

## METODOLOGIA EVALUĂRII UNIVERSITARE

Oxana BASHIROV, Ina VERETINA

Universitatea de Stat din Moldova

În prezentul articol vom formula metode de evaluare în instituțiile de învățământ superior. Vom întreprinde o analiză a procesului de evaluare a rezultatelor universitare printr-un șir de procedee specifice. Ca urmare, vom demonstra un model simplu de comitere a erorilor inerente în evaluările studenților. Scopul cercetării noastre vizează ilustrarea metodelor și strategiilor de evaluare a performanțelor în învățământul superior. Vom încerca să argumentăm că metodele alternative de evaluare sunt eficiente în instruirea centrată pe student, deoarece acestea se bazează pe ideea că studenții își pot evalua de sine stătător propriile cunoștințe, în timp ce metodele tradiționale nu le oferă aceste oportunități (ceea ce îi ajută să învețe și ceea ce i-ar putea ajuta să învețe mai bine). Ca rezultat, am ajuns la concluzia că evaluarea alternativă oferă profesorilor o modalitate de a compara procesul de evaluare cu explorarea strategiilor de învățare.

**Cuvinte-cheie:** metodă, strategie, proces de învățare, evaluare, metode alternative, metode tradiționale, context pedagogic, rezultate universitare.

## THE METHODOLOGY OF THE UNIVERSITY EVALUATION

The article studies methods for evaluating instruction in higher education. We explore student evaluations of instruction and a variety of alternatives. We develop a simple model to illustrate the biases inherent in student evaluations. The goal of our research considers methods and strategies for assessing performance in higher education. Our presentation distinguishes the traditional and alternative methodology of evaluation. We highlight that alternative assessment methods work well in learner-centered classrooms because they are based on the idea that students can evaluate their own learning and learn from the evaluation process while traditional methods do not give learners opportunities to reflect on both their linguistic development and their learning processes (what helps them learn and what might help them learn better). As a result of our research, we have concluded that alternative assessment gives instructors a way to connect assessment with review of learning strategies.

**Keywords:** method, strategy, learning process, evaluation, alternative methods, traditional methods, pedagogical context, university results.

Evaluarea în învățământul superior reprezintă un proces general de analiză critică și sistematică, prin care se determină nivelul și calitatea pregătirii studenților pe parcursul programelor de studii, precum și competențele de care absolvenții dispun la finalizarea studiilor.

Dintre definițiile care i s-au formulat evaluării, în context pedagogic, atrag atenția mai multe, având conotații nuanțate diferit de fiecare autor. O cităm mai întâi pe cea aparținând lui Gabriel Cristea, recunoscut ca autoritate notabilă în teoria evaluării: „Evaluarea procesului de învățământ reprezintă o acțiune subordonată activității de instruire, organizată la nivel de sistem, necesară pentru verificarea gradului de îndeplinire a obiectivelor propuse, verificare realizabilă la diferite intervale de timp, cu funcție centrală de reglare-autoreglare” [1].

I.T. Radu susține că evaluarea este „procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea activității, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare” [2].

**Evaluarea în învățământul superior** are o miză socială aparte generată de deciziile majore proiectate și rezultate la acest nivel. Modelul pe care îl evocăm reflectă exigențele paradigmei curriculumului analizând evaluarea în raport de „tipul de decizii care urmează să fie luate: 1) selecția (studenților); 2) perfecționarea programelor și a cursurilor universitare (opera profesorilor); 3) orientarea socioprofesională (a studenților); 4) elaborarea și realizarea obiectivelor operaționale („decizii pe termen scurt, decizii de diagnostic – luate de profesor și de studenți în timpul activității lor”).

