuri, stiluri ºi strategi*i, Editura Aramis, Bucureºti, 2002.
4. Creþu, D., Nicu, A., *Pedagogie ºi elemente de pedagogie pentru formarea cadrelor didactice*, Editura Universitãþii ,,Lucian Blaga", Sibiu, 2004.
5. Dulamã, M. , *Modele, strategii ºi tehnici didactice activizante cu aplicaþii în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.
6. Dulamã, M., *Modelul învãþãrii depline a geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2004a.
7. Dulamã, M., *Dezvoltarea gîndirii critice prin analiza SWOT*, în *Didactica Pro...*, nr. 3, Chiºinãu, 2004b.
8. Dulamã, M., *Practica pedagogicã. Teorie ºi metodologie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2005.
9. Dulamã, M., Ilovan, O.-R., *The Evalution 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., *Instrucþie ºi educaþie. Paradigme, strategii, orientãri, modele*, Editura Cluj-Napoca, 2003.
11. Mogonea, F., *Aspecte psiho-pedagogice ale relaþiei dintre autocunoaºtere ºi autoevaluare*, în M. Ionescu (coord.), *Preocupãri actuale în ºtiinþele educaþiei*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2005.
12. Radu, I.T., *Evaluarea randamentului ºcolar*, în *Curs de pedagogie*, Tipografia Universitãþii, Bucureºti, 1988.
13. Stan, C., *Autoevaluarea ºi evaluarea didacticã*, Editura Presa Universitarã Clujeanã, Cluj-Napoca, 2001.
14. Steele, J.L.; Meredith, K.S.; Temple, C., *Lectura ºi scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice*, vol. I-II, editat de Centrul Educaþia 2000+ în cadrul proiectului *Lectura ºi scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice*, Bucureºti, 2000.
15. Vincze, M., *Dezvoltarea regionalã ºi ruralã. Idei ºi practici*, Editura Presa Universitarã Clujeanã, Cluj-Napoca, 2000.
16. Zlate, M. *Eul ºi personalitatea*, Editura Trei, Bucureºti, 1997.
17. *Encyclopédie universelle illustrée*, vol. II, Les Editions Maisonneuve, Montréal, 1968.



Sugestii pentru evaluarea competenþelor ecologice în cadrul educaþiei nonformale

Alexandra **BADIU**

Liceul Teoretic "Ion Creangã", mun. Chiºinãu

În accepþia modernã, actul didactic este definit drept un proces de predare-învãþare-evaluare, unde evaluarea are funcþia de realizare a conexiunii inverse, a interferenþei dintre primele douã elemente. Aceastã viziune s-a încetãþenit deja în cadrul educaþiei formale , profesorul valorificînd modalitãþi eficiente de apreciere, reieºind dintr-un cadru teoretico-metodologic bine argumentat. În acelaºi timp, un profesor-cercetãtor, orientat spre descoperirea noilor dimensiuni ale procesului educaþional, se poate confrunta cu multiple confuzii, neclaritãþi. Majoritatea recomandãrilor metodice, stipulate în documentele normativ-reglatorii ºi care se referã la cele aproximativ zece mii de lecþii desfãºurate de profesor cu elevii în perioada ºcolarizãrii, vizeazã cadrul formal al instruirii. Conºtientizãm faptul cã elevul petrece în ºcoalã mult mai mult timp, fiind încadrat în diverse acþiuni. În ce mod organizãm procesul instructiv-educativ în afara orelor de curs ºi celor extraºcolare? Concordã ele oare cu recomandãrile metodice ale cadrului educaþional formal? Analizînd sursele bibliografice, gãsim unele sugestii referitor la desfãºurarea acestor activitãþi, dar mai puþine despre esenþa evaluãrii lor ºi modalitãþile de realizare a evaluãrii. Lucrurile ar pãrea mult mai simple ºi am putea trece cu vederea acest gol în pregãtirea profesionalã a cadrelor didactice, dacã nu am pretinde cã acceptãm o viziune reformatã, modificatã sub influenþa transformãrilor socio-culturale ale procesului educaþional.

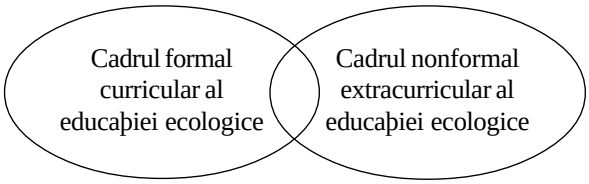
În primul rînd, constatãm tendinþa mãririi perioadei de ºcolarizare, fapt confirmat ºi prin schimbãrile din structura sistemului de învãþãmînt de la noi.

În al doilea rînd, tot mai mult se pune accent pe educaþia continuã, care are nu doar sens de continuitate (cu referire preponderentã la educaþia adulþilor), ci ºi de complementaritate.

În al treilea rînd, spaþiul/mediul educaþional, atît în plan teoretico-metodologic cît ºi aplicativ, abordeazã educaþia ca un proces complex de edificare a personalitãþii prin conturarea tuturor dimensiunilor: intelectualã, moralã, tehnologicã, fizicã etc.

Educaþia realizatã în cadrul nonformal este determinatã de cadrul formal, dar ºi de nevoia de formare a discipolului. „Ieºirea" procesului didactic din limitele obiectivelor curriculare este influenþatã de însãºi natura problemelor abordate. Evident, aceastã „ieºire" diferã de la o arie curricularã la alta, de la o disciplinã la alta ºi chiar de la o temã la alta. Fãrã a intra prea mult în detalii, ne dãm bine seama cã educaþia ecologicã, atît la nivelul cunoºtinþelor cît ºi la nivelul atitudinilor formate, depãºeºte cu mult cadrul formal al documentelor normativ-reglatorii. Ambianþa ºcolarã, conexiunile interdisciplinare, relaþiile dintre colegi, activitãþile organizate de profesorul de biologie sau chimie investeºte personalitatea în devenire cu pregãtirea necesarã integrãrii în mediu.

Prezenþa ºi calitatea acestor competenþe depinde, desigur, de norocul de „a avea un mediu de calitate pentru a primi o educaþie adecvatã unui mediu de calitate". Interferenþa dintre cadrul formal ºi cel nonformal poate fi reprezentatã astfel:



Este sugestivã ideea cã prin interferenþa reuºitã a respectivelor cadre educaþionale sporim eficienþa învãþãrii. Putem face aceastã afirmaþie doar în rezultatul evaluãrii randamentului ºcolar realizat în cadrul formal. Evident, sîntem conºtienþi de faptul cã izbutesc acei care îndeplinesc obiectivele curriculare sau extind aria lor formativã prin activitãþi extracurriculare. Cît de veridicã este însã afirmaþia de mai sus cu referire la achiziþiile ce rãmîn în afara evaluãrii efectuate la lecþie?

Þinînd cont de specificul educaþiei realizate în cadrul extracurricular, poate nici nu e cazul sã evaluãm rezultatele? Excludem de la bun început această îndoialã, deoarece:

– contravine logicii interne a procesului educaþional în care sînt încadraþi doi actanþi – educatorul ºi educatul, evaluarea avînd funcþia de a stabili conexiunea dintre acþiunile lor;
– apreciat drept un proces, educaþia, indiferent de cadrul în care se realizează, trebuie să aibă în arsenalul ei multiplele funcþii ale evaluării (informativă, diagnostică, prognostică, motivaþională etc.).

Ce fel de evaluare practicãm pentru activitãþile extracurriculare ºi prin ce modalitãþi o realizãm?

Fãcînd referire la reperele metodologice ale evaluării promovate în literatura de specialitate ºi analizînd particularitãþile procesului în cadrul curricular, conchidem cã evaluarea activitãþilor extracurriculare urmează aceeaºi logicã ºi trebuie să aibă aceeaºi structurã:

- **Mãsurarea**, determinarea aspectului cantitativ al achiziþiilor. În cazul acumulării unor cunoºtinþe, putem constata prezenþa lor conform obiectivelor proiectate. În cazul formării unor atitudini, de asemenea, putem stabili prezenþa sau absenþa lor.
- **Aprecierea**, determinarea aspectului calitativ al convingerilor ºi a comportamentului format. Această fază a evaluării poate fi desfãºuratã în baza unor indicatori deduºi din obiectivele preconizate.
- A treia fază, **notarea**, tradiþionalã pentru evaluarea la lecþii ºi în cadrul extracurricular, este mai mult o **adnotare,** o apreciere a elevului, exprimată printr-un îndemn, încurajare ºi urmãreºte evidenþierea unor trãsãturi de caracter, aprecierea unor fapte, determinarea perspectivelor de dezvoltare.

Substituirea notării prin adnotare în evaluarea activitãþilor extracurriculare are multiple argumente. În primul rînd, la activitãþile date elevii participã benevol. Se pune deci accent pe interese, motivaþie, dorinþa de aºi aprofunda cunoºtinþele în funcþie de anumite perspective ale integrării ºcolare, profesionale, sociale. În al doilea rînd, activitãþile extracurriculare se axează pe formarea de atitudini, or, acestea nu pot fi mãsurate prin notã. În rîndul al treilea, ele se realizează într-un cadru neformalizat: nota are criterii bine conturate ºi se acordă þinînd cont de anumite condiþii prestabilite. ªi, în sfîrºit, adnotarea, depãºind cadrul rigid al notării, are mult mai multe posibilitãþi de a stimula comportamentul elevului ºi a-l informa despre posibilitãþile lui de autorealizare.

Este oare relevantă tipologia evaluării pentru cadrul extracurricular? Din analiza experienþei profesionale conchidem cã ºi aici apelãm la aceleaºi tipuri de evaluare, deoarece ele respectă logica internă a unui proces. La fel ca ºi la lecþii, activitatea unui cerc sau a unui proiect este supusă evaluării iniþiale/diagnostice, doar cã ea nu se face conform obiectivelelor curriculare, ci pune accent pe aºteptãrile elevului ºi are drept scop adaptarea procesului educativ la interesele ºi capacitãþile acestuia.

Evaluarea curentă are un pronunþat caracter formativ. Elevul este mult mai interesat să primească feedback-ul imediat, implicarea personală într-un cadru educaþional nonformal fiind mult mai mare decît la lecþii. Dificultatea profesorului constă în identificarea adecvată ºi corectă a criteriilor ºi modalitãþilor de apreciere.

Evaluarea finală/sumativă realizată într-un cadru nonformal îndeplineºte, în fond, aceleaºi funcþii ca ºi evaluarea sumativă de la lecþii. ªi în activitãþile extracurriculare acest tip de evaluare are menirea să facă un bilanþ ºi să certifice posibilitatea continuării procesului educativ, doar cã modalitãþile sînt diferite. De exemplu, la sfîrºit de an ºcolar, se susþin probe de control prin care se efectuează bilanþul unei perioade ºi se pune o notã, care-i permite elevului să-ºi continue studiile. La încheierea unui proiect, de asemenea, se desfãºoară o evaluare sumativă, dar se aplicã alte modalitãþi: se organizează o conferinþă, o masă rotundă, o expoziþie, o seratã, un concurs, se elaborează un buletin informativ etc. Aprecierea se produce prin: acordarea de menþiuni, diplome, oferirea de locuri, premii sau, pur ºi simplu, prin evidenþierea unor rezultate, capacitãþi sau comportamente care au un impact pozitiv asupra imaginii de sine a elevului. Aceste evaluări influenþează direct procesul de integrare ºcolară a celui educat ºi îl plasează într-o ipostază calitativ nouă a relaþiilor sociale.

Dupã cum menþionasem anterior, reperele metodologice ale evaluării organizate într-un cadru formal pot fi folosite ºi în evaluarea activitãþilor extracurriculare. Diferenþa rezidă în specificul evaluării, determinat de specificul procesului educaþional nonformal.

Formele educaþiei / Criterii	Educaþie formalã (cadrul curricular)	Educaþie nonformalã (cadrul extracurricuar)
1. Obligativitatea	Elevul trebuie sã se implice în activitãþile educative prevãzute de curriculum.	Elevul alege activitãþile extracurriculare ºi se implicã benevol.
2. Diversitatea	Activitãþile curriculare sînt mai omogene ºi se evalueazã în baza unor criterii prestabilite.	Activitãþile extracurriculare sînt mai diverse (timp, modalitãþi de organizare), iar criteriile de apreciere nu sînt atît de rigide.
3. Implicarea/ participarea	Implicarea elevului în activitãþi educative este determinatã de cadrul curricular.	Se pune accent pe angajarea elevilor. Ei pot stabili obiectivele unei activitãþi extracurriculare. Gradul de implicare este determinat de interesele ºi capacitãþile elevului.
4. Standardizarea	Activitãþile curriculare sînt standardizate. Standardele curriculare servesc ºi drept criterii de evaluare.	Activitãþile extracurriculare sînt nestandardizate. Existã un grad sporit de flexibilitate în stabilirea criteriilor de evaluare.

Modalitãþile de realizare a evaluãrii accentueazã deosebirile dintre aspectul formal ºi cel nonformal. Am putea demonstra aceste diferenþe, exemplificînd prin procedurile de evaluare utilizate în cadrul activitãþilor extracurriculare de educaþie ecologicã.

