

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

*Ionuț VLĂDESCU**Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța, România*

The evaluation process involves a number of activities: comparing, making approximations, and assessment. The verb TO EVALUATE can also have the following meanings: to examine, to make estimation, to umpire between parties, to judge, or to quote.

We should keep in mind that the EVALUATION seldom indicates the accurate measurement; it is rather quantitative and qualitative approximation.

At first glance the evaluation can consist in assigning values and judgements to certain objects or persons according to explicit or implicit factors. In this respect, the evaluation is the spontaneous activity performed by one specific person. Thus, the evaluation can often be found in our daily activities. Therefore, one can say that we make evaluations every single moments of our life, telling the difference between what is useful and what is not. In this case, the EVALUATION can be considered an activity that can be performed within various contexts; as result, it can have specific connotations.

Currently, we are faced with certain social pressure regarding the evaluation of the child/student. The importance of evaluation process becomes more and more important and has large-scale recognition for the present-day educational reform.

Daniel L. Stufflebeam and his research team made the synthesis of various definitions of evaluation. They propose three groups of definitions according to three possible equalities: 1) Evaluation = Measurement; 2) Evaluation = Congruency; and 3) Evaluation = Judgement. These equalities involve a number of advantages and disadvantages.

1) The definitions included in the equality Evaluation = Measurement have the following advantages: they are directly based on accurate measurement, are realistic and true, the data can be mathematically computed, all these resulting in clear norms and conclusions. The disadvantages of such definitions include the strictly instrumental approach, the lack of flexibility caused by the costs of producing new instruments, and the limited judgements and criteria such definitions are based on, which are issue-centered and eliminate or do not take into consideration the parameters that cannot be measured.

2) The definitions based on the equality Evaluation = Congruency are advantageous as they consider the integrated activities of the educational process, bring to light information regarding both the student and the educational program, the feedback comes fast, and there is direct reference regarding the inherent objectives and criteria that can bring forth data about the process and the final result. A number of disadvantages occur as well, e.g., the risk assigned by the evaluator of playing his role in ethical manner, the approach is limited to certain objectives, the behaviour becomes the ultimate criterion of the educational action, and the evaluation is rather sequential and final.

3) The definitions belonging to the equality Evaluation = Judgement have the following advantages: they take into consideration facile practical concretizations, allow enhancing the variables taken into account, are permissive for experiments and expertise, and are not time-wasting for data analysis. On the other hand, such definitions are disadvantageous because they are based on routine and (empirically considered) their reliability and realistic character can be considered as problematic, the data and criteria are unclear, and there is the risk of superficial generalization.

1. Conceptul de evaluare

Evaluarea, ca proces, implică operații de **comparație–aproximare–estimare**. Verbul **a evalua** poate avea și semnificația de: a expertiza, a estima, a arbitra, a judeca, a cota.

Se va reține că **evaluarea** indică rareori o posibilitate de măsurare exactă, mai degrabă o aproximare cantitativă sau calitativă.

La prima vedere, evaluarea poate consta în a atribui o valoare, o judecată asupra unui lucru sau asupra cuiva, în funcție de un proiect explicit sau implicit. În acest sens, evaluarea este o activitate spontană a ființei umane, care se poate regăsi în multiple acte ale vieții curente. De aceea spunem că noi facem evaluări în fiecare secundă a existenței noastre, realizând diferența între ceea ce este util sau inutil. În acest caz, **evaluarea** apare ca o activitate ce se poate exercita în contexte diferite și, deci, ea poate primi conotații particulare.

S-ar putea spune că, la ora actuală, este vizibilă o anumită presiune socială legată de problematica evaluării copilului/elevului. Importanța acțiunilor evaluative devine din ce în ce mai accentuată și recunoscută în legătură cu reforma educațională realizată în momentul de față.

Sintetizând mai multe definiții ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam și colaboratorii săi ne propun trei grupe de definiții pentru evaluare, în funcție de trei identități posibile: 1) evaluare = măsură; 2) evaluare = congruență; 3) evaluare = judecare; fiecare caz presupune o serie de avantaje și inconveniente.

1) Definițiile circumscrise de identitate evaluare = măsură au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective și fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme și concluzii ferme; dezavantajele legate de definiție constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecățile și criteriile pe care se bazează sunt problematice și elimină sau nu iau în seamă nemăsurabilele.

2) Definițiile bazate pe identitatea evaluare = congruență prezintă avantajele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățare, furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective și criterii inerente care pot furniza date atât asupra procesului, cât și asupra produsului final. Apar și dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult etnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedește a fi mai mult o acțiune secvențială, terminală.