Respectând paradigma curriculumului, modelul evocat plasează evaluarea într-un context global, ca parte integrantă a oricărui proiect pedagogic, situată „într-o lumină mai justă, adică utilă pentru toate tipurile de decizii nu numai pentru cele care privesc selecția”. Aplicarea sa în diferite contexte și forme (examene: de intrare-ieșire, semestriale, anuale; colocvii, proiecte etc.) asigură: **a) previziunea**, „adică utilitatea informațiilor obținute privind selecția”; **b) măsura** necesară pentru realizarea programelor și a orientării; **c) influența** –

prin implicare directă – asupra procesului de predare-însușire a cunoștințelor”. În sens *curricular*, evaluarea susține corelarea acțiunilor de: selecție – perfecționare a programelor (și a cursurilor) – orientare socioprofesională (a studenților) – operaționalizare a obiectivelor în raport de context.

*Selecția*, realizabilă prin diferite forme de evaluare inițială și finală (valorificând și evaluarea continuă / formativă acumulată pe parcurs) este opera profesorilor (integrați în diferite structuri acreditate). Paradigma curriculumului presupune corelarea unui indicator considerat unic („media generală”) cu o categorie nouă de indicatori, de natură psihosocială, capabili „să contureze o idee precisă asupra aptitudinilor viitoare ale studenților”.

*Perfecționarea programelor (și a cursurilor)* este consecința a două tipuri de decizii rezultate din *evaluarea intrinsecă* (realizată de profesor) și din *evaluarea performanțelor* studenților în raport de obiectivele propuse (generale și specifice, la nivel de programă, operaționalizate în cadrul fiecărui curs, seminar etc.). Paradigma curriculumului, prin corelarea celor două tipuri de decizii, consemnează un salt fundamental față de evaluarea tradițională care acorda mai multă atenție selecției (studenților) decât programelor și cursurilor (elaborate de profesori), „viabilității (structurilor) în dauna valorii” [3].

Gabriel Cristea sugerează următorul model de clasificare a funcțiilor evaluării:

1. **Funcții sociale de:** a) *validare socială a produselor sistemului de învățământ;*  
b) *orientare socială, școlară și profesională;*  
c) *selecție socială, școlară și profesională.*
2. **Funcții pedagogice de:** a) *informare pedagogică (verificarea rezultatelor școlare pe criterii prioritar constatare);*  
b) *funcția de diagnoză pedagogică (interpretarea rezultatelor pe criterii prioritar calitative);*  
c) *prognoză pedagogică (anticiparea rezultatelor la niveluri de performanță și de competență superioare celor atinse anterior).*

Implicarea evaluării într-un sistem complex de decizii importante la nivel de politică a educației permite sesizarea unui set de funcții de o mai mare diversitate, „fiecare avându-și propria legitimitate”:

a) funcția de evidențiere a *eficacității sistemului de învățământ* – concretizată în nivelul de pregătire a studenților pe parcursul studiilor și, mai ales, în nivelul de competență la ieșirea din sistem și la intrarea în viața activă;

b) funcția de control care „*face comparabile rezultatele* obținute de universități de același grad și tip prin instituirea examenărilor naționale”;

c) funcția de *certificare a nivelului de pregătire a absolvenților* unui ciclu de învățământ, care susține luarea unor decizii optime de ameliorare a curriculumului și a proceselor de instruire care le sunt proprii;

d) funcția de *apreciere a performanțelor universitare* ale studenților „prin sistemul certificat de notare”;

e) funcția de realizare a *diagnozei* „asupra dificultăților de învățare ale studenților”.