Tipurile educaþiei	Tipuri de evaluare	Forme de evaluare	Metode/tehnici de evaluare	Modalitatea de exprimare a deciziei
Educaþie ecologicã realizatã în cadrul curricular	Iniþialã/ diagnosticã	Testare iniþialã. În cadrul lecþiei introductive (la lecþia de biologie)	Teste de evaluare iniþialã Chestionare iniþialã	Notare sau adnotare
	Curentã/ formativã	Lecþia (diverse tipuri ºi la diverse etape)	Testare. Chestionare oralã. Lucrarea scrisã. Lucrãri practice	Notare sau adnotare (predominã adnotarea)
	Finalã/ sumativã	• Lucrãri de control • Teze • Examen	Testare. Lucrãri scrise	Notare
Educaþie ecologicã realizatã în cadrul extracurricular	Iniþialã	• ªedinþa de constituire a cercului „Tinerii ecologi” • ªedinþa de lansare a proiectului „Furnicarul”. • ªedinþa de lansare a proiectului „Posturile ecologice ºcolare”	Discuþii	Adnotare
	Curentã/ formativã	• ªedinþele ºi activitãþile ordinare ale cercului „Tinerii ecologi”, ale proiectului „Furnicarul”	Discuþii asupra activitãþilor curente	Adnotare
	Finalã/ sumativã	• ªedinþele de totalizare a activitãþii semestriale/anuale ale cercului „Tinerii ecologi” • TVC (prezentarea rezultatelor activitãþii în cadrul proiectului „Furnicarul”) • Bilanþul rezultatelor proiectului „Posturile ecologice ºcolare” • Concurs	Analiza rezultatelor activitãþii. Prezentarea raportului de totalizare Diverse probe de concurs Prezentarea posterelor Emisiune radiofonicã (utilizarea postului de radio ºcolar) Prezentarea desenelor ºi povestirilor cu tematicã ecologicã	Adnotarea exprimatã prin aprecieri, menþiuni, diplome Oferire de scoruri, aprecieri, încurajãri, premieri etc. Apreciere, menþiuni Premiere; oferire de scoruri

		• Expoziþie • Olimpiadã la ecologie	Expunerea desenelor a gazetelor de perete Testare Prezentarea proiectelor	Apreciere, menþiuni, oferire de scoruri Oferire de scoruri, clasãri; oferire de facilitãþi pentru continuarea procesului de învãþãmînt

Conºtientizarea de cãtre profesor a subtilitãþilor evaluãrii în cadrul extracurricular este foarte importantã din considerentul cã trebuie sã percepem procesul educaþional în integritatea sa (ºi aspectul curricular, ºi cel extracurricular). Doar o atare abordare va permite formarea personalitãþii prin realizarea multiplelor laturi ale educaþiei. Educaþia extracurricularã nu are scopul de a proiecta activitãþi în afara orarului, ci constituie un element complementar, accentul fiind pus pe latura individualã a necesitãþilor de dezvoltare a elevului. Justa apreciere a activitãþilor extracurriculare face posibilã valorificarea eficientã a potenþialul formativ al educaþiei nonformale, de multiplele funcþii ºi posibilitãþi ale evaluãrii beneficiind atît elevul cît ºi profesorul.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Arhip, A.; Papuc, L., *Noile educaþii*, Chiºinãu, 1996.
2. Bernaz, N.; Dandara, O., *Curriculum de liceu. Recomandãri practice pentru predare-învãþare-evaluar*e, Chiºinãu, 2001.
3. Cristea, S., *Dicþionar de pedagogie*, Chiºinãu, 2001.
4. Lisevici, P., *Evaluarea în învãþãmînt: teorie, practicã, instrumente*, Bucureºti, 2002.
5. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureºti, 2000.



Valentina **MOÞPAN**

Colegiul Financiar Bancar, mun. Chiºinãu

Evaluarea – promotor al creativitãþii elevilor

Trãim în veacul informaþiei. Valul de date copleºeºte mintea copilului, avînd un efect modelator puternic. În acest context, procesul de formare a personalitãþii implicã corelaþia dintre strategiile de achiziþionare a cunoºtinþelor prin informare ºi dezvoltarea capacitãþilor de aplicare creativã, originalã a acestora.

În lucrarea de faþã:

- voi descrie unele tehnici de evaluare, utilizate la orele de chimie organicã, raportîndu-le la diverse tipuri de obiective;
- voi propune metode de evaluare netradiþionale, care ar dezvolta creativitatea elevilor;
- voi analiza experienþa didacticã acumulatã, oferind sugestii de eficientizare ºi diversificare a procesului de evaluare la chimie.

Evaluarea este o componentã a curriculumului ºcolar ce estimeazã nivelul la care au fost realizate obiectivele prin sarcinile didactice selectate. Centrarea educaþiei pe obiective atribuie evaluãrii noi valenþe. Întrucît elevul devine principalul actant al procesului de învãþãmînt, apare necesitatea mãsurãrii cunoºtinþelor, atitudinilor, schimbãrilor de comportament survenite. Este o etapã importantã, dar ºi cea mai dificil de realizat.

Semnificaþia evaluãrii rezultã din multiplicitatea funcþiilor exercitate de aceasta [1].

Interferenþa reuºitã a tuturor elementelor tehnologiei didactice va face din evaluare un instrument funcþional de activitate pedagogicã. Raportarea la diverse tipuri de obiective, varietatea ipostazelor procesului de învãþãmînt, adaptarea demersului didactic la situaþii concrete de învãþare necesitã aplicarea mai multor tehnici de evaluare.

Evaluarea prin chestionare este una dintre tehnicile cele mai rãspîndite, permiþînd eficientizarea dialogului profesor-elev în cadrul cãruia profesorul îºi poate da seama nu doar de ceea ce ºtie elevul, ci ºi cum gîndeºte, cum se exprimã, cum face faþã unor situaþii diferite de cele întîlnite pe parcursul instruirii. Este interesantã ºi instructivã din punct de vedere pedagogic chestionarea organizatã chiar de elevi: clasa se împarte în douã grupuri, dupã care are loc un duel verbal. Datoritã acestuia se schimbã întreaga atmosferã a lecþiei, elevii manifestîndu-ºi atît spiritul de concurenþã cît ºi cel de echipã. Componenþa grupurilor variazã de la lecþie la lecþie, asigurîndu-se, astfel, ºi consolidarea colectivului.

Þine de datoria profesorului sã-i înveþe pe elevi sã facã trecerea logicã de la întrebãrile reproductive la cele aplicative ºi, la etapa superioarã, la cele de analizã ºi sintezã.

Evaluarea prin lucrări scrise poate fi efectuată prin: extemporal, referat, chestionar, tezã, fiecare dintre aceste metode fiind valoroasã în felul ei. *Referatul* contribuie la stimularea curiozităþii, imaginaþiei, perseverenþei ºi este eficient la valorificarea unor teme ca: „Alcoolii"; „Surse naturale de hidrocarburi"; „Grãsimile"; „Proteinele", "Cauciucuri", „Probleme ecologice provocate de tehnologii chimice", „Materiale ºi tehnologii chimice noi", „Chimia ºi cancerul" º. a.

Pregătirea unui referat presupune cercetarea mai multor surse, selectarea, analiza ºi sistematizarea informaþiei dobîndite, elevul fãcînd dovada unei anumite atitudini. Atunci cînd *referatul* se limitează doar la înmagazinarea ºi prezentarea unor informaþii din Internet, nu poate fi consideratã o formã de evaluare obiectivã sau dezvoltativã.

Am observat cã elevii preferã testele ºi mai puþin extemporalul. Evaluarea prin teste favorizează mult elevii prin oferirea variantelor de rãspuns atît la întrebări teoretice cît ºi practice. Indicarea rãspunsului corect, rezolvarea unui exerciþiu mobilizează ºi detensionează.

Din păcate, nu există instrumente de evaluare perfecte. De aceea, pe lîngă avantaje, testul prezintă ºi dezavantaje:

- rãspunsurile la unii itemi pot fi ghicite;
- rãspunsurile pot fi copiate, dacã nu se respectã condiþiile de administrare;
- elaborarea testelor necesită timp ºi mijloace financiare.

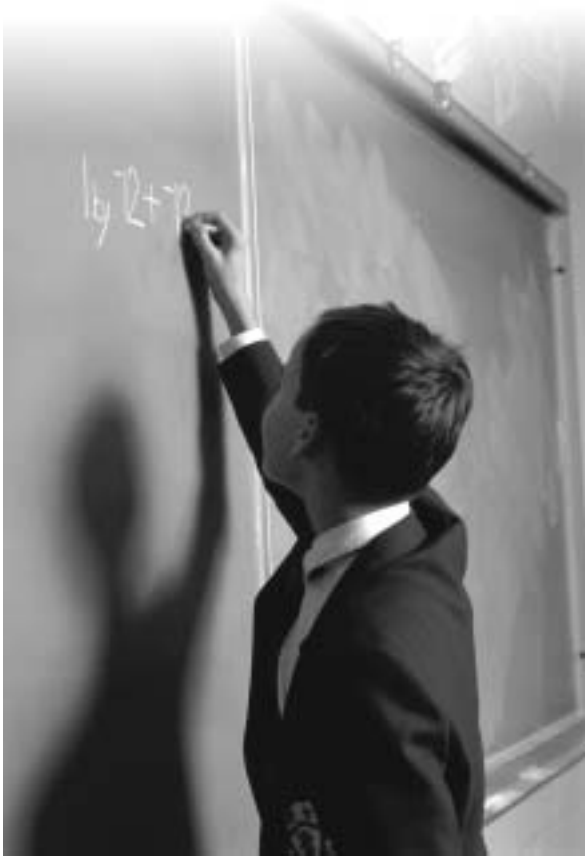
Primele două dezavantaje pot fi suspendate, dacă va fi aplicată testarea în mai multe variante, respectînd condiþia primordială a echivalenþei lor.

Anexele I-II conþin teste de evaluare sumativă la chimia organică, care exemplifică posibilitatea alcătuirii cîtorva variante cu grad de complexitate identic. Aceasta asigură diminuarea considerabilă a dezavantajelor enumerate. În plus, unii itemi prezintă un grad diferenþiat de dificultate. De exemplu, itemii 3, 5 sînt notaþi diferenþiat, în funcþie de profunzimea rãspunsului obþinut.

Experienþa acumulată la elaborarea diverselor teste mi-a permis să deduc unele concluzii ºi recomandări.

Logica ºi specificul conceperii testelor la chimie presupune:

1. Aplicarea în acelaºi test a diferitelor forme ºi modalităþi de testare, în funcþie de domeniul de cunoºtinþe apreciat. Aceasta ar face evaluarea mai completă (vizează atît cunoºtinþele practice cît ºi teoretice), dar ºi mai efectivă, mai obiectivă, deoarece va permite fiecărui copil să demonstreze atitudinile ºi deprinderile formate la tema datã, respectîndu-se specificul asimilării informaþiei.
2. Neincluderea rãspunsului corect (de exemplu, la nomenclatura ºi izomeria compuºilor organici) din următoarele considerente:
   a) prezenþa rãspunsului 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 rãspunsurile propuse este corect.
   b) alegerea simplă a rãspunsului corect nu ne permite să vedem, să controlãm ºi să corectãm modalitatea aplicării cunoºtinþelor, ceea ce este foarte important, deoarece scopul unei testări constă nu doar în evaluarea cunoºtinþelor ºi priceperilor dobîndite, dar ºi în perfecþionarea lor.
3. Numărul mic de ore la chimie ºi volumul mare de informaþie nouă ºi complicată solicită administrarea mai largă a evaluărilor (în special, testărilor), chiar pentru cunoºtinþele proaspăt acumulate, adică pentru fixarea lor. Astfel reuºim să vedem nivelul de cunoºtinþe, depistînd elevii care au nevoie de ajutor suplimentar.
4. Elaborarea testelor urmează a fi realizată în aºa fel încît să avem un spectru larg de dificultate (dînd posibilitate ºi elevilor mai dotaþi să-ºi manifeste capacităþile).
5. Conceperea unui număr maxim de variante a testelor va spori nivelul de obiectivitate al evaluării. Condiþia obligatorie va fi, în acest caz, acelaºi grad de dificultate pentru toate variantele.



6. Evaluarea prin teste poate fi aplicatã pentru a fixa cunoºtinþele la început de orã prin organizarea unui *brainstorming* sau *brainwriting*, rezolvînd un test din manual. Rãspunsurile cele mai reuºite vor fi notate, stimulînd astfel atenþia ºi interesul pentru tema nouã.

Tehnicile de alternativã alãturi de cele tradiþionale ne ajutã sã dezvoltãm creativitatea elevilor, sã le eliberãm cugetul de o percepere limitatã, bazatã pe reproducerea cunoºtinþelor, sã-i învãþãm sã se autoinstruiascã. Dezvoltarea creativitãþii, originalitãþii ºi chiar a spiritului de cercetãtor – iatã obiectivele unei evaluãri moderne.

Investigaþia reprezintã o activitate care durează o orã de curs ºi poate fi descrisã astfel: elevul primeºte o sarcinã cu instrucþiuni precise, pe care trebuie sã o înþeleagã ºi sã o rezolve, demonstrînd cunoºtinþele ºi capacitãþile cãpãtate. Investigaþia permite aplicarea creativã a cunoºtinþelor ºi explorarea situaþiilor noi sau puþin asemãnãtoare în raport cu experienþa anterioarã. Avînd în vedere aspectul creativ al *investigaþiei*, ea poate fi realizatã ºi ca temã pentru acasã, de complexitate sporitã (de exemplu, gãsirea izomerilor la clase noi de compuºi organici prin analogie cu hidrocarburile).

Exemplul 1

O hidrocarburã gazoasã conþine 75% C ºi 25% H ºi are densitatea relativã faþã de hidrogen 8. O cantitate de 11, 20 m^3 hidrocarburã se utilizează astfel: ½din ea se oxidează ºi trece în substanþa **A**, cu un randament de 80%, restul se descompune în alchina **B** care, în reacþie cu HCl, trece în produsul **C**. Se cere sã se determine: a) formula hidrocarburii; b) cantitãþile de substanþe **A** ºi **C** rezultate; c) cantitatea de soluþie 20% de HCl necesarã pentru obþinerea produsului **C;** d) domeniile de utilizare a substanþelor cercetate.

Exemplul 2

O alcadienã **A** are formula molecularã C_4H_6. Prin oxidare, aceastã hidrocarburã dã un acid dicarboxilic **B**, care se descompune la încãlzire în prezenþa acidului sulfuric concentrat în produsul **C**.

Sã se stabileascã formulele structurale ale substanþelor **A**, **B**, **C**.

a) Gãsiþi izomerii substanþei **A**.
b) Ce cantitate de produs **B** se obþine din 1kg de hidrocarburã **A** de puritate 98%, dacã randamentul constitue 75%?
c) Demonstraþi existenþa unor proprietãþi chimice specifice la produsul **C**.

