Metode de evaluare a rezultatelor şcolare: metode „tradiţionale” şi metode „complementare”

În debutul acestei unități tematice se impune mențiunea că fiecare categorie de metode de evaluare prezintă atât avantaje, cât şi limite, astfel încât nici una dintre ele nu trebuie utilizată exclusiv, deoarece, în acest caz, aprecierea rezultatelor obținute de elevi ar fi afectată. Utilizarea metodele de evaluare trebuie să se fundamenteze pe o serie de premise precum:

* metodele de evaluare sunt complementare, fără a se putea afirma că metodele tradiționale sunt „depăşite”, iar cele alternative reprezintă unicul reper metodologic;
* ele trebuie utilizate în strânsă legătură cu obiectivele educaționale vizate şi în acord cu tipul de rezultate ale învățării/natura achizițiilor ce se doresc a fi surprinse (cognitive, afective, psihomotorii);
* metodele de evaluare trebuie să ofere atât cadrului didactic, cât şi elevilor informații relevante cu privire la nivelul de pregătire a elevilor, şi, implicit la calitatea procesului de învățământ.
  1. **Metode de evaluare *tradi***ț***ionale***

Tipologia metodelor tradiționale de evaluare este bine-cunoscută în spațiul educațional şi include ***probe de evaluare orale, scrise*** ş***i practice*** (Radu, 2000; Lițoiu, 2001; Cucoş, 2008)***.***

* + 1. ***Probele orale*** sunt cele mai frecvente şi se concretizează în examinări ale elevilor din lecția de zi şi, eventual, din lecțiile anterioare pe care elevii le-au parcurs şi ale căror conținuturi pot avea corelații cu ale lecției curente.

Dacă aceste examinări orale sunt realizate corect de către cadrul didactic, ele pot oferi informații relevante referitoare la nivelul de pregătire a elevilor, lucru datorat ***avantajelor specifice ale acestor metode*** dintre care mai importante sunt următoarele:

1. Evaluatorul are posibilitatea să surprindă volumul sau cantitatea de cunoştințe asimilate de către elev în urma instruirii şi, implicit, să depisteze unele lacune, unele minusuri care trebuie completate prin activități de ratrapare sau de recuperare;
2. În cadrul acestor evaluări, examinatorul are posibilitatea să surprindă profunzimea sau adâncimea cunoştințelor asimilate de către elevi sau, altfel spus, nivelul de semnificare a respectivelor cunoştințe.
3. Aceste evaluări orale permit cadrului didactic să aprecieze capacitatea de argumentare a elevului, de a construi o serie de raționamente şi de a le susține în mod cât mai convingător;
4. Aceste evaluări orale permit cadrului didactic să constate nu numai ce cunoştințe au dobândit elevii, dar şi ce atitudini şi-au format ca urmare a achizițiilor acumulate în cadrul procesului de instruire-învățare;
5. În evaluările orale, cadrul didactic poate oferi un suport elevului în elaborarea răspunsurilor prin adresarea unor întrebări suplimentare, ceea ce constituie un mare ajutor pentru elevii aflați în dificultate în fața examinatorului.

# În concluzie, probele orale prezintă îndeosebi următoarele *avantaje*:

* + flexibilitatea;
  + posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
  + posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport de un conținut specific;
  + formularea răspunsurilor potrivit logicii şi dinamicii unui discurs oral;
  + interacțiunea directă între evaluator şi evaluat (profesor şi elev).

Dincolo de aceste avantaje incontestabile, metodelor de examinare orală le sunt specifice şi o serie de ***limite*** care trebuie cunoscute foarte bine de utilizatori, tocmai în ideea de a le diminua la maxim consecințele negative care pot influența modul de desfăşurare a activității evaluative. Dintre aceste dezavantaje, mai semnificative sunt următoarele:

1. Utilizând aceste metode, se examinează mai puțini elevi pe unitatea de timp, iar acest impediment este mai vizibil în cazul disciplinelor de învățământ cărora le sunt alocate ore puține în planul de învățământ (de exemplu, disciplinelor cu o singură oră pe săptămână).
2. Prin utilizarea acestor metode, se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie s-o asimileze în întregime. Altfel spus, prin intermediul acestor metode materia se verifică prin sondaj, existând posibilitatea ca unii elevi să înregistreze lacune în cunoştințe, care cu dificultate vor fi eliminate în etapele ulterioare ale instruirii.
3. În cadrul examinărilor orale, factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor şcolare pot avea un impact semnificativ mai ales în cazul în care examinatorii nu depun eforturi pentru eliminarea efectelor negative ale acestora.
4. În cadrul evaluărilor orale este greu să se păstreze acelaşi nivel de exigență pe durata întregii examinări, existând dovezi certe că evaluatorul este mai exigent la începutul acestei activități şi mult mai indulgent spre sfârşitul ei, acest lucru datorându-se stării de oboseală, plictiselii, unor constrângeri de natură temporală etc.
5. Alt dezavantaj al acestor metode se concretizează în imposibilitatea de a echilibra, sub aspectul dificultății, conținuturile care fac obiectul activității de evaluare. În acest sens, este arhicunoscut faptul că unele conținuturi, prin natura şi specificul lor, sunt mai dificile, putând crea probleme şi dificultăți elevilor care trebuie să demonstreze că le-au asimilat, în timp ce altele sunt mai facile, cu grad mai mic de complexitate, favorizându-i pe elevii puşi să le reproducă în fața profesorului evaluator.
6. Metodele de examinare orală creează dificultăți elevilor (subiecților) introvertiți şi celor care au un echilibru emoțional precar. Toți aceşti elevi, dar şi alții, cărora le lipseşte inițiativa în comunicare, pot să se blocheze în fața examinatorului şi, implicit, să nu poată demonstra ce achiziții au dobândit în cadrul procesului de instruire.