f) funcția de *realizare a prognozei* referitoare la comportamentul și performanțele viitoare ale studenților, posibile în diferite situații și contexte pedagogice;

g) funcția de *feed-back continuu* care asigură îmbunătățirea permanentă a instruirii, a predării (realizată de profesor) și a învățării (realizată de student, ca efect al predării);

h) funcția de apreciere a eficacității și eficienței proceselor de instruire (prin analiza și optimizarea raporturilor dintre: obiective-rezultate obținute; rezultate obținute-resurse utilizate; rezultate-calitatea proceselor de instruire inițiate și finalizate în universitate și în afara universității);

i) funcția de *selecție universitară a studenților prin examene/concursuri*, realizată în raport de capacitățile, competențele și cunoștințele necesare în viitoarea treaptă universitară;

j) funcția de *stimulare a spiritului de responsabilitate a profesorilor* pentru nivelul calitativ de pregătire asigurat studenților, funcție relevantă social, în raport cu societatea civilă și cu comunitatea educativă locală, teritorială și națională;

k) funcția de *formare la studenți a unei imagini de sine și a unei capacități autoevaluative optime*, „cu efecte pozitive asupra interesului și a gradului de angajare a acestora în procesul de învățare” [4].

În același timp, cercetătorul I.Bontaș subliniază faptul că funcțiile se referă la sarcinile, obiectivele, rolul și destinațiile evaluării și propune o altă clasificare a funcțiilor evaluării. El susține că evaluarea realizează următoarele funcții: educativă, selectivă și competițională, diagnostică și prognostică, cibernetică, social-economică.

- **Funcția educativă** este funcția cea mai specifică și mai importantă a evaluării, care urmărește stimularea obținerii de performanțe superioare în pregătirea studenților, ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale ale rezultatelor ce le obțin prin evaluare. Este cunoscut că succesul școlar bucură, oferă satisfacție, dinamizând sporirea rezultatelor la învățatură, de asemenea; insuccesul școlar supără, determină insatisfacție, dar dacă este conștientizat, ca fiind corect și obiectiv, acesta poate dinamiza înlăturarea nereușitei la învățatură.
- **Funcția selectivă** este funcția de competiție care asigură ierarhizarea și clasificarea studenților sub raport valoric și al performanțelor în cadrul grupului studios. Funcția selectivă asigură satisfacția și recompensarea studenților prin obținerea de burse, prin obținerea prin concurs a unui loc într-un nou profil sau grad superior de învățământ, prin câștigarea prin concurs a unui loc de muncă, pe bază de competiție profesională.
- **Funcțiile diagnostică și prognostică.** Funcția diagnostică, pe bază de testare, evidențiază valoarea, nivelul și performanțele pregătirii studentului la un moment dat – trimestru (semestru), terminarea unui ciclu de studii etc.  
Funcția prognostică – pe baza analizei datelor oferite de diagnoză, în comparație cu obiectivele și cerințele planului de învățământ, programei analitice, predării profesorului, prevede probabilistic valoarea, nivelul și performanțele pe care le-ar putea să le obțină studentul în etapa următoare de pregătire.
- **Funcția cibernetică sau de feed-back** (*de reglaj sau autoreglaj*). Analizând finalitățile învățământului – rezultatele pregătirii studentului, evidențiate de apreciere și notare, deci a ieșirilor, din care se stabilește mărimea de corectare a intrărilor, se stipulează optimizarea procesului de predare-învățare, aplicându-se principiul feed-back-ului.
- **Funcția social-economică** se referă și evidențiază eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, care influențează hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului, în funcție de valoarea și calitatea produsului școlii – „omul pregătit prin studii”, care asigură așezarea „omului pregătit la locul potrivit”, desigur, pe bază de concurs [5].

**Evaluarea studentului** trebuie orientată în direcția măsurării și aprecierii calitative, prin strategii, metode și tehnici adecvate, a cunoștințelor - strategiilor - atitudinilor de bază necesare la nivelul fiecărei trepte și discipline. Doar astfel deciziile finale au valoare pedagogică și socială semnificativă. O valoare care devine operațională în raport cu capacitatea evaluatorului (la orice nivel al sistemului) de a corela trei criterii de apreciere calitativă, complementară: *eficacitatea - eficiența - progresul* studentului.