Exemplul 3

Fiºã de lucru
(Hidrocarburi, recapitulare)

Se dã schema. Substanþa **A** este o hidrocarburã, 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:

- stabiliþi substanþele corespunzãtoare literelor **A.....Q**;
- discutaþi structura corespunzãtoare literelor **B, D, E, N**;
- care dintre reacþiile incluse în schemã reprezintã tipuri de reacþii caracteristice pentru hidrocarburile studiate?

1. **A** —— **B + D (D')**
2. **B** + Cl_2 $\xrightarrow{\text{luminã}}$ **C** + HCl
3. **2B** $\xrightarrow{1500C}$ **E + 3F**
4. **D** + 5[O] $\xrightarrow{KMnO}$ **I + J + K**
5. **D'** + 4[O] $\xrightarrow{KMnO}$ **2L**
6. **D + F** —— **M**
7. **3E** $\xrightarrow{600\text{-}800C}$ **N**
8. **N + C** $\xrightarrow{AlCl}$ **X**
9. **N + 3F** $\xrightarrow{Pt,250C}$ **P**
10. **E + 2F** $\xrightarrow{Ni}$ **Q**

O activitate mai amplã – *proiectul* – începe cu definirea ºi înþelegerea sarcinii, continuã acasã pe parcursul a cîtorva zile sau sãptãmîni (timp în care elevul se consultã permanent cu profesorul) ºi se încheie prin prezentarea în faþa colegilor a unui raport asupra subiectului investigat. Proiectul, realizat individual sau în grup, este o tehnicã de alternativã, care cere un efort suplimentar din partea elevilor ºi profesorilor, rezultatele obþinute fiind însã superioare oricãrei tehnici tradiþionale.

Proiectul la chimia organicã poate fi conceput în felul urmãtor. La început de an ºcolar elevilor li se propun, la alegere, mai multe teme de cercetare: „Grãsimile", „Proteinele", „Glucidele", „Substanþe tensioactive", „Medicamente", „Droguri", „Polimeri", „Compuºi organici în apa potabilã", „Aditivi alimentari", „Tehnologii chimice ºi substanþe chimice noi", „Substanþe chimice cancerigene" º.a. Se recomandã ca aceeaºi temã sã fie abordatã de mai mulþi elevi. Sub îndrumarea profesorului se iniþiazã un proces de cercetare de lungã duratã. Portofoliul poate conþine:

1. material teoretic;
2. scheme, tabele, desene, schiþe – rezultate ale muncii de analizã ºi sistematizare a materialului teoretic;
3. anchete ºi analiza lor (scopul unei anchete va fi elucidarea problemelor sociale în domeniul ales, acumularea de întrebãri);
4. analiza rezultatelor cercetãrii;
5. postere (pregãtite pentru dezbateri);
6. materiale selectate pentru *SINELG*;
7. studiu comparativ: metale în naturã/metale în organisme vii; ecologia tehnologiilor vechi/noi; droguri naturale/droguri chimice/alcooli;
8. eseu – scriere liberã la temã cu formulãri de atitudini;
9. recomandãri.

De exemplu, o cercetare la tema „Grãsimile" poate implica mai multe persoane. Elevul responsabil va analiza modul de alimentare într-un interval de timp, din punctul

de vedere al conþinutului de grãsimi. Ancheta preliminarã va permite detectarea unor probleme de sãnãtate, legate de excesul de grãsimi animale în produse etc. Pe baza cercetãrilor efectuate, elevul va elabora recomandãri de modificare a modului de alimentare. Tot la tema „Grãsimile" pot fi elucidate produsele alimentare ºi meniurile ce conþin grãsimi în exces.

Alt exemplu – o cercetare la tema „Substanþe tensioactive". Elevul poate face niºte calcule stabilind, de exemplu, cantitãþile de detergenþi utilizate de o familie de patru persoane sau de o spãlãtorie de autovehicule într-o lunã. Urmeazã estimarea daunelor provocate mediului ambiant ºi recomandãri de diminuare a lor.

Tehnica *proiectul* presupune o evaluare de lungã duratã care furnizeazã elevilor cunoºtinþe preþioase pentru viaþã; stimuleazã iniþiativa ºi disponibilitatea de a aborda sarcini variate, înþelegerea avantajelor pe care le oferã chimia în rezolvarea unor astfel de probleme ºi situaþii; contribuind la formarea unor personalitãþi independente în gîndire ºi acþiune.

Prin *autoevaluare* putem motiva elevii pentru îmbunãtãþirea performanþelor ºcolare. Voi descrie însã experienþa 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 substanþelor chimice în producþie.

Dezbaterea la tema „Controlul calitãþii producþiei" se organizeazã prin formarea a douã grupuri a cîte trei elevi – *Afirmatori* (A) ºi *Negatori* (N), care pun în discuþie prezenþa substanþelor chimice dãunãtoare în produsele alimentare (în special cele importate) consumate în Moldova. Dezbaterea este începutã de echipa *Afirmatorilor* ºi încheiatã de cea a *Negatorilor*, participanþii analizînd toate argumentele pro ºi contra.

Luãrile de cuvînt sînt strict cronometrate, fiecare echipã avînd cîte 6 min. pentru prezentarea cazului.

Afirmatorii elaborează un plan de discurs, care începe cu iniþierea în problemã ºi demonstrarea necesitãþii abordãrii acesteia. Primul membru (A-I) prezintã o informaþie concisã, bine documentatã despre clasele de aditivi alimentari ºi produºii chimici din alimentele de provenienþã animalã (3 min.). Urmãtorul afirmator (A-II, timp alocat – 3 min.) explicã mecanismul de control al calitãþii produselor fabricate în þarã ºi peste hotare, în felul acesta constatînd existenþa problemei. Afirmatorul II formulează problema ºi indicã cauzele apariþiei ei:

1. folosirea, în Moldova, în exces a aditivilor alimentari. În ce mod ºi cît de eficient este controlatã cantitatea de aditivi din produsul alimentar dat?
2. lipsa de informare a populaþiei despre prezenþa aditivilor în unele alimente autohtone (salamuri, margarinã, conserve, îngheþatã ºa.);
3. insuficienþa explicãrii rolului aditivilor alimentari ºi discutãrii publice a problemei;
4. nivelul nesatisfãcãtor al controlului din partea statului; eliminarea aditivilor nocivi ºi interzicerea importului de produse ce conþin E-uri cancerigene, interzise în Uniunea Europeanã (carne „hormonatã", supe concentrate, dulciuri, bãuturi ºa.).

Este binevenit ca informaþiile prezentate sã fie vizualizate (postere, „colecþie" de ambalaje sau etichete).

Afirmatorul III încheie discursul echipei prin lansarea unor soluþii de rezolvare a problemei (4 min.). Propunerile trebuie sã fie realizabile, concrete, relevante.

Sarcina *Negatorilor* este sã verifice vitalitatea planului propus de *Afirmatori*. În continuare are loc un duel *Negatori-Afirmatori*, la care participã toþi membrii. N-I îi adresează întrebări-fulger lui A-I pentru a limpezi informaþiile neclare. N-I expune sistemul de contraargumente, concluzionînd ºi subliniind punctele forte ale echipei sale:

– nu toþi aditivii sînt nocivi;
– fãrã conservanþi ar fi imposibilã pãstrarea îndelungatã a produselor alimentare;
– existã persoane care acceptã aditivi în alimente (din sãrãcie sau indiferenþã), dar fiecãruia dintre noi i se oferã posibilitatea de alegere;
– rezolvarea imediatã a problemei este imposibilã.

Argumentele sînt susþinute de exemple, date statistice, documente.

Urmează replicile de agrumentare a poziþiei fiecãrei echipe prezentate de A-II ºi N-II. La etapa finalã, A-III ºi N-III (ultimul vorbitor) concluzionează, evidenþiind punctele forte ale prestaþiei propriei echipe.

Profesorul notează succesele ºi eºecurile ambelor echipe, þine sub control corectitudinea desfãºurării dezbaterii, respectarea timpului alocat. Elevii au dreptul sã susþinã ambele echipe prin propuneri, sugestii proprii.

Clasa votează echipa învingãtoare, argumentînd alegerea. La drept vorbind, cîºtigători sîntem cu toþii, deoarece, abordînd o problemã ºi chiar nereuºind s-o rezolvãm, facem un pas foarte important spre cultura ecologicã.

Condiþia primordialã a succesului unei *dezbateri* rezidã în existenþa unui bagaj de cunoºtinþe chimice ºi în entuziasmul elevilor. Nu se va putea organiza o dezbatere eficientã despre modul sãnãtos de alimentare fãrã studierea preliminarã a temelor „Glucidele", „Grãsimile", „Proteinele".

Dezbaterea activizează ºi dezvoltã concomitent capacitãþile cognitive, praxiologice ºi de comunicare ale tinerilor. Solicitaþi sã rezolve o problemã mai mult socialã decît chimicã, ei învaþã sã-ºi formeze atitudini, sã apere niºte valori general-umane.

Sîntem profesori ºi scopul principal al muncii noastre, indiferent de obiectul predat, este educarea unor personalitãþi cu gîndire deschisã, creativã, flexibilã. Atunci cînd începem o nouã zi de lucru, sã nu uitãm: creativitatea elevilor se alimentează din creativitatea profesorului.

Anexa I

Test sumativ anual

(anul II, Chimie organicã – 36 ore, timp alocat – 80 min.)

1. Alegeþi varianta corectã de rãspuns.
Alcanii au formula generalã:
   a) C_nH_{2n}
   b) C_nH_{2n-2}
   c) C_nH_{2n+2}
   d) C_nH_{2n-6}
2. Înscrieþi formulele de structurã ale substanþelor:
   a) 2,3- dimetil 1- pentenã
   b) 3- etil, 2- metil 2- hexanol
3. Gãsiþi corespondenþa:

Alcadiene	izomerie de catenã
Alcooli	izomerie spaþialã
Acizi	izomerie de poziþie
Alcani	izomerie funcþionalã
Aldehide	izomeria substituentului

   Daþi exemple pentru 3 tipuri de izomerie. Denumiþi substanþele.
4. Gãsiþi corespondenþa:

Metan	solvenþi
Etanol	polimeri
Butadienã	combustibili
Acid acetic	cauciucuri
Fenol	alimentaþie
Glicerinã	detergenþi

5. Alegeþi ºi finisaþi înscrierea ecuaþiei chimice pentru reacþiile 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) $C_6H_5OH + FeCl_3$ -
   Specificaþi reacþiile calitative.
6. Indicaþi substanþele organice ce formează legãturi de hidrogen:
   a) metanol d) proteine
   b) metanal e) benzen
   c) acid metanoic
7. Formula molecularã a compusului organic ce conþine 40% carbon, 6,66% hidrogen, 53,34% oxigen ºi este de 2,07 ori mai greu ca aerul este:
   a) CH_2O b) C_2H_4O c) HCOH e) $C_2H_4O_2$
   Indicaþi clasa de compuºi organici ºi denumiþi substanþa.
8. Calculaþi cantitatea de clorurã de vinil ce se va obþine la interacþiunea a 448 l de acetilenã C_2H_2 cu 700 g de clorurã de higrogen HCl, dacã randamentul reacþiei constitue 80%.

Schemã de notare

Punctaj/itemi	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6	I_7	I_8
Punctaj maxim	5	10	10+5	5	10+5	5	20	25
Punctaj acumulat								

Anexa II

Test sumativ anual

(anul II, Chimie organicã – 36 ore, timp alocat – 80 min.)

1. Alegeþi varianta corectã de rãspuns.
Arenele au formula generalã:
a) C_nH_{2n} b) C_nH_{2n-2} c) C_nH_{2n+2} d) C_nH_{2n-6}
2. Înscrieþi formulele de structurã ale substanþelor:
   a) 1- clor; 3- etil 1,2- pentadienã
   b) 3- brom, 2- metil hexanal
3. Gãsiþi corespondenþa:

Alchene	izomerie de catenã
Alcooli	izomerie spaþialã
Esteri	izomerie de poziþie
Arene	izomerie funcþionalã
Alchine	izomeria substituentului

   Daþi exemple pentru 3 tipuri de izomerie. Denumiþi substanþele.
4. Gãsiþi corespondenþa:

Butan	solvenþi
Acetilenã	polimeri
Alcadiene	combustibili
Acid salicilic	cauciucuri
Alcoolii	medicamente
Glicerinã	produse cosmetice

5. Alegeþi ºi finisaþi înscrierea ecuaþiei chimice pentru reacþiile care sînt posibile:
   a) $CH_3COOH + NaCl$ –
   b) $CH_3OH + Na$ -
   c) $C_2H_2 + HCl$ -
   d) $HCOH + Cu(OH)_2$ -
   e) $C_3H_6 + Br_2$ -
   Specificaþi reacþiile calitative.
6. Indicaþi clasele de compuºi organici ce conþin legãturi h:
   a) alcooli

b) alcani
c) acizi carboxilici
d) alchene
e) arene

7. La arderea unei substanþe organice cu masa 2,3g ce conþine C, H, O s-au obþinut dioxid de carbon cu masa 4,4g ºi apã cu masa 2,7g. Densitatea relativã a vaporilor acestei substanþe dupã aer este egalã cu 1,587. Determinaþi formula molecularã a substanþei. Indicaþi clasa de compuºi organici ºi denumiþi substanþa.
8. Calculaþi cantitatea de sare ce se va obþine la interacþiunea a 40g de acid acetic CH_3COOH cu 7 g de magneziu, dacã randamentul reacþiei constituie 95%.

Schemã de notare

Punctaj/itemi	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6	I_7	I_8
Punctaj maxim	5	10	10+5	5	10+5	5	20	25
Punctaj acumulat								

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., Musteaþã, S., *Evaluarea rezultatelor ºcolare*, Editura Liceum, Chiºinãu, 1997.
2. Cristea, S., *Dicþionar de pedagogie*, E. L. I., Bucureºti, 2000.
3. Botnaru, M., Roman, M., *Chimie organicã*, Manual pentru clasa a XI-a, Editura Lumina, Chiºinãu, 2002.

Matematica: „Dacã ne uitãm pe unde mergem, ar trebui sã mergem pe unde ne uitãm”



Anatol **CIBOTARU**
Gimnaziul Sãrata Nouã, r. Fãleºti

Învãþãmîntul a suferit, suferã ºi va suferi transformãri. E ºi firesc. Dar transformãrile sînt preþul succesului. Atîta doar cã nu ºtim cine va plãti...