3) Definițiile care se sprijină pe identificarea evaluare = judecare prezintă avantajele ce recurg la concretizări practice ușoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permissive la experiențe și expertize și nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină și, fapt empiric neverificabil, li se poate contesta fidelitatea și obiectivitatea, datele și criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari [1].

O evaluare eficientă ajută profesorii și elevii să aprecieze gradul în care au fost atinse obiectivele, precum și programele referitoare la dificultățile de învățare.

Aplicată în domeniul instruirii, evaluarea este un proces de apreciere a calității sistemului educațional sau a unei părți respective a sistemului [2].

Evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare. Sunt urmărite efectele pedagogice, respectiv consecințele acțiunii întreprinse asupra formării personalității umane în ansamblul său. Consemnând rezultatele se scot în evidență și mecanismele care au dus la obținerea lor, precum și evoluția posibilă a rezultatelor respective, într-un cuvânt, evaluarea pedagogică include în sfera ei rezultatele și substratul psihologic al acestora. Ea se realizează de către profesor prin strategii didactice adecvate, încheindu-se cu aprecieri asupra funcționării interne a acțiunii educaționale [3].

2. Importanța și funcțiile evaluării

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare și o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competente relaționale, comunicarea profesor–elev, disponibilitățile de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operative;
- scurtarea feedback-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a explorării psihice a elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, inter-evaluare și evaluare controlată.

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și instituționale

existente etc.; plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii.

Raportându-ne la derularea unei secvențe de învățare sau prin relaționare la un ansamblu structurat de activități de formare, am putea discerne trei funcții ale evaluării:

- a) verificarea sau identificarea achizițiilor școlare;
- b) perfecționarea și reglarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile și mai pertinente căi de instrucție și educație;
- c) sancționarea sau recunoașterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflați în formare [4].

Indiferent de nivelul la care se realizează, evaluarea îndeplinește funcții sociale și pedagogice.

Funcțiile sociale ale evaluării decurg din însăși esența interacțiunilor dintre învățământ și societate. Ele oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra eficienței învățământului ca subsistem, „să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social-utile”. Paralel cu creșterea investițiilor în educație, societatea devine tot mai preocupată de eficiența lor, materializată în calitatea forței de muncă, în nivelul de pregătire și capacitățile omului de a exercita o anumită profesiune. În același timp, funcțiile sociale constau și în sugestiile pe care evaluarea le oferă în vederea perfecționării sistemului de învățământ, prin deciziile și intervențiile ce se întreprind în organizarea și desfășurarea sa. Originea acestor funcții sociale trebuie căutată în evaluările sistemului educațional prin prisma obiectivelor economice și sociale generale ale societății într-o etapă dată, respectiv prin prisma rezultatelor sale externe, a „ieșirilor finale”, a „produsului” obținut, concretizat în calitatea pregătirii absolvenților pentru exercitarea unor funcții sociale.

Funcțiile pedagogice ale evaluării constau în faptul că oferă informații privitoare la relațiile dintre componentele interne ale acțiunii educaționale, îndeosebi a celor dintre profesor și elevi. Prin înregistrarea performanțelor obținute de elevi avem posibilitatea să apreciem modul în care obiectivele proiectate s-au materializat în „realitățile” psihice, au devenit componente ale personalității umane. Cunoașterea acestor aspecte reprezintă pentru profesor un cadru de referință în aprecierea și autoaprecierea muncii sale, iar pentru elevi un factor stimulator în procesul de învățare. Evaluarea constituie din punct de vedere pedagogic temeiul autoreglării procesului de învățământ. Strategiile evaluativ-stimulative constituie modalități interne, folosite de către profesor în vederea înregistrării și măsurării rezultatelor dobândite de către elevi [5].

3. Evaluarea randamentului școlar

Evaluarea randamentului școlar are în vedere stabilirea nivelului de pregătire teoretică și practică atins, la un anumit moment dat, în activitatea cu elevii și a măsurilor corespunzătoare necesare pentru optimizarea acesteia.

Randamentul școlar reflectă gradul de eficiență pedagogică al activității didactice, care poate fi evaluat în cadrul raportului funcțional existent între resursele pedagogice investite în sistem și efectele înregistrate în timp, la nivel de proces și de produs.

În această accepție, randamentul școlar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noțiuni operaționale implicate în acțiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoștințe al elevului, evaluarea comportamentului elevului, evaluarea succesului școlar, evaluarea calității procesului de învățământ [6].

Evaluarea rezultatelor școlare angajează procedeele clasice de notare și examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conținut, pe acumularea cantitativă a informațiilor proiectate la nivelul programelor școlare. Forma principală prin care se realizează măsurarea în procesul de învățământ este calificativul, pentru ciclul primar și nota, pentru cel gimnazial și liceal [7].