**Teoria și metodologia evaluării** are ca scop, în ultimă instanță, perfecționarea operațiilor de măsurare și apreciere continuă a activității studenților și profesorilor (învățare - instruire / educație) pentru optimizarea deciziilor finale (prin note, calificative, certificate stabilite în situații curente și la nivel de colocvii, examene etc.). Această misiune pedagogică și socială angajează doar evaluarea studentului?... Ce (și pe cine) reprezintă, în fond, evaluarea studentului?...

Din perspectiva paradigmei curriculumului, prioritatea acordată obiectivelor la nivelul oricărui proiect pedagogic (al planului de învățământ, programelor școlare, cadrului didactic / anual, semestrial, operațional) presupune centrarea activității pe student, pe valorificarea tuturor resurselor acestuia. Criteriile de evaluare sunt integrate în structura oricărui tip de obiectiv (general, specific, concret), ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a activității, la nivelul corespondențelor pedagogice necesare permanent între partea stabilă a proiectului (obiective – conținuturi de bază) și cea flexibilă, adaptabilă la diferite contexte (conținuturi particulare – metodologie de predare-învățare-evaluare). Care este situația studentului? Care este responsabilitatea profesorului într-un proces pedagogic atât de complex și de deschis ?...

Gabriel Cristea consideră că „*metodele de evaluare reprezintă căile de eficientizare a operațiilor de măsurare-apreciere-decizie, realizabile în cadrul diferitelor forme de activitate didactică/educativă și în sensul îndeplinirii unor funcții pedagogice specifice strategiilor angajate pe termen lung, mediu și scurt*” [6].

Din perspectivă curriculară, orice metodă didactică, în calitate de metodă de predare-învățare-evaluare, este implicit și metodă de evaluare. În același timp, unele metode îndeplinesc operațiile specifice acțiunii de evaluare în mod explicit: ele pot fi analizate în mod separat, dar și ca procedee sau tehnici de evaluare integrabile în structura oricărei metode didactice. Cercetările întreprinse în ultimii ani în domeniul teoriei și al practicii evaluării discriminează între metodele tradiționale de evaluare și cele alternative.

Metodele tradiționale de evaluare – numite uneori și metode clasice – sunt cele care asigură măsurarea și aprecierea rezultatelor universitare în cadrul unor activități în care predomină obiectivele de stăpânire a materiei, iar în plan psihologic – obiectivele cognitive. Forma de realizare a acestor metode implică o multitudine de probe orale, scrise și practice.

În categoria acestor metode (prezentate uneori și ca strategii de tip evaluativ-stimulativ sau ca metode și procedee evaluativ-stimulative) sunt incluse: evaluarea prin chestionare, evaluarea prin lucrări scrise, evaluarea prin lucrări practice, evaluarea prin scări de apreciere, evaluarea prin teste de cunoștințe, evaluarea prin examene.

Gabriel Cristea susține că:

a) *Evaluarea prin chestionare* poate fi realizată într-o formă curentă (care intervine în orice moment al activității de instruire, cu posibilități de realizare frontală) sau finală (care intervine în anumite momente – sfârșit de capitol, trimestru, an sau ciclul școlar – cu posibilități de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de examene universitare).

b) *Evaluarea prin lucrări scrise* poate fi realizată în trei variante operaționale: lucrările scrise curente – extemporalele; lucrările scrise trimestriale – tezele; lucrările de sinteză (la sfârșit de capitol, an, ciclul de studii, sub forma unor referate, teme de cercetare) – lucrări de diplomă, licență, disertație, doctorat.

c) *Evaluarea prin lucrări practice* în condiții de laborator, atelier, lot, condiții necesare pentru realizarea unor observații, experimente, demonstrații, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale și informaționale etc.

d) *Evaluarea prin scări de apreciere* oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau a răspunsurilor între diferite intervale valorice, situate între o limită inferioară și o limită superioară (foarte bine-bine-mediu-suficient-insuficient).