Sã meditãm în cele ce urmeazã asupra testului propus de colaboratorii Ministerului Educaþiei pentru finalizarea cursului gimnazial la matematicã (2005). Subiectele acestuia au fost distribuite uniform (poate chiar ºi omogen) conform modulelor prevãzute de curriculum. Comparativ cu testele din anii 2001-2004, „oferta” a fost mai aproape de cunoºtinþele reale ale elevilor. Toate subiectele au fost „amortizate” de „rime sonore”, adicã de noduri logice. Evident, pe un astfel de drum se poate cîºtiga în profunzime, se poate ajunge la un relief (matematic!) cu totul nou al procesului educaþional. Credem (ºi avem argumente) cã elevii au înþeles urmãtoarele: cunoºtinþele (în particular) nu reprezintã altceva decît abilitatea de a “sãri” chiar ºi atunci cînd nu vezi unde vei „ateriza”. Într-un cuvînt, a fost o „invitaþie tentantã” chiar ºi pentru acei care „dospeau” în depresie ºi disperare. Mai mult: nici unui elev nu i s-a oferit ocazia „sã joace table pe plajã”; cei ce au încercat sã economiseascã timp l-au pierdut în zadar. Regretabil însã este faptul cã mulþi dintre ei au fost plasaþi „pe acelaºi ring”, ceea ce într-un fel „prãfuieºte” valenþa constructivã (ºi educativã) a procesului educaþional.

ªi dacã am afirmat acest lucru, ar trebui neapãrat sã intrãm în detalii, adicã sã prezentãm un „minibarometru” al opiniei personale. Nu dorim sã spunem prin aceasta cã sîntem specialiºti de forþã în „minibarometre”, ci sã dovedim cã meseria (ca ºi experienþa) „nu se împrumutã”.

Aºadar, punctajul maxim a fost de 48 de puncte. În particular, pentru nota 7 s-a rezervat intervalul 26-35 puncte. Cum se explicã acest lucru? Acordãm la doi elevi aceeaºi notã, în timp ce unul dintre ei rezolvã cu douã sarcini mai mult decît celãlalt. Cînd a mai prevãzut regulamentul de notare aºa ceva?! Nu credem cã ne vom bucura vreodatã de împliniri profesionale (ºi sentimentale) dacã ne strãduim sã cãutãm pentru unii absolvenþi „a patra dimensiune”. ªi totuºi, 48 de puncte e mult sau puþin? E mult! Sã analizãm un exemplu.

Conform baremului de corectare, pentru subiectul 9 avem:

a) 1 punct pentru completarea pînã la un triunghi isoscel;
b) 1 punct pentru scrierea corectã a formulei lui Heron (acelaºi punct ar fi fost acordat ºi dacã elevul utiliza teorema lui Pitagora pentru determinarea înãlþimii triunghiului).

Cum putem pune pe acelaºi cîntar construirea unei linii (întrerupte sau continue) cu memorizarea ºi scrierea corectã a formulei lui Heron?! Dacã formula lui Heron „costã" 1 punct, atunci linia despre care este vorba nu „valorează" mai mult de 0,25 puncte. Apropo, de ce nu s-ar introduce jumãtãþi sau chiar pãtrimi de puncte pentru aprecierea subiectelor? Ar fi raþional întru evitarea divergenþelor legate de „cãutarea celei de-a patra dimensiuni".

Sã continuãm. Cel puþin pentru faptul cã „traseul" pe care am pornit nu este prea „priporos" ºi nici de staþionãri nu avem nevoie. Dacã dincolo de orice reuºitã e o nouã încercare, de ce sã nu meditãm ºi asupra notei medii la subiectele din test? Pentru a ne proteja de avalanºa unor eventuale replici, ne alãturãm regulamentului de notare.

Dacã subiectul nu conþine operaþii logice, nu putem acorda mai mult de nota 5, pentru o singurã operaþie logicã – nota 6, pentru douã operaþii logice – nota 7 º.a.m.d., evident în corespundere cu unele semnificaþii pentru fiecare dintre subiectele în cauzã. 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 întrebãm: Cum putem acorda nota maximã (în cazul rezolvãrii corecte a tuturor subiectelor), dacã nota medie este de 6,08 ºi nici unul dintre subiecte nu „costã" 10? Într-adevãr, dacã elevul rezolvã corect un subiect ce conþine o operaþie logicã, îl penalizãm cu nota 6, iar dacã rezolvã *n* astfel de subiecte, ar trebui sã-l penalizãm cu *n* de 6 ºi nicidecum cu 10! Pentru a ne permite acest lucru, cel puþin unul dintre subiectele propuse ar trebui sã „valoreze" 10, indiferent de clasa vizatã.

Sã meditãm asupra unui subiect prevãzut pentru clasa a VII-a.

Doi elevi dintr-o clasã (el ºi ea) discutã.

El: Numãrul colegilor mei reprezintã 75% din numãrul colegelor.

Ea: Numãrul colegelor mele este cu 2 mai mare decît numãrul colegilor mei.

Cîþi elevi sînt în clasã?

Putem fi siguri de faptul cã un elev bun va recurge la notaþiile:

x – numãrul bãieþilor din clasã;

y – numãrul fetelor din clasã, dupã care va alcãtui sistemul:

$\begin{cases} x-1 = 0{,}75y \\ y-1 = x+2, \end{cases}$ cu soluþiile $x = 13$ ºi $y = 16$. Total 29.

Dacã revenim la titlul articolului, discipolul nostru „s-a uitat pe unde merge". ªi dacã are un raþionament sãnãtos, el „va merge pe unde se uitã", adicã va utiliza alte notaþii, fiind convins cã va ajunge la acelaºi rezultat.

Avem, deci:

x – numãrul colegilor

y – numãrul colegelor. Sistemul este:

$\begin{cases} x = 0{,}75y \\ y = x+2, \end{cases}$ cu soluþiile $x = 6$ ºi $y = 8$.

Dacã pretendentul la nota 10 „va uita" ce notaþii a fãcut, el va afirma cã în clasã sînt 14 elevi în loc de 16.

Elevul, ca fiinþã umanã, a fost conceput cu abilitatea unicã de a culege informaþii, de a trage concluzii, de a-ºi forma convingeri personale ºi de a analiza raþional respectivele informaþii ºi convingeri. Din pãcate însã, pentru unii aceastã capacitate a fost deterioratã. Un elev puþin capabil (ºi leneº!), ºtiind cã mulþi colegi sînt preocupaþi de acelea ºi subiecte, nu poate sã nu se gîndească la faptul cã timp de 2 ore cineva îi va da mîna la nevoie. Dar dacã va conºtientiza cã ceilalþi elevi sînt preocupaþi de alte subiecte, acest gînd îl va deruta. Evident, în folosul lui. În temeiul celor menþionate mai sus, ar trebui sã gãsim noi modalitãþi de a orienta valenþa instructivã spre orizonturi reale. De exemplu, am putea introduce în test douã subiecte (nu mai multe) în cîteva variante. Consideraþi cã ideea este „uºor deplasatã"? Deloc!

Sã meditãm asupra urmãtorului exemplu.

Fie expresiile:

$$E_1 = \frac{a-b}{(a+b)^2-(a-b)^2};$$

$$E_2 = \frac{a-c}{(a+c)^2-(a-c)^2};$$

$$E_3 = \frac{b-c}{(b+c)^2-(b-c)^2};$$

Sã se aducã expresia E la o formã mai simplã.

Varianta 1: $E = \square E_1 \square E_2 \square E_3$

În fiecare din cãsuþele libere se notează semnul +.

Pentru urmãtoarele 7 variante utilizãm alte modalitãþi de plasare a semnelor + ºi –.

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 puþin capabili am putea folosi „derivatele" expresiilor E_1, E_2 ºi E_3, adicã

$$E_1 = \frac{a-b}{4ab}; E_2' = \frac{a-b}{4ac}; E_3' = \frac{a-b}{4b\text{-}c}.$$

Dacã dorim mai multe variante, utilizãm simbolurile înmulþirii ºi împãrþirii 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:

$E = [(1 \cdot E_4) \cdot E_5] \cdot E_6$
$E = [(1 \cdot E_4) \cdot E_5] : E_6$
$E = [(1 \cdot E_4) : E_5] : E_6$
$E = [(1 \cdot E_4) : E_5] \cdot E_6$
$E = [(1 : E_4) : E_5] : E_6$
$E = [(1 : E_4) : E_5] \cdot E_6$
$E = [(1 : E_4) \cdot E_5] \cdot E_6$
$E = [(1 : E_4) \cdot E_5] : E_6$

Notã: În cazul dat nu se admite o altã modalitate de utilizare a parantezelor. În ceea ce priveºte subiectele cu un conþinut geometric, am putea aplica urmãtoarele patru variante *(vezi schema)*:

Varianta 1. Sã se determine x, dacã aria pãtratului mic este egalã cu aria unuia dintre cele douã trapeze.

Varianta 2. Sã se determine x, dacã perimetrul pãtratului mic este egal cu perimetrul unuia dintre cele douã trapeze.

Varianta 3. Sã se determine raportul $\frac{x}{y}$, dacã aria pãtratului mic este egalã cu aria unuia dintre cele douã trapeze.

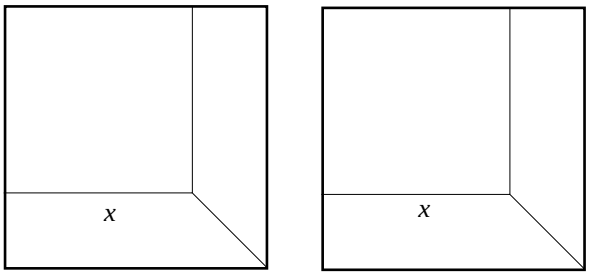
Varianta 4. Sã se determine raportul $\frac{x}{y}$, dacã perimetrul pãtratului mic este egal cu perimetrul unuia dintre cele douã trapeze.



Costicã **LUPU**
Colegiul Naþional Pedagogic "ªtefan cel Mare", or. Bacãu

Evaluarea este o acþiune subordonatã activitãþii de instruire. Ea îndeplineºte o funcþie centralã de stabilire sau de examinare a gradului în care sînt realizate obiectivele în vederea luãrii unor decizii cu caracter reglator (5). *A evalua* rezultatele ºcolare înseamnã a determina mãsura în care au fost atinse obiectivele, dar ºi cum sînt folosite metodele de predare-învãþare. Creºterea eficienþei procesului de predare-învãþare presupune ºi o mai bunã integrare a evaluãrii în desfãºurarea activitãþii didactice prin verificarea ºi aprecierea sistematicã a tuturor elevilor (pe cît posibil)

Schemã



1 *y*

...Ne-am angajat într-o cursã anevoioasã ºi ne strãduim sã facem paºi insistenþi spre standardul european. Acesta este motivul pentru care sarcinile propuse celor testaþi trebuie diversificate. La început sînt suficiente niºte diversificări modeste. O astfel de tendinþã trebuie sã ia naºtere ºi sã nu ne nelinißteascã. Cel puþin pentru faptul cã tendinþele, ca ºi caii, sînt mai uºor de controlat pe direcþia în care aleargã. La rîndul lor, ºi elevii se vor convinge cã testarea naþionalã ce încheie cursul gimnazial „nu vinde bilete tur-retur", iar noi, dascãlii, vom fi siguri cã nu ne-am angajat într-o cursã „contra cronometru". În plus, vom realiza cã dãruirea de sine se retopeºte (a cîta oarã?!) în lãcaºele unde ia naºtere înþelepciunea.

Vã îndoiþi, poate, de această mãrturisire?

Punem pariu pe-un petic de cer albastru pentru procesul educaþional!

Evaluarea rezultatelor ºcolare

(6). Este o tezã de bazã a paradigmei curriculumului care concepe procesul de învãþãmînt simultan ca proces de predare-învãþare-evaluare, conferind evaluãrii, în general, celei continue, formative, în special, o funcþie esenþialã de reglare-autoreglare permanentã a activitãþii de instruire la toate nivelurile, treptele ºi disciplinele ºcolare (5).

Problema evaluãrii rezultatelor ºi progreselor obþinute este subordonatã preocupãrilor optimizãrii procesului de învãþãmînt (3). Evaluarea rezultatelor activitãþilor de instruire proiectate ºi realizate la disciplina matematicã urmãreºte sã mãsoare ºi sã aprecieze progresele elevilor în materie de cunoºtinþe, strategii ºi deprinderi matematice (9). O latură aparte o constituie atitudinile cognitive cultivate prin matematicã. Acestea explicã ºi evidenþiazã nu doar calitatea imediatã a rezultatelor instruirii, ci ºi aspectele educative ale activitãþii materializate în aptitudinile ºi comportamentul elevilor (2).

Testul de evaluare *iniþial* are rolul de a orienta atenþia spre selectarea strategiilor menite să ducă la creºterea eficienþei procesului educativ.

Testele de evaluare *progresivã* ºi *sumativã* permit sã li se recunoascã mai multe funcþii (5):

- Funcþia *diagnosticã* – exprimã nivelul de realizare a obiectivelor operaþionale ºi are rol constatativ. Prin valorificarea acesteia beneficiazã atît profesorul cît ºi elevii, care îºi pot recunoaºte ºi regla defectele propriilor acþiuni;
- Funcþia *ameliorativã*, prin care se obþin informaþii asupra contribuþiei resurselor incluse în strategia de instruire. Aceste informaþii, rezultate pot conduce la desfãºurarea unor activitãþi diferenþiate pentru elevii cu rezultate necorespunzãtoare;
- Funcþia *prognosticã*, îndeplinitã doar de testul sumativ, prin care se estimeazã perspectiva ºcolarã a unui elev.

În articolul de faþã vom aborda aspecte legate de evaluarea rezultatelor ºcolare, realizatã la clasa a VII-a asupra conþinutului „Inegalitãþi geometrice", etapele acþiunii de evaluare ºi interpretarea lor.