Pentru a elimina urmările acestui dezavantaj, evaluatorul trebuie să manifeste precauție în examinarea acestor elevi, să creeze un climat de destindere, să-i motiveze în elaborarea răspunsurilor, să-i ajute să depăşească unele momente delicate, să-i facă încrezători că ei pot să onoreze exigențele actului de evaluare în care sunt implicați.

Pentru a diminua dezavantajele examinării orale şi pentru a-i conferi mai multă rigoare, evaluatorul poate să utilizeze o fişă de evaluare orală care să conțină o serie de repere care

ghidează întregul demers evaluativ, eliminându-se astfel posibilitatea ca această metodă de examinare să fie alterată de multă subiectivitate.

Fişa de evaluare orală pe care o preluăm de la I. Jinga şi colab. (1996, pp. 46-47) cuprinde următoarele repere:

* 1. *con*ț*inutul r*ă*spunsului* (evaluatorul va trebui să aprecieze *corectitudinea* acestuia şi

*completitudinea* lui cu raportare la obiectivele pedagogice vizate şi la conținuturile predate);

* 1. *organizarea con*ț*inutului* (evaluatorul va ține seama de modul cum este structurat conținutul şi de coerența existentă între elementele acestuia);
  2. *prezentarea con*ț*inutului* (evaluatorul va ține seama de *claritatea*, *siguran*ț*a* şi

*acurate*ț*ea* modului de prezentare a cunoştințelor).

Aici, evident, pot fi avute în vedere şi elementele de originalitate pe care examinatul le poate etala şi care trebuie cotate de către examinatori.

În concluzie dintre ***dezavantajele majore*** ale metodelor de evaluare orală menționăm:

* + - influența în obiectivitatea evaluării şi efectele acestora;
    - nivelul scăzut de validitate şi fidelitate.
    1. ***Probele scrise*** se pot concretiza în mai multe tipuri de lucrări, pe care M. Manolescu (2002, p. 172) le clasifică în felul următor:
* *probe scrise de control curent* (extemporale) care cuprind întrebări din lecția curentă şi cărora li se afectează 10 – 15 minute;
* *lucr*ă*ri de control la sfâr*ş*itul unui capitol,* prin intermediul cărora elevii sunt puşi să probeze ce achiziții au dobândit ca urmare a parcurgerii respectivului capitol; deoarece obiectivul vizat este mai complex şi timpul alocat acestei forme este mai extins, în majoritatea cazurilor aceste lucrări de control se efectuează pe parcursul unei ore de curs;
* *lucr*ă*ri scrise semestriale* pregătite, de obicei, prin lecții de recapitulare, care pot releva la ce nivel se situează achizițiile elevului la o anumită disciplină la sfârşitul semestrului reprezentând, cum uşor se poate deduce, o modalitate de realizare a evaluării sumative.

Ca şi metodele de examinare orală şi cele de examinare scrisă prezintă atât avantaje, cât şi limite, ceea ce înseamnă că şi unele şi celelalte trebuie foarte bine cunoscute de către evaluatori.

***Dintre avantaje***, cele cu relevanță maximă sunt următoarele:

1. Înlătură sau diminuează subiectivitatea notării, pentru că lucrările pot fi secretizate, asigurându-se astfel anonimatul celor care le-au elaborat.
2. Se evaluează un număr mare de elevi şi o cantitate mare din materia care a fost parcursă.
3. Subiectele pot fi echilibrate în privința gradului de dificultate, ceea ce înseamnă că unii elevi nu mai pot fi favorizați pentru că primesc la examinare subiecte cu grad mai mic de dificultate.
4. Metodele de examinare scrisă respectă în mai mare măsură ritmurile individuale de lucru ale elevilor, ceea ce înseamnă că fiecare elev îşi elaborează răspunsurile în tempoul care îl caracterizează.
5. Ajută elevii introvertiți şi pe cei timizi să probeze cu mai mare uşurință calitatea cunoştințelor dobândite.

## În concluzie, accentuăm următoarele avantaje ale probelor scrise:

* + eficientizarea procesului de instruire şi creşterea gradului de obiectivitate în apreciere
  + economia de timp în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare
  + evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt
  + acoperirea unitară, ca volum şi profunzime, asigurată la nivelul evaluării.