e) *Evaluarea prin teste de cunoștințe* valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conținutului, condițiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor. Acestea pot interveni în calitate de: teste pedagogice (care vizează cunoașterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ) și de teste docimologice (aplicate în cazul examenelor). Autorul acestei clasificări menționează că valoarea pedagogică a unui test de cunoștințe depinde de capacitatea acestuia de a fi simultan: valid, fidel, obiectiv și aplicabil. Elaborarea testului de cunoștințe evidențiază importanța itemilor care reprezintă cele mai mici unități de conținut alese în concordanță cu obiectivele operaționale concretizate conform programei. Pentru realizarea unui obiectiv operațional pot fi propuși mai mulți itemi sau poate fi propus un singur item.

f) *Evaluarea prin examene* valorifică toate metodele sau tehnicile prezentate anterior. Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor – trecerea de la examenele cu caracter selectiv la examenele globale, bazate pe evaluare pozitivă cu funcție de selecție implicită (examenul de absolvire, examenul de bacalaureat – cu funcție implicită de selecție pentru învățământul superior) [7].

În urma unor cercetări, savanții au ajuns la concluzia că metodele tradiționale de evaluare rămân importante, mai ales când profesorul realizează un echilibru între probele orale, scrise și practice, ponderea lor continuând să fie dominantă în cadrul acțiunilor evaluative. Însă, se simte nevoia de intervenție a metodelor complementare (metode alternative de evaluare). Ea este necesară atunci când sunt propuse obiective educaționale din domeniul afectiv sau alte obiective majore ce contribuie decisiv la dezvoltarea personalității studentului și care nu pot fi măsurate prin utilizarea metodelor clasice. În categoria metodelor alternative de evaluare cercetătorii plasează: observarea sistematică a comportamentului studenților, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

**Observarea sistematică a comportamentului studenților** poate fi utilizată și ca metodă clasică, fie la nivel general (ca metodă tradițională distinctă folosită în timpul unor activități didactice), fie la nivelul unor tehnici sau procedee integrabile în cadrul acestei metode sau chiar în cadrul altor metode – fișa de evaluare, scara de clasificare, lista de control/verificare. Nadea Florea consideră că această metodă, privită ca metodă de evaluare alternativă, aduce drept element particular modul în care profesorul integrează și interpretează unele fapte observate și consemnate, punând accent pe rezolvarea unor cazuri speciale, pe ordonarea evenimentelor înregistrate în categorii comportamentale, pe listarea sarcinilor de control și îndrumare (rezultate în urma observațiilor) [8].

**Investigația** este o metodă de evaluare alternativă cu caracter intensiv. Ea se bazează pe o sarcină didactică având un scop de cercetare, scop trasat de profesor studentului „prin instrucțiuni precise”. Această metodă este folosită pe parcursul unei lecții (activități de laborator, activități de atelier etc.) într-o perioadă de timp care nu durează mai mult de o oră de curs, reprezentând o posibilitate pentru student de a aplica în mod creativ cunoștințele și de a explora situații noi sau foarte puțin asemănătoare, în raport cu experiența anterioară.

**Proiectul** este o metodă de evaluare alternativă care are un caracter extensiv. Sarcinile didactice au un pronunțat caracter de cercetare, fiind propuse de profesor pentru o perioadă de timp mai îndelungată. Începutul activității care urmează să fie evaluată alternativ este realizat în auditoriu. Continuarea până la finalizarea proiectului are loc în bibliotecă, acasă, în alte medii de instruire de tip formal (dar și de tip informal), prin activități individuale și de grup, beneficiind permanent de consultațiile oferite de profesor. Reușita proiectului depinde de inițiativa și consecvența studentului, de motivația sa, de capacitatea sa de a descoperi și a valorifica unele resurse multiple (teoretice și practice). Evaluarea finală aparține profesorului, fiind realizată în termeni de proces și de produs, în raport de resursele existente și de modul în care acestea au fost folosite. Profesorul va realiza și evaluări intermediare menite să stimuleze reușita finală a proiectului.