Concretizarea faptică a rezultatelor se face în funcție și de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat notarea după bareme, pe când la disciplinele umaniste are un randament mai mare notarea analitică. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a quantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte cum ar fi fondul, forma și factorul personal) [8].

O analiză de o mai mare adâncime asupra personalității școlare a fiecărui elev impune un studiu prin prisma considerării factorilor subiectivi și obiectivi care au concurat la înscrierea unui anumit nivel de reușită sau de eșec școlar, pentru fiecare elev în parte.

Trăsăturile de personalitate ale elevului – nivelul de dezvoltare intelectuală, aptitudinile speciale, trăsăturile de temperament și de caracter, interesele, viața afectivă, starea de sănătate, forța de muncă, rezistența la efort etc. – constituie o suită de factori subiectivi, care contribuie în mod diferențiat la obținerea unui anumit nivel de reușită școlară de către fiecare elev în parte. Din acest punct de vedere, analiza randamentului școlar este un important mijloc de descifrare a formulei individuale a elevului, de identificare a dominantelor sale de personalitate.

Cu valoare de factori obiectivi, care condiționează eficiența muncii școlare a elevului, acționează totalitatea condițiilor de mediu școlar, familial larg social.

Evaluarea și aprecierea au un triplu rol: de diagnosticare, de constatare și de prognosticare. Rolul de diagnosticare constă în sesizarea modului în care s-a desfășurat procesul de învățare, insistând asupra deficiențelor și cauzelor ce l-au generat. Funcția constatativă constă în inventarierea achizițiilor pe care le posedă elevul în momentul în care se face aprecierea, a progresului realizat de la o etapă la alta, cât și în precizarea locului pe care îl ocupă în colectivul din care face parte. Rolul de prognosticare constă în posibilitățile ce le oferă de a face unele previziuni asupra rezultatelor și performanțelor ulterioare.

Măiestria profesorului, cât și personalitatea elevului, constituie surse pentru multe erori de notare și apreciere. Perturbațiile rezultă din nepotrivirea dintre instrumentele folosite și diferite însușiri ale personalității. Reacțiile elevului, ca manifestări ale individualității sale, maschează uneori randamentul real. Starea psihologică în care se află, determinată de oboseală, temperament, caracter etc., își pune amprenta asupra răspunsurilor exprimate. Unele erori de apreciere pot fi generate de specificul obiectului de învățământ.

Prevenirea și înlăturarea erorilor menționate mai sus amplifică coeficientul de obiectivitate, atribut fundamental al aprecierii. Cu toate acestea, nu se poate vorbi de o obiectivitate totală. Ea nu poate fi privită în sine decât în funcție de consecințele pe care aprecierea le are asupra procesului de învățare și a personalității elevilor. Din acest punct de vedere, nu există o relație univocă și direct proporționată, în sensul că unei obiectivități ridicate să-i corespundă întotdeauna efecte pozitive. Aceasta ne face să lansăm presupunerea că obiectivitatea notării include o doză de subiectivitate care până la un moment poate avea consecințe pozitive din punct de vedere pedagogic și psihologic. Oricare dintre metodele pe care le-am prezentat posedă un anumit coeficient de subiectivitate cu consecințe diferite asupra obiectivității, uneori pozitive, alteori negative. Testele docimologice, de exemplu, înlăturând unii factori subiectivi ce țin de personalitatea profesorului (severitate, indulgență etc.), fac în același timp abstracție de anumiți factori subiectivi ce țin de personalitatea elevilor care își pun amprenta asupra răspunsurilor (starea momentană, trăsături temperamentale etc.) [9].

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Situațiile cel mai des întâlnite și efectele perturbatoare sunt:

a) Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iradiază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Elevii cei mai expuși acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăți anticipate, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalități practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atrași profesori de la alte școli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați. Mai invocăm efortul volitiv permanent din partea profesorului de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de efectul „blând”, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

b) Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca și în mitologia greacă, ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Încrederea în posibili-

tățile elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușite reprezentând modalități de diminuare sau de anihilare a consecințelor acestui efect.

c) Ecuația personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, utilizând valorile de „sus” ale scării valorice, alții sunt mai exigenți, exploatarea cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferențele se pot evidenția atât la același examinator, pe parcursul anului de învățământ, sau între evaluatorii de la școli diferite.

d) Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparare și o ierarhizare a elevilor. De multe ori același rezultat este apreciat cu o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab, sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente.

e) Efectul ordine. Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

f) Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștientizare etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă [10].