În acest sens, înainte de a trece la predarea inegalitãþilor geometrice am alocat 30 min. pentru un test iniþial (predictiv). Am urmãrit modul în care elevii au asimilat cunoºtinþele despre inegalitãþile geometrice între elementele unui triunghi (au fost anunþaþi sã recapituleze aceste cunoºtinþe) pentru a stabili nivelul lor de pregãtire (ce ºtiu, ce au uitat, ce confuzii fac, ce mãsuri se impun) (1). Dupã fiecare secvenþã de instruire ºi de însuºire de concepte, noþiuni, am realizat evaluãri formative prin care am constatat progresul elevilor sau am luat mãsuri de reglare a procesului de predare-învãþare, în vederea optimizãrii lui. Dupã parcurgerea temei ºi rezolvarea a cît mai multor probleme în clasã ºi în pregãtirea individualã, am efectuat un test final pentru evaluarea sumativã (cumulativã) aplicat obiectivelor întregii teme, prin care am scos în evidenþã progresul, randamentul ºcolar (8).

Prezentãm în continuare un test de evaluare iniþialã vizînd inegalitãþile geometrice.

Obiectivele operaþionale au urmãrit:

O_1 – Sã redea ºi sã aplice teorema referitoare la unghiurile ºi laturile unui triunghi.

O_2 – Sã aplice consecinþele teoremei referitoare la unghiurile ºi laturile unui triunghi.

O_3 – Sã extindã cunoºtinþele asupra oblicelor ºi perpendicularelor dintr-un punct la o dreaptã.

O_4 – Sã rezolve probleme ºi exerciþii simple.

O_5 – Sã demonstreze teorema referitoare la oblice ºi perpendiculare.

O_6 – Sã redea ºi sã aplice definiþia unghiului exterior.

Itemii evaluãrii

I_1 – Notãm lungimile laturilor unui triunghi cu a, b, c. Stabiliþi ce relaþii existã între numerele a, b, c pentru ca triunghiul sã fie oarecare, isoscel, echilateral.

I_2 – În $\triangle ABC$ ºtiu cã: AB = 5, BC = 7, CA = 9. Sã se scrie, în ordinea crescãtoare a mãsurilor lor, unghiurile $\triangle ABC$.

I_3 – În $\triangle ABC$ ºtiu cã: $m(\hat{A}) = 30^o$, $m(\hat{B}) = 80^o$. Sã se scrie, în ordinea crescãtoare a lungimilor lor, laturile $\triangle ABC$.

I_4 – Enunþaþi ºi demonstraþi teorema asupra oblicelor ºi perpendicularei dintr-un punct la o dreaptã.

I_5 – Rezolvaþi urmãtoarea problemã: „Dacã ABG ºi A'B'G' sînt douã triunghiuri în care [AB] [A'B'], [AG] [A'G'] ºi $m(\hat{A}) > m(\hat{A'})$, atunci BG > B'G'.

I_6 – Definiþi unghiul exterior unui triunghi. Ce ºtiþi despre mãsura 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=1,00 p.

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=1,00 p.

Total: 10 p. (nota 10). Timp de lucru: 30 min.

Prelucrînd datele din tabelele centralizatoare, obþinem procentele:

Nota obþinutã	3	4	5	6	7	8	9	10
Numãr de elevi	-	2	4	4	5	6	2	2
Procente	8%		32%		44%		16%	

Reprezentarea poligonului frecvenþelor testului iniþial este redatã în graficul urmãtor: *(vezi Figura 1)*

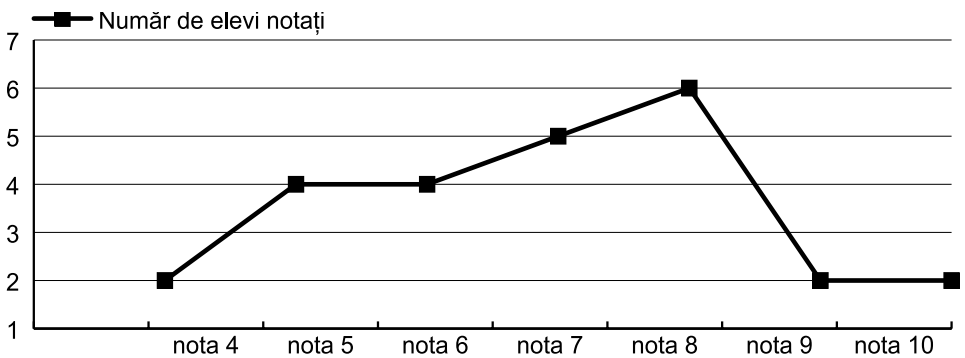


Figura 1

Dupã înregistrarea datelor într-un tabel centralizator ºi prelucrarea lor dupã obiectivele propuse, am constatat cã 82% din elevi cunosc relaþiile între laturile ºi unghiurile unui triunghi, iar 24% nu ºtiu teorema referitoare la oblicele ºi perpendicularele duse din acelaºi punct pe o dreaptã; 72% din elevi reuºesc sã rezolve aplicaþii simple referitoare la inegalitãþi, 7 elevi (33,4%) nu izbutesc sã demonstreze o teoremã ºi doar 4 elevi nu-ºi amintesc ºi proprietãþile unghiului exterior (O_6), aici înregistrîndu-se un procentaj de realizare de 56,6.

În consecinþã, la prima orã destinatã temei „Inegalitãþi geometrice " se reactualizează cunoºtinþele acumulate anterior ºi se rezolvã exerciþii care sã asigure înþelegerea de cãtre fiecare elev a sarcinilor cerute de itemi ºi posibilitatea realizãrii acestora (10).

Dupã predarea cunoºtinþelor ºi dupã o muncã susþinutã, folosindu-se strategii eficiente de dezvoltare a capacitãþilor de aplicare a inegalitãþilor prin rezolvarea de probleme, activizînd elevii prin metode euristice ºi antrenîndu-i intens în autoinstruire prin utilizarea manualului ºi a culegerilor, operînd mãsuri ameliorative prin lucrul diferenþiat ºi suplimentar cu cei care întîmpinã greutãþi, au putut fi obþinute progrese. Toþi elevii au fost solicitaþi în rezolvarea de probleme, încercînd sã evitãm superficialitatea sau automulþumirea, punînd accent pe înþelegere, rigoare, concizie, mobilizînd procesele psihice (atenþia, voinþa ºi gîndirea logicã) (4).

Am alocat 45 min. pentru un test final de evaluare a cunoºtinþelor, la sfîrºitul celor 4 ore de predare-învãþare a inegalitãþilor geometrice. Prezentãm în continuare testul de evaluare finalã, dat la aceeaºi clasã (a VII-a), pentru inegalitãþi geometrice.

Obiectivele operaþionale au urmãrit:

O_1 – Sã recunoascã relaþia dintre laturile ºi unghiurile unui triunghi;

O_2 – Sã reproducã teorema unghiului exterior unui triunghi;

O_3 – Sã scrie relaþiile dintre lungimile laturilor unui triunghi;

O_4 – Sã cunoascã ºi sã aplice teorema bisectoarei, cazurile de congruenþã ale unui triunghi, formulele pentru aria, semiperimetrul ºi raza cercului înscris în triunghi;

O_5 – Sã demonstreze o teoremã datã;

O_6 – Sã formuleze o problemã dupã o relaþie datã.

Itemii evaluãrii sînt:

I_1 – Demonstraþi urmãtoarea teoremã: „Suma lungimilor a douã laturi ale unui triunghi este mai mare decît lungimea celei de a treia laturi".

I_2 – Fie triunghiul ABC ºi D mijlocul laturii (BC).

Sã se arate cã: $AD < \frac{AB+AC}{2}$

I_3 – Formulaþi o problemã bazatã pe relaþia din problema anterioarã.

I_4 – Sã se arate cã în orice triunghi, lungimea bisectoarei dintr-un vîrf este mai micã sau egalã decît lungimea medianei din acelaºi vîrf.

I_5 – Sã se demonstreze cã raza *r* a cercului înscris într-un triunghi dreptunghic este mai micã decît sfertul ipotenuzei.

I_6 – Enunþaþi teorema unghiului exterior unui triunghi.

Punctajul acordat:

O_1 - (I_1) – 3 sit x 0,50 = 1,50 p; O_2 - (I_2) – 1sit x 0.75 = 0,75 p; O_3 - (I_3) – 3 sit x 0,75 = 2,25 p;
O_4 - (I_4) – 5 sit x 0,50 = 2,50 p; O_5 - (I_5) – 1 sit x 2,00 = 2,00 p; O_6 - (I_6) – 1 sit x 1,00 = 1,00 p

Total: 10 p. (nota 10). Timp de lucru: 45 min.

Transformînd punctajul în calificative, cãpãtãm urmãtoarele rezultate în mãsurã sã indice nivelul elevilor în rezolvarea problemelor dupã parcurgerea acestui capitol.

Prelucrînd datele, obþinem procentele pentru elevii de nivel cel puþin mediu ºi pentru elevii de nivel cognitiv sub mediu.

Nota obþinutã	3	4	5	6	7	8	9	10
Numãr. de elevi	-	-	2	2	4	7	5	5
Procente	-		16%		44%		40%	

Dupã înregistrarea datelor din testul final, am constatat cã rezultatele la aceastã probã conduc la urmãtoarele repartiþii: 10,7% din elevi nu au þinut cont în rezolvarea problemelor de relaþiile dintre laturile ºi unghiurile unui triunghi, nerealizînd obiectivul O_1; 36% – nu au memorat corect teorema unghiului exterior; 14,4% nu cunosc formulele cerute; 12% nu au reuºit sã formuleze problema dupã relaþia datã; 22% nu stãpînesc metodele de demonstrare a unei teoreme (7).

Reprezentarea poligonului frecvenþei notelor obþinute la testul final este redat grafic (vezi Figura 2).

Analizînd datele celor douã grafice (test iniþial ºi test final), se constatã cã a crescut numãrul elevilor cu rezultate foarte bune (de la 4 la 10) ºi a scãzut cu 16% procentajul celor cu rezultate satisfãcãtoare. Reprezentarea graficã a rezultatelor la cele douã teste este redat grafic (vezi Figura 3).

Prezentarea comparativã a rezultatelor obþinute la testul iniþial ºi la cel final evidenþiazã posibilitãþile de progres ale elevilor. Creºterea mediei de la 6,92 (la testul iniþial) la 8,04 (la testul final) demonstreazã o sporire a nivelului ge-neral de activitate al elevilor, precum ºi eficienþa strategiilor aplicate de profesor (7). Se poate concluziona cã rezultatele celor douã teste diferã, datoritã particularitãþilor individuale ale elevilor, pentru cã nu se poate pune problema înlãturãrii totale a diferenþierii

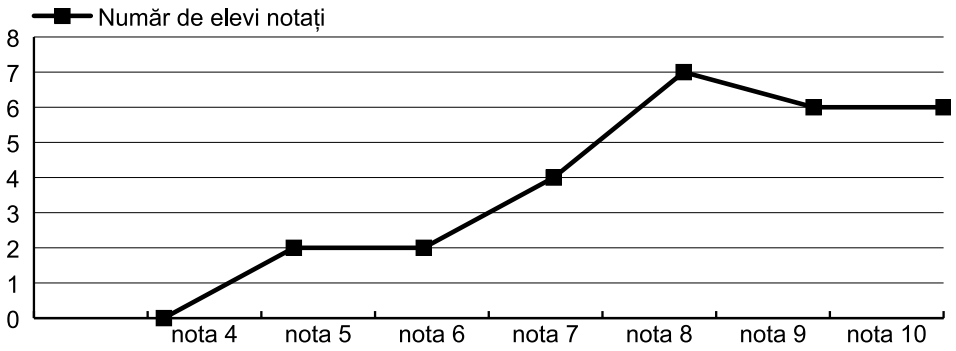


Figura 2

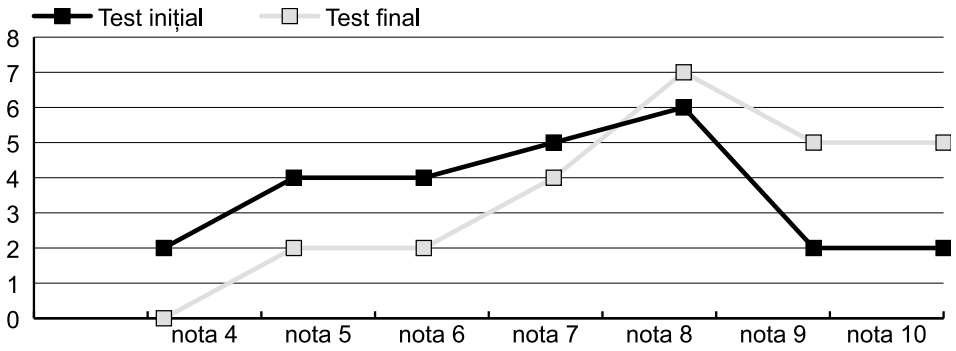


Figura 3

elevilor după aptitudini, capacitate de muncă, inteligenþă. Se constată că instruirea curriculară cognitivă, folosind strategii de tip euristic, contribuie la creºterea motivaþiei învãþării, a rezolvării problemelor de matematică, la crearea unei atitudini pozitive a elevilor faþă de învãþarea matematicii (4).