**Portofoliul** reprezintă o metodă alternativă de evaluare, care include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare. Portofoliul este cartea de vizită a celui evaluat, incluzând rezultatele la probele tradiționale (orale, scrise, practice), dar și rezultatele altor inițiative avute de student pe parcursul unui semestru, an, inițiative finalizate prin: recenzii, articole, conspecte, sinteze, documente, fotografii, auto-caracterizări, referate, interviuri, eseuri etc. Natura și dimensiunea unui portofoliu depind, în mod natural, de mai mulți factori, dintre care amintim: perioada de timp acumulată, specificul disciplinei și al treptei de învățământ, obiectivele propuse de profesor la diferite intervale, evaluările și stimulentele intermediare realizate de profesor etc.

**Autoevaluarea** poate fi interpretată și ca metodă alternativă de evaluare. Aplicarea acestei metode alternative de evaluare este posibilă în condițiile în care studentul atinge anumiți parametri superiori în procesul de învățare – este stadiul folosirii unor mijloace de autoinstruire și de autoînvățare, premisă și consecință a autoevaluării.

Din perspectiva profesorului, autoevaluarea este foarte utilă și necesară pentru evaluarea și autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv; el va folosi în acest sens diferite instrumente sau procedee, de genul chestionarelor cu răspunsuri deschise sau din categoria scârilor de clasificare (concepute ca scări de autoclasificare). Iar valorificarea informațiilor obținute în urma autoevaluării este realizabilă prin următoarele tehnici sau procedee:

- a) comparație cu informațiile despre student obținute prin alte metode de evaluare;
- b) integrarea acestor noi informații în portofoliul studentului;
- c) prezentarea periodică a acestor informații părinților, altor factori responsabili în plan pedagogic și social [9].

În ceea ce privește strategiile de evaluare, ele pot fi definite la nivelul unui concept pedagogic integrator care reprezintă un ansamblu de „*modele, tipuri, forme și tehnici de evaluare structurate și ierarhizate potrivit scopurilor și obiectivelor*” asumate.

Explicarea și interpretarea strategiilor de evaluare este realizabilă în sens: larg, analitic, și restrâns, sintetic. Cele două perspective metodologice asigură clarificarea teoretică a unor concepte operaționale care, altfel, sunt controversate în practica evaluării, evidențiind domeniile și mijloacele de acțiune specifice, eliminând, cât mai mult posibil, confuziile și interferențele, redundanțele și pleonasmul (gen „evaluare și examinare”).

În sens larg, analitic, este necesară definirea elementelor componente, integrabile în structura strategiilor de evaluare:

- a) *modelele / tipurile* vizează modalitățile de organizare a acțiunii de evaluare în funcție de activitatea didactică/educativă;
- b) *formele* vizează modalitățile de exprimare a acțiunii de evaluare într-un cadru formal (examene, colocvii, notări curente) și nonformal (aprecieri, observații curente), realizabile prin probe orale, scrise sau practice;
- c) *tehnicele* vizează modalitățile de realizare a acțiunii de evaluare specifice unor procedee operaționale, valorificabile la nivelul oricărei metode didactice (proiectată curricular în termeni de predare-învățare-evaluare).

În sens restrâns, sintetic, este necesară clasificarea strategiilor de evaluare în raport de câteva criterii relevante, complementare în plan pedagogic și social. Tipologiile rezultate concentrează un potențial de forme, metode și tehnici de evaluare, adaptabile la specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ, al fiecărei activități sau situații pedagogice.

În raport de *timpul pedagogic* – respectiv, de momentul în care acțiunea de evaluare este integrată în activitatea de instruire/educație – pot fi identificate trei strategii de evaluare:

- 1) **inițială**, angajată la început de: nivel, treaptă, an de învățământ; capitol, modul, lecție;
- 2) **continuă (dinamică)**, angajată pe tot parcursul unui nivel, treaptă, an de învățământ, capitol, modul de studiu, respectiv pe tot parcursul unei activități/ lecții etc.);
- 3) **finală**, angajată la sfârșit de: nivel, treaptă, an de învățământ; capitol, modul de studiu, lecție etc.