4. Docimologia – știință a evaluării randamentului școlar

Problematika docimologiei la începuturile sale era reprezentată de notarea la examene, mai ales cu prilejul concursurilor. Ulterior sfera preocupărilor ei s-au extins treptat. Notarea nu este un act ce se face doar cu ocazia examenelor și concursurilor, evaluarea pe baza măsurării cu ajutorul notelor este solicitată tot mai mult, aprecierea obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților umane având profunde implicații asupra dezvoltării sociale. Societatea contemporană, în mod special, este tot mai mult interesată în valorificarea maximă a potențialului uman, de crearea condițiilor necesare pentru ca fiecare om să ocupe un loc potrivit pregătirii și capacității sale. Verificarea, măsurarea și evaluarea acestei pregătiri sunt operații ce se impun cu tot mai multă stringență. Importanța lor capătă o cu totul altă pondere în procesul de învățământ, unde sunt operații curente, semnificația lor socială fiind dublată de una pedagogică, cu repercusiuni profunde asupra dezvoltării personalității umane. Tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și capacitățile unei persoane în diverse împrejurări și cu diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie [11].

5. Tehnici de evaluare

Metodele utilizate în evaluarea performanțelor școlare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise și practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor și clasa de elevi, iar feedbackul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare a elevilor, dar are dezavantajul că nu pot fi toți copiii verificați. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Drept avantaje consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. verificarea scrisă implică un feedback mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenția profesorului. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice și vizează identificarea capacităților de aplicare în practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activități materiale [12].

a) Evaluarea prin chestionare

Chestionarea curentă se folosește ori de câte ori se ivește prilejul, cu precădere în cadrul lecțiilor. Ea se poate desfășura frontal, cu toți elevii, sau individual. Se recomandă ca dialogul dintre profesor și elevii chestionați să nu substituie dialogul dintre profesor și restul clasei.

Chestionarea finală se folosește în ore special destinate acestui scop, la sfârșit de capitol, de trimestru sau an școlar, la examene etc.

b) Evaluarea prin lucrări scrise

Lucrările scrise acoperă o arie mai largă de cunoștințe, iar aprecierea se poate face prin compararea rezultatelor tuturor elevilor. Evaluarea este în acest fel mai obiectivă.

c) Evaluarea prin lucrări practice

Este vorba de probele practice folosite în vederea verificării și evaluării capacității elevilor de a aplica cunoștințele în practică, cât și gradul de stăpânire a priceperilor și deprinderilor formate anterior.

d) Evaluarea prin teste de cunoștințe

Testele reprezintă un instrument al metodei experimentale orientată spre cunoașterea globală a personalității.

e) Evaluarea prin examene

Reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului școlar, instituționalizată la nivelul sistemului de învățământ.

Examenul îndeplinește și o funcție socială, rezultatele sale constituind un cadru de referință în vederea evaluării și aprecierii eficienței sociale a învățământului și implicit a activității cadrelor didactice.

f) Evaluarea prin scări de apreciere

Sunt instrumente care oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau răspunsurilor pe o scară cu mai multe intervale, având o limită inferioară și una superioară [13].

6. Evaluarea sociopsihopedagogică – o necesitate

Fie că sunt sau nu corect construite procedurile de evaluare, etapa în sine determină serioase surse de reflexie asupra locului și rolului pe care îl ocupă în procesul educației. Așadar, este necesară evaluarea periodică a rezultatelor, acțiunilor și interacțiunilor educative ce se exercită individual sau în grup asupra elevilor.

Răspunsul la întrebarea „Evaluarea este necesară?”, poate fi dat numai dacă reflectăm asupra funcțiilor sociale, pedagogice și psihologice ale evaluării, și anume:

- evaluarea este o componentă de tip feedback privind modul de funcționare a sistemului educațional modern și democratic. Orice verificare a sistemului implică folosirea diferitelor forme de evaluare;
- evaluarea servește, de asemenea, în a informa elevul asupra evoluției sale, în funcție de obiectivul fixat; asupra calității performanțelor școlare, asupra dezvoltării sale în cursul anilor [14].

Referințe:

1. Cucos, Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.100.
2. Vlad Elena. Evaluarea în actul educațional-terapeutic. - București: Pro Humanitate, 2000, p.97-98.
3. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.395-396.
4. Cucos Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.104-105.
5. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.395-396.
6. Dragu Anca, Cristea Sorin. Psihologie și pedagogie școlară. - Constanța: Ovidius University Press, 2002, p.175.
7. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
8. Cucos Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.109.
9. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
10. Cucos Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.110.
11. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
12. Cucos Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996, p.108.
13. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2001, p.407.
14. Vlad Elena. Evaluarea în actul educațional-terapeutic. - București: Pro Humanitate, 2000, p.100-101.

Prezentat la 08.08.2007