Dincolo de aceste avantaje trebuie avute în vedere şi unele ***limite****,* dintre care mai semnificative sunt următoarele:

1. Elevii nu pot primi sprijin din partea examinatorului pentru a-şi elabora răspunsurile, existând şi riscul ca unele lacune în cunoştințe, unele neînțelegeri ale elevilor să nu poată fi remediate.
2. Exprimarea în scris este mai contrângătoare pentru că este reglementată de respectarea unor reguli gramaticale, ceea ce înseamnă că elevii vor trebui să depună eforturi atât în redarea cunoştințelor, cât şi în realizarea unei forme de prezentare cât mai convingătoare.
3. În unele cazuri, elevii nu pot proba profunzimea cunoştințelor dobândite şi nici corelarea acestora cu alte tipuri de cunoştințe asimilate, eventual, în alte contexte de instruire.
4. Examinările scrise sunt mai costisitoare, pentru că, de multe ori, implică 2 - 3 examinatori, cum se întâmplă în cazul unor examene de o importanță deosebită. (Testele naționale sau Examenul de Bacalaureat)
5. Un alt dezavantaj este relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greşeli sau completarea unor lacune identificate.
   * 1. ***Probele practice*** sunt modalități prin intermediul cărora elevii trebuie să demonstreze că pot transpune în practică anumite cunoştințe, că le pot obiectiva în diverse obiecte, instrumente, unelte etc.

În privința frecvenței, examinările practice sunt mai des întâlnite la educație-fizică, la lucrările de laborator, în lucrările din ateliere.

Pentru probele practice accentuam îndeosebi, ***avantajul*** referitor la posibilitatea oferită elevului de a demonstra gradul de stăpânire a priceperilor şi a deprinderilor de ordin practic iar dezavantajele acestor probe sunt generate de necesitatea asigurării unor condiții specifice, dar şi de modul de aplicare a baremului de notare.

* 1. **Metode de evaluare *complementare***

Alături de modalitățile de evaluare tradiționale pe care le-am analizat în paginile anterioare, la ora actuală se utilizează şi modalități alternative sau complementare de evaluare a căror pondere devine tot mai semnificativă în paleta activităților evaluative desfăşurate la nivelul întregului sistem de învățământ.

Cum uşor se poate anticipa, aceste modalități nu au fost concepute în ideea de a le înlocui pe cele clasice, ci în dorința de a face evaluarea mai flexibilă şi, de ce nu, mai atractivă, atât pentru evaluatori, cât şi pentru cei care fac obiectul evaluării: elevi, studenți, persoane care participă la diverse programe de instruire.

Preocuparea psihopedagogilor pentru aceste modalități alternative de evaluare este în creştere, iar lucrările mai recente de specialitate rezervă deja spații pentru tratarea acestui subiect de maximă actualitate, iar exemplele sunt uşor de găsit, deoarece autori precum D. Ungureanu (2001), C. Cucoş (2002), M. Manolescu (2002), X. Roegiers (2004) identifică atât avantajele cât şi limitele specifice acestor modalități.

Metodele complementare/alternative de evaluare care vor fi sistematic abordate în această unitate tematică sunt:

1. *referatul;*
2. *investiga*ț*ia;*
3. *proiectul;*
4. *portofoliul;*
5. *autoevaluarea;*
   * 1. **Referatul.** Acest instrument de evaluare alternativă conferă o serie de avantaje care pot fi valorificate de cadrele didactice în măsura în care există o apetență apreciabilă a elevilor care sunt puşi în situația să le elaboreze.

Dintre avantajele specifice acestei modalități de evaluare, mai importante sunt următoarele:

1. Oferă indicii referitoare la motivația pe care o au elevii pentru o disciplină sau alta din curriculum-ul şcolar, iar acest aspect este important, deoarece elevii nu se raportează la fel față de toate disciplinele pe care le parcurg la un anumit nivel de şcolaritate;
2. Oferă elevilor posibilitatea de a demonstra bogăția, varietatea şi profunzimea cunoştințelor pe care le posedă pe o anumită temă sau subiect care sunt abordate prin intermediul referatului, lucru care nu este posibil în cazul altor modalități de evaluare;
3. Referatul oferă elevilor posibilitatea de a stabili o serie de corelații între cunoştințele diverselor discipline şcolare şi de a exersa interdisciplinaritatea ca modalitate de abordare a unor teme sau subiecte de maximă importanță şi de mare actualitate;
4. Referatul oferă elevilor ocazia de a-şi demonstra capacitățile creative şi imaginative şi, implicit de a-şi proiecta subiectivitatea în tratarea temelor care fac obiectul referatelor elaborate iar acest lucru este benefic pentru evoluția şi dezvoltarea personalității elevilor;
5. Referatul are o pronunțată dimensiune formativă, deoarece îi familiarizează pe elevi cu anumite tehnici de investigare, îi obişnuieşte să caute informațiile acolo unde trebuie, îi abilitează să realizeze analize, comparații, generalizări, să utilizeze diverse tipuri de raționamente, să tragă concluzii pertinente în urma desfăşurării unui demers cognitiv etc.
6. Referatul generează o formă de învățare activă, motivantă pentru elev, cu consecințe benefice pe termen lung, deoarece cunoştințele asimilate şi exersate se fixează mai bine în memoria de lungă durată, au o valoare funcțională mai mare şi se reactivează mai uşor când este vorba ca ele să fie utilizate în rezolvarea unor sarcini sau în desfăşurarea unor activități.
7. Referatul poate familiariza şi apropia elevii de teme sau subiecte cărora nu li s-a acordat un spațiu suficient în documentele de proiectare curriculară şi, în special, în programele analitice, respectiv în manualele şcolare, astfel încât elevii să-şi lărgească sfera de cunoaştere şi să diminueze unele lacune generate de proiectarea curriculară.