Propunem un model de planificare pentru perioada de evaluare din semestrul I, clasa a VIII-a:

Nr Crt	Obiective-cadru	Obiective de referinþă	Conþinutul evaluării	Forme de evaluare	Data
1.	Utilizarea corectă a relaþiei de paralelism între drepte, plane, dreaptă ºi plan	– să definească relaþia de paralelism; – să cunoască ºi să aplice teoremele de paralelism; – să definească unghiul dintre două drepte; – să indice corect ipoteza, concluzia, să realizeze figura, – să folosească relaþiile ºi teoremele în probleme	Paralelism în spaþiu	orală	
2.	Cunoaºterea si utilizarea în probleme a: $d\perp\alpha$, $\alpha\perp\beta$, $a\perp b$ ºi teoremelor aferente	– să definească: $a\perp b$, $\alpha\perp\beta$, $d\perp\alpha$; – să cunoască teorema celor trei perpendiculare ºi cele două reciproce; – să aplice teoremele de aflare a distanþelor dintre: punct ºi dreaptă, punct ºi plan, două drepte; – să afle măsura unghiului plan al unui diedru.	Perpendicu-laritate în spaþiu	orală	
3.	Aflarea ariilor, volumelor prismelor drepte	– să cunoască elementele, să afle aria laterală, aria totală, volumul cubului, paralelipipedului dreptunghic, prismei triunghiulare drepte, hexagonale; – să aplice în lucrare cele învãþate; – să utilizeze raþionamente, creativitate.	Cub, Paralelipiped, Prismă	orală	
4. 5.	Evaluare scrisă semestrială Ameliorarea rezultatelor	 – refacerea lucrării la tablă;	Lucrare scrisă recapitulativă semestrială Discutarea	scrisă orală	

		– corectarea greºelilor ce apar frecvent; – revenirea asupra tipurilor de probleme care aratã lacune în asimilarea cunoºtinþelor, în sistematizarea ºi utilizarea lor.	lucrării		
6.	Stimularea performanþelor	– probleme de sintezã	Probleme recapitulative	oralã	

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri, I.; Cibotarenco, E.; Turlacov Z., º.a., *Metodica predării matematicii in ºcoala medie*, Vol. I, Editura Lumina, Chiºinău, 1992.
2. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Învãþarea în ºcoalã, o introducere în psihologia pedagogicã* (trad.), Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 1981.
3. Babanski, Iu. K., *Optimizarea procesului de învãþãmînt*, Editura Didacticã ºi Pedagogicã R.A., Bucureºti, 1997.
4. Cerghit I. (coord.), *Perfecþionarea lecþiei în ºcoala modernã*, Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 1983.
5. Cristea, S., *Dicþionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internaþional, Chiºinău-Bucureºti, 2003.
6. Guþu, V., *Dezvoltarea ºi implementarea curriculumului în învãþãmîntul gimnazial*: cadru conceptual, Centrul educaþional Pro Didactica, Chiºinău, 2000.
7. Lupu, C., *Metodica predării geometriei*, Editura Paralela 45, Piteºti, 2000.
8. Patraºcu, D.; Patraºcu, L.; Mocrac, A., *Metodologia cercetării ºi creativitãþii psihopedagogice*, Editura ªtiinþa, Chiºinău, 2003.
9. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didacticã ºi Pedagogicã, Bucureºti, 2000.
10. Stoica, A.; Mustaþã, S., *Evaluarea rezultatelor ºcolare*. Ghid metodologic, Editura Lyceum, Chiºinău, 1997.



Dialogul didactic – factor important în dezvoltarea personalitãþii elevului de vîrstã ºcolarã micã

Tamara **LENÞA**

Liceul Teoretic "D. Alighieri", mun. Chiºinău

Arta de a educa se rezumã, în ultimã instanþã, la arta de a comunica. Comunicarea gîndurilor, sentimentelor, succeselor ºi nemulþumirilor este singura soluþie de a depãºi incertitudinea în procesul de formare a omului în toatã complexitatea sa. Istoria aratã cã au supravieþuit doar acele popoare ºi culturi care au gãsit cãile de comunicare ºi de impunere a valorilor. Parafrazînd, afirmãm cã a reuºit acel proces educaþional ºi acei profesori care au gãsit mesajul optim al raportului *situaþie de învãþare-individualitatea copilului.*

Problema *comunicării didactice* este destul de complexã. Multiplele accepþii ale conceptului de comunicare didacticã ºi derivatelor acesteia aduc o anumitã claritate celui ce urmează s-o organizeze/realizeze, dar sfera amplã de manifestare diluează reperele metodologice, astfel încît profesorul trebuie să mizeze pe conexiunea dintre cunoaºtere ºi trãire. A ºti ºi a simþi esenþa actului comunicativ în procesul educaþional vine din îmbinarea tehnologiei ºi vocaþiei profesionale, rolul primei componente fiind de a asigura cunoaºterea ºi alegerea modalitãþii optime pentru o situaþie educaþionalã concretã. Aceastã dimensiune a comportamentului profesional poate fi uºor însuºitã (prin autoinstruire, schimb de experienþă, învãþarea într-un cadru formal al instruirii continue), drept mobil servind dorinþa de a fi un bun specialist. Marele avantaj al aspectului cognitiv constã în faptul cã el influenþează ºi aspectul atitudinal-vocaþional: cum trebuie să „fii" în comunicarea cu discipolul.

Dialogul didactic, unul dintre multiplele procedee prin care realizãm comunicarea didacticã, constituie un instrument eficient în dezvoltarea personalitãþii elevilor, în formarea limbajului, în educaþia moral-civicã ºi esteticã, în cunoaºterea mediului înconjurător etc. Prin intermediul lui învãþãtorul contribuie la fixarea, sistematizarea, evaluarea cunoºtinþelor elevilor. Acest procedeu didactic, aplicat frontal, individual, în grupuri mici, la orice etapã a lecþiei ºi în diverse activitãþi extracurriculare, permite realizarea principiului interdisciplinaritãþii, sporind gradul

de funcþionalitate a achiziþiilor ºcolare, formîndu-i elevului o viziune integrã asupra fenomenelor din lumea înconjurãtoare. Valorificarea principiului interdisciplinaritãþii prin dialog oferã multiple oportunitãþi de organizare corectã a demersului didactic în clasele primare, deoarece elevii de vîrstã micã învaþã mai uºor ºi mai temeinic ceea ce percep ca întreg.

Pentru atingerea obiectivelor educaþionale se pun în valoare urmãtoarele funcþii ale dialogului didactic:

I. a) Trezirea interesului, curiozitãþii elevilor pentru conþinutul cognitiv ce urmeazã a fi studiat (convorbirea de la începutul lecþiei).

Ex.: ªtiinþe, cl. a II-a, modulul II, subiectul „Mediul familial".

– Ce este o familie?
– Cine formeazã familia ta?
– Dacã ai în casã un animal, îl consideri membru al familiei?
– Ce rol are fiecare membru al familiei tale?
– Ce fel de relaþii existã între membrii familiei tale?
– Cînd simþi lipsa familiei?
– Unde locuieºte familia ta?
– Cum aratã locuinþa ta?
– Cine locuieºte într-o casã?
– Prin ce se deosebesc noþiunile *familial* ºi *familiar*?

b) Reactualizarea cunoºtinþelor prin formularea de întrebãri care conduc la situaþii de problemã, prezentarea unor cazuri concrete:

Ex.: ªtiinþe, cl. a II-a, subiectul „Mediul ºcolar. Ce cuprinde ºcoala în care înveþi?".

– Ce drepturi (responsabilitãþi) ai?
– Ce reguli respecþi în ºcoalã (clasã)?
– Ce succese la învãþãturã ai obþinut anul acesta?
– Ce nu-þi reuºeºte deocamdatã?
– Ce faci pentru a reuºi?
– La ce obiect de studiu am vorbit despre drepturi ºi obligaþii ("Deprinderi de viaþã", "Educaþia moral-spiritualã")?

II. Descoperirea noului conþinut, folosind abilitãþile, priceperile ºi deprinderile dobîndite la lecþiile anterioare.

Învãþãtorul poate utiliza dialogul euristic, desfãºurat în baza operaþiilor cognitive: analiza, comparaþia, generalizarea.

Ex.: ªtiinþe, cl. a II-a, subiectul „Ziua ºi 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 Pãmîntul?
– Ce s-ar întîmpla dacã pe Pãmînt ar fi numai zi sau numai noapte?

Gãsiþi rãspuns la urmãtoarea ghicitoare:

„Scaun ar pãrea
Cu spãtarul în podea,
ªi picioarele în sus,
Cine oare-aºa l-a pus?"

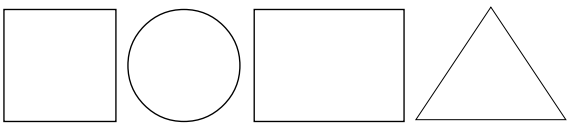
Descoperiþi cifra:

– A cîta lunã a anului este aprilie?
– Cum se numeºte a IV-a zi a sãptãmînii?
– Ce fel de linii se folosesc la scrierea cifrei 4?

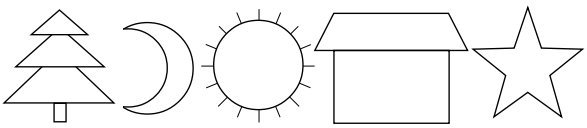
III. Aprofundarea ºi consolidarea cunoºtinþelor. În acest caz, amplificãm valenþele formativ,e utilizînd dialogul didactic în descoperirea dirijatã, conversaþia euristicã, demonstraþia, comparaþia.

Ex.: Matematica, cl. a II-a, modulul „Noþiuni geometrice", subiectul „Corpuri geometrice".

– La care dintre corpurile geometrice studiate aþi observat linii curbe închise? (cilindru, con)
– Ce corp geometric are toate feþele în formã de pãtrat? (cubul)
– Care dintre figurile geometrice au laturile în formã de:
  - linie frîntã închisã, formatã din patru segmente?
  - linie frîntã închisã, formatã din trei segmente?
  - linie curbã închisã?
– Ce desene aþi 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?

Ghiciþi ghicitoarea:

– Cine intrã prima în casã? *(cheia)*
– Ce sens mai poate avea cuvîntul *cheie*? (cheia *sol*)
– Ce linie am folosit pentru a o desena?

IV. Evaluarea prin conexiune inversã. Se utilizează chestionare orale, frontale, teste grafice, aplicaþii pe materiale (planºele etc.) însoþite de un dialog.

Ex.: Limba românã, cl. a II-a, modulul 11, subiectul „Punguþa cu doi bani" de I. Creangã.

– Din ce poveste este extras fragmentul?
– De ce textul dat este considerat o poveste? (argumentaþi)
– Cine este personajul principal?
– Cum era cocoºul la începutul poveºtii?
– Ce momente ale poveºtii sînt redate în imaginile date?
– Cum era cocoºul cînd s-a întors acasã?
– Aþi putea schimba finalul poveºtii?

Pentru a realiza funcþiile dialogului didactic, învãþãtorul

trebuie sã posede arta de a formula întrebãri.

Întrebãrile pot fi:

- directe ºi indirecte;
- generale (depisteazã zonele de cunoaºtere);
- particulare (cer un rãspuns concret);
- disjunctive (presupun alegerea unei variante de alternativã);
- de analizã (solicitã identificarea cauzei);
- sugestive (includ rãspunsuri transferabile, sugestii transmise prin intonaþie, gesticã).

Dacã doreºte sã obþinã o eficienþã maximã a acþiunilor educaþionale prin utilizarea dialogului în derularea scenariului didactic, învãþãtorul trebuie sã þinã cont de urmãtorii factori:

- particularitãþile de vîrstã ale elevilor
- aptitudinile individuale
- efortul individual
- locul întrebãrii în cadrul lecþiei
- funcþiile metodelor ºi procedeelor folosite.

Dialogul didactic îºi va atinge scopul dacã întrebãrile vor fi:

- valide
- enunþate corect
- clare
- simple
- uºor de reþinut.

Pentru a realiza obiectivele propuse, învãþãtorul urmeazã sã evite:

- imprecizia în formularea enunþurilor
- întrebãrile lungi
- prezenþa termenilor necunoscuþi.

Arta de a adresa întrebãri impune o pregãtire prealabilã ºi organizarea temeinicã a dialogului, precum ºi capacitatea de a stimula copiii, a-i dirija spre a gãsi ºi formula rãspunsuri creative, a efectua analize.

Ghidarea învãþãrii prin dialog asigurã dezvoltarea personalitãþii, imaginaþiei ºi gîndirii creative a elevului, atingerea finalitãþilor educaþionale spre care tindem la aceastã treaptã de învãþãmînt.

Educaþia pentru cetãþenie: de la teorie la practicã



Tatiana **RACU**

Universitatea Pedagogicã de Stat "I. Creangã"

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 încã la sfîrºitul anilor '80, dar a luat amploare abia dupã declararea independenþei, solicitînd noi abordãri în formarea tinerei generaþii. În acest context, au fost binevenite diverse programe iniþiate de guvern ºi societatea civilã. Introducerea noilor discipline *Educaþia civicã, Deprinderi de viaþã* vin sã completeze educarea elevilor pe segmentul drepturilor ºi responsabilitãþilor unui cetãþean.

Cercetãrile din domeniu susþin multiple aspecte pozitive ale predãrii educaþiei pentru cetãþenie la clasã:

- formarea unei atitudini constructive faþã de fenomenul politic;
- participarea în viaþa politicã;
- creºterea interesului pentru evenimentele curente ºi discutarea lor cu prietenii, membrii familiei;
- promovarea toleranþei ºi activismului civic (Hahn, 1996, Harrvoard ºi Haho, 1990).

Un studiu efectuat de noi a avut menirea sã constate gradul de cunoaºtere de cãtre elevi a principiilor, formelor ºi componentelor educaþiei pentru cetãþenie abordate în manualul *Noi ºi Legea,* atitudinea lor faþã de aplicarea metodelor interactive de predare.

În cadrul experimentului au fost implicaþi 130 de elevi de la liceele "I. Creangã" ºi "Gaudeamus" (Chiºinãu), "Prometeu" (Grozeºti), Liceul Teoretic din Criuleni (profesori – Aurora Maros, Tatiana Doibani, Pavel Cerbuºcã, Svetlana Mitrofan). Au fost analizate situaþiile de utilizare a metodelor interactive, cele mai eficiente fiind:

- chestionarele sãptãmînale;
- discuþiile sãptãmînale/telefonice cu responsabilul de experiment;
- dezbaterile (cu întreaga echipã) ºi sintezele.

Elevii antrenaþi în experiment au completat un chestionar menit sã ilustreze cunoºtinþele, capacitãþile ºi atitudinile în domeniile ce urmau sã fie studiate. De asemenea, au fost chestionaþi pãrinþii, managerii ºcolari ºi cadrele didactice.