În raport de *funcția pedagogică specifică*, realizabilă predominant, pot fi identificate trei strategii de evaluare:

- a) **predictivă**, cu funcție diagnostică și pronostică, de realizare a legăturii dintre situația anterioară și situația viitoare;
- b) **formativă**, cu funcție de observație, intervenție și reglare-autoreglare: a) *retroactivă* – la sfârșitul unei secvențe sau activități; b) *interactivă* – în timpul unei secvențe sau activității; c) *proactivă* – când elevul este implicat într-o nouă secvență sau într-o nouă activitate;
- c) **sumativă sau cumulativă**, cu funcție de verificare parțială/ prin sondaje sau prin examinări globale, semestriale și anuale și de bilanț/ prin examene finale: de absolvire - admitere; de certificare - selecție.

În funcție de *scopul pedagogic*, angajat prioritar, pot fi identificate următoarele strategii de evaluare:

- ✓ **normativă** (prin raportarea rezultatelor elevilor la competențele și capacitățile definite în programele școlare);
- ✓ **criterială** (prin raportarea rezultatelor elevilor la performanțele obținute anterior);
- ✓ **detaliată** (prin raportare la rezultatele elevilor realizate la nivelul unor sarcini);
- ✓ **exploratorie** (prin raportare la rezultatele unor elevi aflați în dificultate în contextul unui colectiv, pentru identificarea cauzelor care țin de lipsa unor cunoștințe și capacități de bază);
- ✓ **diagnostică** (prin raportare la rezultatele elevilor prin identificarea cauzelor care generează eficiența sau ineficiența activității) [10].

Evaluarea poate fi considerată a treia dimensiune a preocupărilor didactice, alături de predare și învățare. Importanța ei este în afară de orice îndoială, motivându-se atât prin necesitatea certificării și ierarhizării rezultatelor obținute de elevi, cât și prin rolul ei de feed-back, deopotrivă pentru elev și pentru factorii responsabili de proiectarea și de bunul mers al procesului. Amploarea preocupării este subliniată în ultimii ani în termenii următori: se evaluează peste tot și totul, iar educația nu a scăpat acestui val.

La ce concluzie trebuie să ajungem după cercetarea de mai sus privind optimizarea actului de notare? Concluzia este următoarea: atitudinea noastră trebuie să fie una optimistă, dar să nu ne iluzionăm că am putea rezolva problema notării echitabile doar printr-o singură metodă din cele citate mai sus; rezolvarea mulțumitoare se obține prin combinarea necesară, în fiecare caz concret, a două sau mai multe dintre strategiile propuse.

#### Referințe:

1. Cristea G. Pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.198.
2. Radu I.T. Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p.18.
3. Cristea S. Studii de pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004, p.135.
4. Cristea G. Pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.198-199.
5. Bontaș I. Pedagogie. - București: All Educational, 1996, p.202-203.
6. Cristea G. Pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.207.
7. Ibidem, p.52.
8. Florea N. Pedagogie, curs de formare inițială pentru cariera didactică. - București: Fundația România de mâine, 2008, p.208.
9. Ibidem, p.209-211.
10. Cristea S. Studii de pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004, p.121-122.

*Alte surse:*

1. Aebli H. Didactica psihologică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. Bârsănescu Ș. Unitatea pedagogiei ca știință. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Berger G. Omul modern și educația sa. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
4. Bîrzea C. Arta și știința educației.- București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
5. Călin M. Procesul instructiv-educativ. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
6. Cerghit I. Metode de învățământ. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
7. Cerghit I. Perfecționarea lecției în școala modernă. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
8. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. - Iași: Polirom, 2006.

*Prezentat la 10.10.2012*