Dincolo de aceste calități ale referatului care-i conferă o serie de avantaje în comparație cu alte metode de evaluare, trebuie avute în vedere şi o serie de neajunsuri care trebuie să fie cunoscute de cadrele didactice şi din rândul cărora le menționăm pe următoarele:

* Referatul nu este pretabil la toate nivelurile de şcolaritate, fiind de la sine înțeles că el poate fi utilizat cu rezultate bune la elevii claselor mari care au suficiente cunoştințe şi informații şi variate experiențe de învățare care le permit elaborarea acestor referate, dar nu acelaşi lucru este valabil în cazul elevilor din clasele mici care sunt încă în faza de acumulare cognitivă şi care nu au încă stiluri de învățare bine structurate.
* Referatul nu este compatibil tuturor elevilor, ci numai acelora care sunt bine motivați pentru diversele discipline care intră în structura curriculum-ului şcolar. Elevii care nu sunt suficient motivați, evită în general să elaboreze referate, iar dacă sunt obligați, percep această sarcină ca pe o corvoadă şi, în consecință, o tratează cu superficialitate.
* Referatul este mai dificil de evaluat, nefiind un instrument standardizat, motiv pentru care cadrele didactice trebuie să reflecteze bine anterior elaborării acestora în legătură cu criteriile în funcție de care se va face aprecierea lor.

Evident, există multe criterii care pot fi avute în vedere, dar dintre toate, mai relevante ni se par următoarele:

1. noutatea temei luate în discuție;
2. rigurozitatea ştiințifică demonstrată în tratarea temei;
3. calitatea surselor de informare;
4. calitatea corelațiilor interdisciplinare;
5. existența elementelor de originalitate şi creativitate;
6. relevanța concluziilor detaşate de autor.
   * 1. **Investiga**ţ**ia** reprezintă un instrument în cadrul căruia elevii pot aplica în mod creator cunoştințele şi experiențele de învățare pe care le-au dobândit în instruirile anterioare, putându-se realiza pe o temă propusă de profesor sau de elevii înşişi, în cazul în care aceştia nutresc anumite interese față de diversele aspecte ale realității.

Putându-se realiza şi individual, dar şi în colectiv, investigația se poate desfăşura pe o perioadă de timp care diferăîn funcție de specificul subiectului abordat şi, implicit, de dificultățile care decurg din realizarea sarcinilor pe care trebuie să le întreprindă elevii.

Ca orice modalitate de evaluare alternativă, investigația se distinge printr-o serie de caracteristici, din rândul cărora C. Cucoş (2002, p. 386) menționează:

* + - 1. are un pronunțat *caracter formativ*;
      2. are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiințifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte *sugestiv*ă*, precis*ă*, intuitiv*ă şi *predictiv*ă;
      3. are un caracter sumativ, angrenând cunoştințe, priceperi, abilități şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
      4. se pot exersa în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară şi în educația permanentă;

După ce investigația s-a finalizat, în evaluarea acesteia pot să se aibă în vedere mai multe criterii din rândul cărora menționăm:

* Noutatea temei sau a subiectului care a făcut obiectul investigației;
* Originalitatea strategiei utilizate în demersul investigativ;
* Modul de aplicare a cunoştințelor necesare în realizarea investigației;
* Calitatea prelucrării datelor obținute;
* Modul de prezentare şi argumentare a rezultatelor obținute în desfăşurarea investigației;
* Atitudinea elevilor pe perioada desfăşurării investigației.
  + 1. **Proiectul** reprezintă o metodă mai complexă de evaluare care poate furniza informații mai bogate în legătură cu competențele elevilor şi, în general, cu progresele pe care ei le-au făcut de-a lungul unei perioade mai îndelungate de timp.

Temele pe care se realizează proiectele pot fi oferite de către profesor, dar, în anumite cazuri, ele pot fi propuse şi de către elevii care elaborează aceste proiecte.

Informațiile pe care le poate obține evaluatorul sunt variate şi, în esență, fac referire la următoarele aspecte:

1. motivația pe care o are elevul față de domeniul din perimetrul căruia a delimitat sau selectat tema;
2. capacitatea elevului de a se informa şi de a utiliza o bibliografie centrată pe nevoile de tratare a subiectului luat în discuție;
3. capacitatea elevului de a concepe un parcurs investigativ şi de a utiliza o serie de metode care să-l ajute să atingă obiectivele pe care şi le-a propus;
4. modalitatea de organizare, prelucrare şi prezentare a informațiilor dobândite ca urmare a utilizării diverselor metode de cercetare;
5. calitatea produsului (produselor) obținute în urma finalizării proiectului, care se pot distinge prin originalitate, funcționalitate, calități estetice deosebite.

Ca şi în cazul altor metode alternative de evaluare, şi în cazul proiectului trebuie avuți în vedere o serie de determinanți, cum sunt vârsta elevilor, motivația acestora pentru un anumit domeniu de cunoaştere, varietatea experiențelor de învățare pe care le-au acumulat în timp elevii, rezistența acestora la efort etc.