I. *Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a X-a* (vezi Anexa 1)

Mai mult de jumatate din elevi cred cã respectarea legilor ºi dragostea de Patrie sînt principalele caracteristici ale unui bun cetãþean. Procentul celor care se considerã buni cetãþeni este mai mic în sondajul postformativ decît în cel de constatare (nu cunosc ºi nu respectã toate legile, nu plãtesc impozitele), ceea ce s-ar putea explica prin înþelegerea atributelor unui bun cetãþean conform prevederilor constituþionale studiate pe parcursul anului ºi prin sporirea exigenþei. Toate acþiunile stipulate în chestionar (votarea, respectarea legilor, plata impozitelor, informarea în chestiunile publice) au dobîndit mai multe adeziuni dupã experimentul formativ. Este pozitiv faptul cã se observã creºterea expectanþelor elevilor faþã de transparenþa ºi responsabilitatea instituþiilor statului ºi menþionarea unor atribuþii specifice (respectarea drepturilor cetãþenilor, democratizarea þãrii, lupta împotriva corupþiei). Opinia privind obligaþia statului de a asigura locuri de muncã ºi salarii adecvate practic nu s-a schimbat. Dintre principiile constituþionale inserate în chestionar, elevii considerã ***dreptul la satisfacerea nevoilor de bazã*** ºi ***egalitatea în faþa legii*** ca fiind

esenþiale. Este îmbucurãtoare creºterea procentului de subiecþi ce conºtientizează importanþa rolului proprietãþii private (de la 30% la 54%) ºi a prezumþiei de nevinovãþie (de la 43% la 64%). Întrebarea cea mai solicitată a fost următoarea: *Cum crezi cã poþi influenþa modul de guvernare?* Numărul elevilor care susþin cã alegerile sînt cea mai eficientã modalitate în acest sens s-a dublat. Formulările celor chestionaþi au fost stîngace (*sã-mi exprim gîndurile, sã-i ajut pe cei neputincioºi, sfãtuindumã cu persoane competente, prin Parlamentul copiilor, conducerea sã 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 cetãþenie, Constituþia Republicii Moldova,* elevii menþionînd cã se confruntã cu următoarele dificultaþi: necunoaºterea sau neînþelegerea unor termeni ºi concepte, comunicarea ineficientã în clasã, atmosfera dezagreabilă. Majoritatea respondenþilor au discutat unele dintre subiectele propuse pentru studiu cu părinþii sau prietenii (mai frecvent despre drepturile omului/copilului). Peste 50% din elevi considerã cã efectul major al educaþiei pentru cetãþenie este acumularea de cunoºtinþe juridice, iar 5% – cã *au învãþat sã lucreze în grup, sã gîndească, sã se comporte în anumite circumstanþe, sã creadã cã există* ***adevãr*** *pe lume.*

III. *Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a XI-a* (vezi Anexa 3)

Majoritatea covîrºitoare a elevilor opinează cã legea se implicã în cele mai multe aspecte ale vieþii ºi cã acest lucru este firesc pentru menþinerea ordinii în societate. Mulþi sînt de părere cã legile trebuie modificate atît în funcþie de interesele oamenilor cît ºi de cele ale statului. Elevii au învãþat sã stabilească nedreptãþile (încãlcarea drepturilor) ºi au aflat ce le permite legea sã facã 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%) ºi *Angajarea la muncã* (12%). Peste 50% din lotul investigat considerã cã beneficiul cursului *Educaþie pentru cetãþenie* este dobîndirea de cunoºtinþe cu privire la drepturile ºi responsabilitãþile omului, 23% – doresc sã-l studieze în toate clasele, deoarece *„contribuie la schimbarea mentalitãþii ºi tot ce facem în viaþã are legãturã cu legea”.*

V. *Chestionarul realizat în cadrul experimentului de constatare în clasa a XII-a* (vezi Anexa 5)

Majoritatea elevilor (97%) afirmă cã orice cetãþean trebuie sã cunoască anumite prevederi ale legii.

Doar 3% nu au putut spune cine stabileºte vinovãþia unei persoane pentru sãvîrºirea de infracþiuni, ceilalþi respondenþi numind corect respectivele organe. S-a constatat cã elevii nu cunosc drepturile unei persoane reþinute. Pentru reducerea infracþionalitãþii, ei propun următoarele soluþii: *educarea populaþiei* (26%), *creºterea pedepselor, asigurarea locurilor de muncã, iluminarea străzilor.* Scade procentul (de la 11% la 7%) celor care nu ar declara o infracþiune la poliþie. Elevii par sã fie conºtienþi de cãile de evitare a condiþiei 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 circumstanþe.

VI. *Chestionarul realizat în cadrul experimentului de verificare în clasa a XII-a* (vezi Anexa 6)

Cele mai apreciate subiecte au fost: *Infracþiuni contra persoanei* (33%), *Procesul penal* (27%), iar cele mai utile – *Participanþii la infracþiune, Victimele ºi procesul penal* (27%). Jumãtate din elevii chestionaþi nu au întîmpinat greutãþi în cadrul studiului; 43% au discutat despre procesul penal cu cei din jur, iar 22% – despre legi ºi drepturi; 45% considerã ca noile cunoºtinþe constituie principalul beneficiu al studiului, 12% – cã disciplina „Noi ºi Legea” ar trebui sã fie predatã tuturor elevilor, iar 7% – cã acest lucru ar conduce la diminuarea infracþionalitãþii infracþiunilor în Republica Moldova.

VII. *Chestionarul pentru părinþi*

Părinþii participanþi la experiment (din Chiºinău, Groze ºti, Criuleni) salută introducerea obiectului de studiu *Educaþia pentru cetãþenie* în scoală, deoarece acesta contribuie la formarea responsabilitãþii elevilor, deprinderilor morale ºi a culturii civice. 51% au menþionat cã discutã cu copiii despre drepturi ºi obligaþiuni, aflînd lucruri utile despre infracþiunile legate de relaþiile dintre părinþi ºi copii, tutelã ºi curatelã, cetãþenie, drepturile omului, iar 49% au relatat cã nu discutã din lipsă de timp. 21% din adulþi au menþionat cã acest curs a îmbunătãþit comportamentul copiilor: ei au devenit mai responsabili, mai activi, mai independenþi ºi mai încrezători în sine; comentează diverse evenimente, îºi expun punctul de vedere. Părinþii susþin cã *Educaþia pentru cetãþenie* trebuie sã fie un curs prioritar în Planul Naþional de Învãþãmînt.

Prezentãm conþinutul chestionarelor pe care le-am aplicat în experimentul de constatare ºi cel de verificare (după implementarea cursului).

ANEXE

I.

1. Care crezi cã sînt caracteristicile unui bun cetãþean într-o societate democraticã (enumerã trei calitãþi personale sau activitãþi pe care le-ar desfãºura un bun cetãþean)?
   a) _____
   b) _____
   c) _____

2. În lista ce urmează sînt enumerate unele calităţi ce ar caracteriza poziţia activă a unui cetăţean în cadrul societăţii. Cît de importantă, după părerea ta, este fiecare pentru satisfacerea condiţiei de a fi un bun cetăţean? Foloseºte una dintre cele cinci variante de răspuns.
   a) foarte important
   b) important
   c) puţin important
   d) neimportant
   e) nu ºtiu

- a participa la alegeri
- a respecta legea
- a-ţi iubi ţara
- a munci conºtiincios
- a fi prietenos ºi a-i ajuta pe ceilalţi
- a plăti impozitele la timp
- a activa ca voluntar în serviciul comunităţii
- a fi la curent cu problemele publice
- a încerca să influenţezi deciziile ºi politica la nivel local ºi central.

3. Mai jos sînt expuse principiile ce ţin de Drepturile Omului (Constituţia Republicii Moldova ºi Declaraţia Universală a Drepturilor Omului). Alege răspunsul pentru fiecare principiu care descrie cel mai bine (din punctul tău de vedere) importanţa lui pentru formarea unei societăţi democratice.
   a) foarte important
   b) important
   c) puţin important
   d) neimportant
   e) nu ºtiu

- egalitatea în faţa legii
- libertatea de opinie ºi de exprimare
- libertatea religioasă
- interzicerea torturii ºi a pedepselor crude sau degradante
- dreptul la proprietatea privată
- dreptul la un serviciu retribuit echitabil
- dreptul la educaţie
- dreptul de a emigra ºi imigra
- dreptul de a fi considerat nevinovat pînă cînd vinovăţia îţi va fi dovedită legal.

4. Descrie succint activitatea pe care o poţi desfăºura pentru dezvoltarea unei societăţi democratice.
5. Enumerã trei lucruri care te-ar motiva să te implici activ în viaţa societăţii (ţinînd cont de condiţiile actuale de viaţă).

II.

1. Ce subiecte ţi-au plăcut cel mai mult din acest curs?
2. Care dintre subiecte au fost mai utile ºi de ce? Menţionează un caz concret în care ai folosit cele învăţate în cadrul acestui obiect de studiu?
3. Ce dificultăţi ai întîmpinat la lecţii? Ce te-a împiedicat să fii eficient în activitate?
4. Ai discutat cu părinţii, prietenii despre unele subiecte învăţate 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 activităţile tale cotidiene este implicată legea? Argumentează.
2. Ar fi posibilă viaţa ta personală fără norme juridice (considerînd suficiente normele morale, cutumiare, sociale)? Argumentează.
3. Cunoºti cazuri de nedreptate socială? Cum determini o nedreptate socială? (Argumentul cel mai important).
4. Crezi că potrivit vîrstei legea îţi 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. ªtii ce ar trebui să faci într-o situaţie de tipul:
   - cumpărarea unui obiect de calitate necorespunzătoare
     da nu nu ºtiu
   - nerespectarea condiţiilor unui contract
     da nu nu ºtiu
   - angajarea în cîmpul muncii
     da nu nu ºtiu
6. Legile ar trebui modificate în funcţie de necesităţile statului sau de necesităţile individului? Prezintă cel mult 3 argumente.

IV.

1. În care dintre activităţile enumerate mai jos este implicată legea? Alege răspunsul, folosind scala:
a) implicată b) deloc implicată c) nu ºtiu

- cumpărarea produselor alimentare
- frecventarea ºcolii
- vizionarea unui film
- discuţii 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. Indicã cît de importantă

este pentru tine fiecare prevedere enunþatã, folosind scala:

a) foarte importantã
b) importantã
c) nu prea importantã
d) neimportantã
e) nu ºtiu

- încheierea contractului individual de muncã
- termenul de încercare la încheierea unui contract individual de muncã
- garanþiile la angajarea la lucru
- înlesniri ºi compensaþii în cazul desfacerii contractului de muncã (salariaþii disponibilizaþi)
- desfacerea contractului individual de muncã din iniþiativa administraþiei/salariului.

3. Crezi cã potrivit vîrstei legea îþi 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 cãsãtorii
  da nu în unele cazuri nu sînt sigur
- plata unor taxe/impozite
  da nu în unele cazuri nu sînt sigur

4. Scrie cel puþin 3 acþiuni pe care crezi cã ar trebui sã le întreprinzi în caz de:

a) cumpãrare a unui obiect de calitate necorespunzãtoare
b) nerespectare a condiþiilor unui contract
c) angajare la un loc de muncã
d) violenþã în familie
e) concediere ilegalã de la serviciu.

5. Cum crezi cã se colecteazã ºi se cheltuiesc banii publici? Scrie 2-3 argumente în susþinerea pãrerii tale.

V.

1. Un cetãþean trebuie sã cunoascã anumite prevederi ale Codului penal ºi ale procedurilor penale? De ce?
2. Ce organ stabileºte vinovãþia unei persoane pentru sãvîrºirea unei infracþiuni?
3. Sînt necesare organele de drept (poliþia, procuratura, judecãtoria etc.)? Prezintã 3 argumente care sã le justifice existenþa.
4. Propune 3 soluþii pentru diminuarea criminalitãþii în comunitatea în care trãieºti.
5. În ce cazuri declari o infracþiune la poliþie? Marchează varianta aleasã.
   a) întotdeauna
   b) în funcþie de implicarea personalã
   c) în funcþie de gravitatea cazului pentru societate
   d) n-o declar niciodatã
   e) alt rãspuns.

VI.

1. Folosind scala de mai jos, desemnează cît de importantã este iniþierea unui elev de vîrsta ta în urmãtoarele subiecte (probleme):
   a) foarte important c) nu prea important
   b) important d) neimportant
   - criminalitatea în R. Moldova
   - comiterea infracþiunilor de cãtre minori
   - aplicarea pedepsei penale în R. Moldova
   - desfãºurarea echitabilã a unui proces judiciar
   - sãvîrºirea contravenþiilor administrative de cãtre cetãþeni
2. Indicã care dintre faptele enumerate pot fi atribuite uneia din categorii:
   Încãlcare administrativã Infracþiune
   a) traversarea strãzii la culoarea roºie a semaforului
   b) furtul
   c) prostituþia
   d) consumul de droguri
   e) specula
   f) falsificarea banilor
   g) omorul neintenþionat (din imprudenþã)
   Argumentează.
3. Ce organ stabileºte vinovãþia unei persoane în cazul sãvîrºirii unei infracþiuni?
   a) poliþia
   b) persoana vãtãmatã sau rudele acesteia
   c) curtea de apel
   d) curtea supremã de justiþie
   e) judecãtoria de sector
   f) anchetatorul
   g) procurorul
4. Propune 3 soluþii pentru diminuarea criminalitãþii în comunitatea în care trãieºti.

REFERINÞE BIBLIOGRAFICE:

1. Nicola, I., *Tratat de pedagogie ºcolarã*, Editura Aramis Print SRL, Bucureºti, 2002.
2. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educatiei*., vol. I, Editura Aramis, Bucureºti, 2002.
3. Cuzneþov, L., *Etica educaþiei familiale*, Chiºinãu 2000.
4. *Curriculum*. *Educaþia civicã pentru clasele V-IX*, Editura ARC, Chiºinãu, 2001.
5. Bîrzea, C., *Cetãþenia europeanã*, Editura Politeia-Sinspa, 2005.

Recenzenþi:
V. MÎNDÎCANU, dr. hab. în pedagogie
S. GONCEARUC, dr. în pedagogie

Evaluarea pedagogicã



Sorin **CRISTEA**

Universitatea Bucureºti

Evaluarea pedagogicã reprezintã acþiunea subordonatã activitãþii de educaþie/instruire care are ca funcþie centralã verificarea gradului ºi a modului de îndeplinire a obiectivelor, cu scop de reglare-autoreglare, realizabil prin operaþii de mãsurare, apreciere, decizie.