* + 1. **Portofoliul** este definit de către X. Roegiers (2004, p. 65) îl astfel: ,,Un portofoliu este un dosar elaborat de către elev, fie că este vorba de un adult în formare, de un student, sau de către un elev. Acest dosar cuprinde în mod esențial un ansamblu de documente elaborate de către el, cu alte cuvinte, produse personale: probleme, eseuri, contribuții mai mult sau mai puțin reuşite. În mod secundar, dosarul poate să cuprindă documente care nu sunt produse personale, dar pe care elevul le-a selecționat în funcție de utilitatea lor în învățările sale (o grilă de autoevaluare, o schemă, o sinteză …). Aceste documente sunt prezentate într-o manieră structurată şi organizată”.

*Func*ț*iile portofoliului* pot fi abordate astfel: 1) *portofoliul ca suport în înv*ăț*are* şi 2) *surs*ă *de informa*ț*ie pentru validarea achizi*ț*iilor dobândite de c*ă*tre elev.*

*Portofoliul ca suport al înv*ăță*rii.* Această funcție se explică prin faptul că, prin elementele (produsele) pe care le conține, le reuneşte, portofoliul susține învățarea devenind un autentic suport al acesteia.

Această susținere a învățării este evidențiată şi J. M. De Ketele (1993), care identifică şi direcțiile în care se concretizează progresele determinate de portofoliu, după cum urmează:

1. *mobilizare cognitiv*ă este susținută de o serie de producții realizate de elev, cum sunt exercițiile şi problemele rezolvate de acesta, compunerile şi sintezele pe care le elaborează, planurile de învățare pe care şi le structurează.
2. *mobilizare metacognitiv*ă este susținută de producții cum sunt grilele de autoevaluare pe care le-a elaborat elevul sau pe care el le-a completat, de comentarii personale asupra metodei sale de lucru, de reflecții asupra unor procedee şi tehnici de lucru pe care le utilzează în învățare
3. *mobilizare afectiv*ă este susținută prin referirea la progresele pe care le-a făcut elevul, la unele exemple care îi sunt deosebit de evidente, la unele creații originale pe care el le-a realizat, la unele produse referitoare la trecutul său personal.
4. *mobilizare conativ*ă este susținută de indicii referitoare la unele proiecte personale, de contracte de activitate pentru a elimina sau diminua o anumită lacună, o anumită carență.

*Portofoliul ca instrument pentru validarea achizi*ț*iilor.* În perspectiva celei de-a doua funcții, portofoliul este un instrument care validează achizițiile dobândite de către elevi ca urmare a implicării lor în activitatea de instruire şi învățare.

În consecință, producțiile realizate de către elevi nu mai sunt considerate ca suporturi ale învățării, ci ca probe sau dovezi ale acesteia iar în această privință se poate afirma că portofoliul este un instrument foarte important pentru strângerea informațiilor referitoare la certificarea achizițiilor dobândite de către elevi.

## Avantajele şi limitele portofoliului

Ca oricare alt instrument de evaluare alternativă, şi portofoliul prezintă atât avantaje, cât şi limite, iar toate acestea trebuie cunoscute de cadrele didactice pentru a le maximiza pe primele şi a le diminua substanțial pe ultimele.

Dintre avantaje, X. Roegiers (2004, p. 68) le enumeră pe următoarele:

1. *individualizarea demersului înv*ăță*rii, pe care îl sprijin*ă*, pe care îl sus*ț*ine,* iar acest atu este determinat în special de prima funcție pe care o îndeplineşte portofoliul, şi anume aceea de suport al învățării;
2. *faciliteaz*ă *leg*ă*tura dintre înv*ăț*are* ş*i punerea în proiect,* adică facilitează considerabil o punte majoră între teorie şi practică;
3. *determin*ă *înv*ăț*area organiz*ă*rii, a clarit*ăț*ii* ş*i a rigorii* ş*i, într-o m*ă*sur*ă *semnificativ*ă*, familiarizeaz*ă *elevii cu tehnicile de munc*ă *intelectual*ă*;*
4. *vehiculeaz*ă *o important*ă *dimensiune metacognitiv*ă*.*

Referitor la dezavantaje, X. Roegiers consideră că acestea sunt reperabile la nivelul fiecărei funcții pe care o îndeplineşte portofoliul, iar la nivelul primei funcții mai importante sunt următoarele:

1. *necesitatea de a crea, de a concepe un context de responsabilizare a elevului,* misiune care nu este întotdeauna uşoară, motiv pentru care autorul menționat consideră că ,,portofoliul este mai mult o stare de spirit decât un instrument de evaluare”;
2. *în cazul elevului neexersat* (cu puțină experiență), *partea de autoevaluare râmâne redus*ă*, iar profesorului îi va fi dificil s*ă *deduc*ă *regl*ă*rile* (corecțiile) *necesare care ar trebui operate;*
3. *timpul care trebuie alocat pentru o elaborare riguroas*ă *a portofoliului,* cerință care nu întotdeauna poate fi onorată în mod corespunzător.

În privința celei de-a doua funcții, limitele mai importante sunt următoarele:

1. *dificultatea privitoare la originea probelor,* pentru că, de multe ori, nu se ştie dacă este vorba de o producție personală, de o producție a unui părinte, a unui frate sau chiar a unui prieten;
2. *durata necesar*ă *pentru examenul portofoliului, datorat*ă *dificult*ăț*ilor de standardizare a procedurilor de corectare* ş*i apreciere a produc*ț*iilor (realiz*ă*rilor) elevilor;* portofoliile, necesită un timp mult mai mare de evaluare în comparație cu lucrările obişnuite (extemporale, teze, teste de cunoştințe) sau cu cele de sinteză, de genul compunerilor sau referatelor;
3. *dificultatea de a acoperi ansamblul obiectivelor înv*ăță*rii,* pentru că oricât de voluminos şi de consistent ar fi portofoliul acesta nu poate atinge toate obiectivele şi, deci, nu poate asigura o învățare complinită.

Avantajele şi limitele portofoliului ca instrument de evaluare sunt scoase în evidență şi de alți autori, astfel încât utilizatorii pot să facă toate demersurile pentru a le maximiza pe primele şi pentru a le diminua, în limita posibilului, pe ultimele.

De exemplu, M. Laurier (2005, pp. 141 - 143) enumeră cinci avantaje ale portofoliului după cum urmează:

1. *Amelioreaz*ă *validitatea.* Câştigul în validitate ține mai ales de faptul că portofoliul privilegiază realizarea sarcinilor complexe şi contextualizate al căror produs este susceptibil de a fi integrat în portofoliu (evaluare autentică);
2. *Informeaz*ă *pe diver*ş*ii interesa*ț*i.* Examinarea portofoliului permite persoanei care îl consultă să vadă direct (concret) ceea ce poate să facă sau să realizeze un elev fără a trebui să interpreteze un scor.
3. Portofoliul poate fi arătat părinților, unui profesor din ciclul superior de învățământ, unui eventual patron, fiecare examinându-l din punctul său de vedere;
4. *Eviden*ț*iaz*ă *progresul elevilor în înv*ăț*are.* Cum portofoliul este un instrument care însoțeşte elevul pe parcursul învățărilor sale, este posibil să se adopte o perspectivă longitudinală şi să se urmărească elevul în evoluția sa în instruire;
5. *Motiveaz*ă *elevii pentru activitatea de înv*ăț*are*. Majoritatea profesorilor care utilizează portofoliul pot mărturisi interesul pe care-l suscită elaborarea acestuia în rândul elevilor comparativ cu alte activități mai tradiționale care îi motivează în mai mică măsură;
6. *Dezvolt*ă *metacunoa*ş*terea* iar acest lucru se explică prin faptul că elaborarea portofoliului implică exercitarea unei judecăți critice a elevului asupra realizărilor sale pe care doreşte să le includă în acest document.

În privința limitelor portofoliului, autorul menționat enumeră următoarele aspecte, după cum urmează:

1. *Nu toate competen*ț*ele sunt evaluabile prin intermediul portofoliului.* La modul general se admite că portofoliul favorizează scoaterea în evidență a competențelor redate prin intermediul scrisului, prin intermediul exprimării scrise, dar sunt şi competențe care nu sunt favorizate de această modalitate.
2. *Portofoliul pune un accent deosebit pe abilit*ăț*ile de prezentare,* ceea ce înseamnă că de multe ori forma de prezentare poate crea o impresie mai bună decât conținutul portofoliului sau, mai bine zis, forma de prezentare bună a portofoliului să distragă atenția asupra calităților materialelor prezentate.
3. În concluzie, portofoliul păcătuieşte prin faptul că, de foarte multe ori, favorizează aspectele de prezentare în detrimentul calităților de conținut.
4. *Alocarea unui timp mai mare elevilor de c*ă*tre profesor atât în elaborarea portofoliilor,* cât ş*i în evaluarea acestora,* pentru că aceştia trebuie îndrumați în permanență asupra modului de selectare a materialelor care intră în componența portofoliului şi, implicit, asupra calității şi relevanței acestora.

În pofida acestor neajunsuri, portofoliul este şi rămâne un instrument alternativ de evaluare pe care cadrele didactice trebuie să-l utilizeze ori de câte ori contextele de instruire facilitează evaluarea printr-o astfel de modalitate.

* + 1. **Autoevaluarea** este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare şi, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează.

În privința definirii sale, R. Legendre (1993, p. 118) o consideră *,,a fi procesul prin care un subiect este determinat s*ă *realizeze o judecat*ă *asupra calit*ăț*ii parcursului s*ă*u, a activit*ăț*ii* ş*i achizi*ț*iilor sale, vis-🞝-vis de obiective predefinite, acest demers f*ă*cându-se dup*ă *criterii precise de apreciere”.*

Analizându-se definiția anterioară, rezultă cu claritate că autoevaluarea conține două caracteristici fundamentale care, în fond, condiționează şi realizarea ei, şi anume:

1. necesitatea ca elevul să cunoască în mod evident obiectul evaluării, care poate fi un obiectiv, o competență sau un element specific;
2. necesitatea ca aceste criterii distincte să-i fi fost comunicate anterior.

Aceste două cerințe specifice autoevaluării pot fi onorate dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute în mod special pentru a facilita realizarea autoevaluării, în structura acestora delimitându-se şi obiectul evaluării, dar şi criteriile care trebuie respectate când se desfăşoară acest proces.