Sfera de referinþã a evaluãrii pedagogice este extinsã la dimensiunea generalã, specificã ºi concretã a sistemului ºi procesului de învãþãmînt. Sînt identificate astfel douã tipuri de evaluare pedagogicã: a) evaluarea de sistem; b) evaluarea de proces (vezi Ion T.Radu, *Teorie ºi practicã în evaluarea eficienþei învãþãmîntului*, EDP, Bucureºti, 1981).

Evaluarea de sistem verificã gradul ºi modul de realizare a finalitãþilor macrostructurale ale educaþiei, respectiv a *scopurilor educaþiei* care vizează funcþionalitatea generalã a învãþãmîntului în raport cu principalele subsisteme ale sistemului social global (*economic, politic, cultural, comunitar*). Are în vedere mãsurarea ºi aprecierea calitãþii învãþãmîntului în raport de contribuþia socialã a acestuia la dezvoltarea vieþii economice, politice ºi culturale, dar ºi a comunitãþii la nivel micro (familie) ºi macro (naþiune, comunitate regionalã, internaþionalã). Poate angaja instituþii/organizaþii specializate situate în afara sistemului de învãþãmînt (institute de analizã statisticã, de diagnozã ºi prognozã, de politici sociale etc.). În mod special, implicã instituþii/organizaþii acreditate pentru realizarea de mãsurări, aprecieri, analize, sinteze, diagnoze, prognoze etc. la toate nivelurile sistemelor de învãþãmînt în plan naþional (vezi: Ministerul Învãþãmîntului, Inspectoratele/Direcþiile teritoriale de învãþãmînt, conducerile de ºcoli), dar ºi internaþional (vezi *UNESCO*, Institutul Internaþional de Planificare a Educaþiei). Evoluþiile societãþii (informa-tizarea ºi democratizarea) au impus noi instituþii specializate, funcþionale în *reþea* la nivel local, teritorial, naþional, internaþional (comisii, consilii, servicii, institute de *evaluare*). Sînt aplicate tehnici de mãsurare, apreciere, analizã, sintezã etc., preluate ºi din alte domenii (economie, management, statisticã, cibernetică, sociologie, ºtiinþe politice etc.), care trebuie integrate ºi valorificate în sens specific *pedagogic*.

Evaluarea de proces verificã gradul de realizare a obiectivelor generale, specifice ºi concrete, cu scop de reglare-autoreglare a activitãþii de educaþie/instruire organizatã la toate nivelurile, treptele ºi disciplinele de învãþãmînt. Este realizatã de structuri manageriale specializate, interne ºi externe (minister, inspectorate, conduceri de ºcoli, comisii/catedre metodice, fiecare cadru didactic etc.), prin verificãri ºi analize permanente, sectoriale ºi globale care "asigurã o reglare la nivel naþional a programelor, metodelor, axelor de formare a profesorilor, mãsurilor punctuale" (René La Borderie, *Lexique de l'éducation*, Editions Nathan, Paris, 1995).

Perspectiva paradigmei curriculumului impune corelarea permanentã a evaluării de sistem – proces. Este vizatã simultan dimensiunea *funcþional-structuralã* a procesului (care include variabile dependente de sistem: finalitãþi, organizare, resurse etc.) ºi dimensiunea *operaþionalã* a procesului (care include variabile dependente de capacitatea de proiectare a cadrului didactic în raport de context). Consecinþa la nivelul educaþiei/instruirii constã în promovarea *strategiei evaluării continue*, integratã deplin în structura oricărui proiect *curricular*, cu funcþie specificã de formare permanentã (a elevilor, dar ºi a profesorilor).

La *nivel de politicã a educaþiei*, evaluarea este centratã asupra *progresului ºcolar*. Acþionînd în cadrul unui circuit circular care include *evaluarea la nivel de*: 1) *sistem naþional de învãþãmînt* ((structurã, infrastructurã, fluxuri

ºcolare, management, finanþare, efecte socio-economice ºi culturale etc.); 2) *curriculum* (obiective – planuri, programe, manuale, ghiduri metodice, softuri educaþionale, metodologie de predare-învãþare-evaluare etc.); 3) procese de instruire (metodologie, forme/moduri de instruire); 4) personal didactic (formare iniþialã ºi continuã, prestãri didactice etc.) – vezi D. Potolea; I. Neacºu; I. T. Radu, *Reforma evaluãrii în învãþãmînt. Concepþii ºi strategii*, Ministerul Învãþãmîntului, Bucureºti, 1996; A. Stoica; S. Musteaþã, *Evaluarea rezultatelor ºcolare. Ghid metodologic*, Editura Liceum, Chiºinãu, 1997.

Funcþiile ºi structura de bazã a evaluãrii pedagogice reprezintã dimensiunea *obiectivã* a acestei acþiuni subordonatã activitãþii de educaþie/instruire. Intervin, în mod *obiectiv*, în cadrul oricãrei activitãþi de educaþie instruire.

Funcþiile de bazã pot fi identificate în raport de douã criterii complementare: 1) gradul de generalitate exprimat; 2) sfera de acþiune.

În raport de primul criteriu, identificãm douã categorii de funcþii ale evaluãrii care au un caracter obiectiv ºi general: A) *Funcþia centralã* ("nucleu", de maximã generalitate) – verificare – decizie cu scop de reglare-autoreglare; B) *Funcþii principale*: informare, diagnozã-prognozã, decizie (finalã).

În raport de cel de-al doilea criteriu, identificãm douã categorii de funcþii ale evaluãrii, care au, de asemenea, un caracter obiectiv ºi general: A) *Funcþii sociale*: a) orientare ºcolarã ºi profesionalã; b) selecþie ºcolarã ºi profesionalã; c) promovare/certificare/legitimare socialã; B) *Funcþii pedagogice*: a) prezicere/anticipare a rezultatelor; b) cumulare a rezultatelor; c) formare permanentã (a elevilor ºi profesorilor pe tot parcursul desfãºurãrii activitãþilor). Aceste 3 funcþii pedagogice pot fi interpretate ºi ca funcþii specifice aflate la baza strategiilor de evaluare (*predictivã, cumulativã, formativã*).

Structura de bazã corespunde funcþiilor *principale* de 1) *informare*; 2) *diagnozã-prognozã*; 3) *decizie* (*finalã*). În consecinþã implicã *operaþii* de: A) constatare/control/mãsurare; B) apreciere valoricã/judecatã valoricã/anticipare valoricã; C) *sancþionare valoricã* (pozitivã, negativã)/calificare/(prin note, calificative, diplome etc.).

Operaþia de constatare/control/mãsurare permite obþinerea informaþiei în termeni de evaluare *cantitativã*.

Operaþia de apreciere valoricã/judecatã valoricã/anticipare valoricã permite interpretarea informaþiei (consemnate pe baza operaþiei anterioare) în termeni de evaluare *calitativã*; implicã avansarea unor criterii specific pedagogice: a) *eficacitatea* (în raport de *obiectivele* propuse); b) *eficienþa* (în raport de *resursele* existente); c) *progresul/regresul* (în raport de rezultatele obþinute anterior).

Operaþia de sancþionare valoricã (pozitivã, negativã)/*calificare* permite realizarea *deciziei finale* din perspectivã *pedagogicã*; implicã o prognozã pozitivã care anticipeazã valoric îmbunãtãþirea activitãþii în termeni de corectare, ameliorare, ajustare structuralã, restructurare.

Conþinuturile ºi formele evaluãrii pedagogice delimiteazã cadrul ºi modalitãþile în care sînt angajate operaþiile de mãsurare, apreciere ºi decizie.

Conþinuturile sînt identificate în raport de obiectivele asumate. În mãsura în care criteriile de evaluare sînt incluse în structura obiectivelor. Ca urmare, conþinutul acþiunii de evaluare reflectã structura bidimensionalã a obiectivelor (vezi Ralph W.Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University Press, Chicago, 1950). Implicã atît obiectivele psihologice (competenþe, capacitãþi), cît ºi obiectivele de *conþinut* (cunoºtinþe, deprinderi, strategii), operaþionalizate la nivel de performanþe, proprii fiecãrei activitãþi de instruire.

Formele evaluãrii pot fi identificate în raport de urmãtoarele criterii pedagogice: 1) tipul de organizare: a) evaluare *formalã* (examene, lucrãri scrise/practice periodice/*teze* etc., note ºi/sau calificative ºcolare); b) evaluare *nonformalã* (observaþii sistematice, investigaþii, probe de control etc.); 2) natura probelor utilizate preponderent: a) evaluare *oralã*; b) evaluare *scrisã*; c) evaluare *practicã*/prin activitãþi practice; 3) poziþia evaluatorului: a) evaluare *internã*; b) evaluare *externã*.

Metodologia evaluãrii include ansamblul de strategii, metode ºi tehnici (procedee) implicate în realizarea operaþiilor de mãsurare, apreciere, decizie (parþialã ºi finalã). Graniþa flexibilã dintre cele trei componente trebuie delimitatã la nivelul raporturilor logice ºi pedagogice existente între planul general (conceptual), particular (acþional) ºi concret (instrumental) al evaluãrii.

Strategiile de evaluare includ un ansamblu de metode, forme, tehnici structurate în raport de *obiectivele specifice* ale activitãþii de educaþie/instruire. În consecinþã, sînt utilizate pe termen mediu ºi lung la nivelul tuturor activitãþilor de educaþie/instruire. Pot fi clasificate în raport de urmãtoarele criterii:

1. Momentul integrãrii în structura de funcþionare a educaþiei/instruirii:
   a) *Strategia de evaluare iniþialã* (la începutul activitãþii/anului, semestrului, capitolului, lecþiei;
   b) *Strategia de evaluare continuã* (pe tot parcursul activitãþii);
   c) *Strategia de evaluare finalã* (la sfîrºitul activitãþii – lecþiei, capitolului, semestrului, anului, treptei ºcolare.
2. Funcþia specificã asumatã prioritar:
   a) *Strategia de evaluare predictivã* (funcþie de diagnozã – prognozã);
   b) *Strategia de evaluare formativã* (funcþie de formare continuã a elevilor, dar ºi a profesorilor;
   c) *Strategia de evaluare sumativã/cumulativã* (funcþie de însumare ºi cumulare a rezultatelor pentru stabilirea deciziei finale).
3. Reperul/referentul pedagogic prioritar:
   a) *Strategia de evaluare normativã* (conform unui *referent-etalon – norma* care utilizeazã

instrumente standardizate, aplicate la *produsele* învãþãrii);

b) *Strategia de evaluare formativã* (conform liniei de progres/regres a elevului, aplicatã la *procesele* învãþãrii (vezi Genevieve Meyer, *De ce ºi cum evaluãm*, Editura Polirom, Iaºi, 2000).

Metodele de evaluare sînt cãi de mãsurare, apreciere ºi decizie (parþialã, finalã) propuse în raport de obiectivele operaþionale ale activitãþii. Pe de o parte, folosesc tehnici sau procedee integrate în structura obiectivelor operaþionale ale activitãþii; susþin realizarea obiectivelor operaþionale în cadrul restrîns al unei activitãþi concrete (lecþii etc.). Pe de altã 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-învãþare-evaluare*. Exemple de metode didactice angajate ºi ca metode de evaluare sînt: *conversaþia*, în examinarea oralã, lucrãrile scrise în examinarea scrisã; *lucrãrile practice*, în examinarea practicã. Unele metode didactice nu au resurse evaluative semnificative. Ele pot fi activate ºi ca metode de evaluare prin integrarea în structura lor – ca tehnici evaluative – a altor metode cu resurse evaluative superioare (vezi de exemplu, integrarea *conversaþiei* ca tehnicã evaluativã 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 verbalã, chestionarea oralã, lucrãrile scrise, lucrãrile practice, testele docimologice, scãrile de aprecierea, instruirea programatã etc.

Clasificarea metodelor de evaluare, consacratã în prezent, valorificã raporturile de organizare a instruirii la nivel *formal* ºi *nonformal*. *Metodele clasice* susþin predominant deciziile finale ale evaluãrii la nivel *formal* (note, calificative, certificate, promovãri etc.): a) metode bazate pe evaluarea oralã (de exemplu conversaþia); b) metode bazate pe evaluarea scrisã (de exemplu, lucrãrile scrise); c) metode bazate pe evaluarea practicã (de exemplu, lucrãrile practice). *Metodele alternative*, *complementare* cu cele *clasice* susþin deciziile parþiale, realizabile în termeni de evaluare formativã, continuã: *observarea, investigaþia, proiectul, autoevaluarea, portofoliul* (vezi Serviciul Naþional de Evaluare, *Ghid de evaluare pentru ªtiinþele socio-umane*, Pronosis, Bucureºti, 2000).

Tehnicile sau *procedeele de evaluare* susþin metodele de evaluare la nivelul unor sarcini instrumentale, punctuale în structura de realizare a obiectivelor operaþionale, pe parcursul anumitor secvenþe ale lecþiei. Unele dintre aceste *tehnici* sînt la origini metode cu resurse evaluative superioare, integrate în structura altor metode didactice cu resurse evaluative limitate.

Extinderea ºi aprofundarea cercetãrilor în domeniul evaluãrii educaþiei/instruirii la nivel de sistem ºi de proces a stimulat apariþia unei noi ºtiinþe a educaþiei – ***teoria ºi metodologia evaluãrii***. Este o ºtiinþã dezvoltatã *intradisciplinar* ca *subteorie a teoriei generale a educaþiei* ºi mai ales a *teoriei generale a instruirii* (*didacticii generale*). Cu valorificarea unor investigaþii realizate în *psihologia educaþiei, managementul clasei, sociologia educaþiei, politicile educaþiei, planificarea educaþiei*…

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.

Aºteptãm ca de obicei articolele dumneavoastrã, care nu trebuie sã depãºeascã opt pagini, dactilografiate la douã rînduri.
Redacþia nu recenzeazã ºi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea ºi veridicitatea conþinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapãrat cu cel al redacþiei.