Raportând această modalitate la funcțiile evaluării, mai mulți specialişti apreciază că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în modul ei de desfăşurare.

În privința formelor prin care se poate realiza autoevaluarea, M. Laurier (2005, pp. 134 - 135) consideră că acestea pot fi destul de diferite şi anume:

1. un elev face analiza greşelilor pe care profesorul său le-a încercuit într-un text şi trage concluzia că va trebui să acorde atenție sporită unei categorii specifice de erori gramaticale;
2. un elev din ciclul primar colorează o figură pe foaia sa potrivit unui cod de culori dat pentru a indica faptul că este mai mult sau mai puțin satisfăcut de activitatea pe care o prestează în rezolvarea unui exercițiu la matematică;
3. un elev face bilanțul contribuției sale la un proiect de echipă pe o foaie (pagină) care însoțeşte documentul final;
4. un elev de la sfârşitul ciclului secundar se referă (face un raport) la grila de evaluare a probei ministeriale de franceză scrisă pentru a reexamina textul argumentativ pe care îl va preda;
5. un stagiar în ştiințe medicale face un retur reflexiv asupra experienței sale din ultimele zile, comentând intervențiile sale cu ocazia unui seminar de stagiu;
6. un elev a cărui atitudine în clasă este negativă se întâlneşte cu profesorul său pentru a-i spune ce ar putea face pentru a ameliora situația.

Desigur, exemplele ar putea continua, dar ceea ce trebuie reținut este faptul că, prin aceste forme de autoevaluare, elevul este pus în situația de a reflecta asupra unor aspecte care sunt circumscrise învățării şi, în consecință, în urma acestui demers metacognitiv învățarea însăşi are şanse să fie ameliorată şi să determine performanțe mai semnificative.

Ca notă generală, se poate concluziona că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje care au fost deja identificate de mai mulți autori, de mai mulți specialişti în evaluare.

În acest sens, L. Allal (1999, pp. 35 - 56) apreciază că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele:

1. în planul personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-şi dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările lor;
2. în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor săi;
3. în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtăşească aprecierea propriei sale performanțe.

Admițându-se faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluția cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conştientizeze totuşi că această modalitate de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul nu crează situațiile care s-o favorizeze şi, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivația necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ.

În consecință, cadrul didactic trebuie, pe de o parte, să-i inițieze pe elevi în activități de autoevaluare astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte să identifice şi pârghiile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivați pentru acest gen de activitate.

## Metodele complementare de evaluare prezintă următoarele avantaje:

* pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât şi a produselor realizate de elevi;
* surprind atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât şi ale domeniilor afectiv

şi psihomotor;

* oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoştințele şi deprinderile însuşite, în situații noi şi variate;
* reduc gradul de tensiune emoțională, în comparație cu metodele tradiționale.

## Metodele complementare de evaluare prezintă următoarele dezavantaje:

* sunt mari consumatoare de timp;
* unele metode nu au o cotă ridicată de obiectivitate, cu repercursiuni asupra fidelității evaluării.

# Relaţia dintre metoda şi instrumentul de evaluare; adecvarea la scopul şi obiectivele evaluării

***Rela***ț***ia metod***ă***-instrument de evaluare*** poate fi analizată ca relație de strictă dependență, în sensul că abordarea metodologică pentru care se optează la un moment dat determină natura şi conținutul instrumentului de evaluare, precum şi contextul administrării

acestuia. Lițoiu (2001) apreciază că metoda de evaluare vizează întregul demers evaluativ, care debutează cu stabilirea obiectivelor de evaluare, fiind urmată de proiectarea instrumentelor de cercetare, administrarea acestora, scorarea şi interpretarea rezultatelor. Această perspectivă plasează instrumentul de evaluare în imediata subordine a metodei, constituindu-se în parte integrantă a acesteia, ce concretizează opțiunea pentru un anume tip de demers metodologic. În contextul în care metoda de evaluare este privită ca agent determinant al măsurării şi aprecierii în actul evaluativ, instrumentul de evaluare poate fi privit ca parte operațională în care se traduc sarcinile de lucru pentru elevi şi care asigură concordanța între obiectivele de evaluare şi metodologia de realizare a acesteia.

Acelaşi autor (Lițoiu, 2001, p. 30) susține că instrumentele de evaluare pot determina schimbări la nivelul metodologiei şi practicilor evaluative ulterioare, atât a celor curente, cât şi a celor de tip examen, prin accentul pe evaluarea de competențe, care poate reorienta profesorul în ceea ce priveşte momentele, metodele şi instrumentele de evaluare.

# Teste pedagogice / teste docimologice: delimitări şi tipologie

O primă observație care se impune în prezentarea testului pedagogic/docimologic este aceea că **nu toate probele scrise sunt sau trebuie s**ă **fie teste docimologice**. Deşi o parte din literatura românească recentă destinată problematicii evaluării sugerează exact acest fapt, ne exprimăm convingerea că proba scrisă tradițională (lucrarea de control sau extemporalul) nu îmbracă întotdeauna forma unui test pedagogic. Nu e mai puțin adevărat că se recomandă utilizarea mai frecventă a testelor docimologice în evalurea la clasă, cel puțin în perspectiva pregătirii elevilor pentru evaluările şi examenele naționale. În ultimii ani, acestea din urmă sunt cu certitudine elaborate în acord cu exigențele testelor docimologice.

Literatura pedagogică abundă în definiții ale testului (în engleză *prob*ă*, examinare, încercare*), de la definiții de dicționar până la definiții asociate unor nume mari ale psihologiei (L. Cronbach sau A. Anastasi). Testul poate fi definit ca „o probă de evaluare a unei persoane în raport cu o serie de criterii, cu scopul de a obține informații despre raportul dintre acea persoană şi aria de referință” (Karmel şi Karmel, 1978, p.5) sau ca „instrument care presupune rezolvarea unui set de întrebări/sarcini standard, aceleaşi pentru fiecare subiect. Răspunsurile la întrebări se traduc în expresii/valori numerice, suma lor reprezentând o formă de caracterizarea a subiectului în ceea ce priveşte anumite procese şi abilități” (McMillan, 1992, p. 114).

Dacă aceste definiții ne pot lămuri cu privire la accepțiunea testului în spațiul educațional, nu putem afirma că maniera de clasificare a acestora este la fel de clară. În mod evident, **testul pedagogic** s-a dezvoltat în strânsă legătură cu **testul psihologic**, iar toate criteriile de clasificare, precum şi exigențele de elaborare sunt aceleaşi ca în cazul acestuia. Practic, în spațiul educațional se utilizează atât teste psihologice, cât şi teste pedagogice, iar acestea din urmă trebuie să răspundă aceloraşi exigențe de construcție şi de elaborare ca şi cele dintâi. Cele două categorii de teste diferă doar în ceea ce priveşte obiectul evaluării: în timp ce *testele psihologice* vizează procese cognitive, trăsături de personalitate etc., *testele pedagogice (de randament sau docimologice)* vizează cunoştințe sau achiziții şcolare.

*Testele pedagogice*, ca şi cele psihologice pot fi clasificate în funcție de mai multe criterii (McMillan, 1992; Radu, 2000; Moise, 2003; Gall, Gall, şi Borg, 2007):

* În funcție de modalitatea de interpretare a rezultatelor distingem *testele normative* de *testele criteriale*. *Testele normative* implică compararea rezultatelor unui subiect cu rezultatele grupului de referință. Ele permit realizarea unui „clasament” al subiecților, fiind valorizată posibilitatea de comparare inter-individuală. *Testele criteriale* presupun raportarea rezultatelor unui subiect la un nivel prestabilit al performanței în domeniul de interes. Scorurile obținute de un subiect sunt interpretate în raport cu un criteriu, nu în contextul rezultatelor grupului de referință. Distribuția scorurilor la testele criteriale este asimetrică, rezultatele concentrându-se la polul negativ.
* În funcție de rigurozitatea procedurilor de administrare şi de calculare a scorurilor, testele pot fi *standardizate* şi *nestandardizate*. *Testele standardizate* au o procedură de administrare riguroasă: sunt stabilite cu precizie limitele de timp pentru rezolvarea fiecărui item, materialele care trebuie utilizate (inclusiv ordinea şi forma de prezentare). Ele sunt elaborate de specialişti şi sunt însoțite de manuale de utilizare care specifică condițiile de administrare, modalitățile de calculare a scorurilor, precum şi detalii privind fidelitatea şi validitatea instrumentului. Avantajul testelor standardizate constă în aria largă de aplicabilitate, de unde decurge însă şi cea mai evidentă limită: ele nu pot fi utilizate în cercetări foarte focalizate, deoarece se referă la cunoştințe sau achiziții generale. *Testele nestandardizate*, cunoscute şi ca teste elaborate de profesor (*teacher-made tests*) sunt aplicabile doar unei situații particulare sau unui anumit grup de subiecți şi nu permit comparații cu alte grupuri.
* În funcție de natura caracteristicilor măsurate, testele pot fi de *aptitudini sau abilit*ăț*i* şi *de achizi*ț*ii*. *Testele de aptitudini sau abilit*ăț*i* pot servi în predicția unor performanțe şcolare/academice viitoare, în timp ce *testele de achizi*ț*ii* surprind nivelul cunoştințelor în momentul măsurării.
* În funcție de scopul aplicării lor şi a volumului conținuturilor vizate, testele pot fi *formative* şi *sumative*: primele contribuie la determinarea nivelului şi deficitului elevului şi la orientarea sa în procesul învățării, în timp ce ultimele sunt aplicate pe secvențe mari (unități de învățare, semestre, ani şcolari, cicluri de învățământ) şi au ca scop notarea şi clasificarea elevilor (Stoica et al., 2001; Moise 2003).
* După modul de prezentare a răspunsului se disting *teste obiective* şi *teste subiective* (eseu). Testele obiective solicită răspunsuri stricte, iar testele subiective implică răspunsuri formulate diferit de fiecare subiect (Stoica et al., 2001; Moise 2003).
* În funcție de *momentul în care sunt aplicate* (Radu, 2000) testele pot fi *ini*ț*iale* (administrate înainte ca orice intervenție educațională să fi avut loc), *de progres* (administrate în timpul desfăşurării intervenției educaționale) şi *finale* (administrate după încheierea intervenției educaționale).