

**EVALUĂRILE NAȚIONALE
DIN PERSPECTIVA
PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR
– IMPACT ȘI CONSECINȚE**

Partea I

ABORDĂRI TEORETICO-REFLEXIVE

O carte despre evaluare nu reprezintă doar exigențe pedagogice și metodologice, ci și o (auto)evaluare a sufletului, a stării de perpetuă grațitudine.

Este eșafodajul ființei mele, al tuturor celor care, crezând în mine mi-au dat viață și aripi, oferindu-mi „lecții de devenire întru ființă”, cum spunea Noica și ajutându-mă să descopăr aurul alb: vocația.

Totodată, e frumosul trainic al tuturor celor pe care am avut privilegiul de a-i cunoaște și de a rezona sufletește, al celor pe care-i iubesc cu toată puterea ființei și fără de care viața mea nu ar avea sens.

Cum aș putea să le mulțumesc pentru capacitatea de empatie, decât dăruindu-le acest curcubeu de clipe captivă în cuvânt și oferindu-le ca floare de suflet recunoștința?

LAURA BUTARU

**EVALUĂRILE NAȚIONALE
DIN PERSPECTIVA
PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR
– IMPACT ȘI CONSECINȚE**

Partea I

ABORDĂRI TEORETICO-REFLEXIVE



**EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2020**

Lucrarea abordează o temă centrală a ultimelor decenii - evaluarea școlară, care suscită interes și, în egală măsură, are numeroase efecte în viața fiecărei persoane, dar și la nivel organizațional sau social.

Abordarea evaluării școlare, în prezenta lucrare este realizată în contextul comparativismului și al introducerii sistemului examinărilor la nivel național și internațional -, corelată strâns cu alte preocupări și teme majore din domeniul teoriei și practicii pedagogice: învățământul centrat pe competențe, ca pedagogie integratoare a problematicii din câmpul educațional, impactul teoriilor socioconstructiviste asupra educației în general, dar, mai ales, asupra evaluării, problematica evaluării elevilor și instituțiilor, ca activitate de valorizare a rezultatelor, precum și a procesualității care a condus la performanțele respective, pedagogia interactivă, cu toate implicațiile sale asupra sistemului metodologic de predare-învățare-evaluare etc.

Valoarea și noutatea temei este dată, așadar, de abordarea Evaluărilor Naționale din perspectiva unei paradigme actuale, cea a competențelor. Lucrarea este structurată pe două volume. Această primă parte ilustrează într-o dimensiune teoretico-reflexivă impactul și consecințele generate de evaluările școlare/naționale.

Capitolul I („Fundamente teoretice privind evaluarea în învățământul preuniversitar”) abordează aspectele generale ale acestei activități importante a procesului instructiv-educativ, aducând o inventariere a definițiilor conceptului, o prezentare diacronică a evoluției acestuia, ce a impus o redefinire a funcțiilor, a modelelor, a formelor și chiar a culturii evaluative. Un subcapitol este destinat modalităților de valorificare a evaluării în practica școlară, demonstrând ideea conform căreia, în prezent, această activitate trebuie privită ca un mijloc și nu ca un scop în sine. Asigurarea transparenței actului evaluativ, îmbinarea metodelor tradiționale și alternative de evaluare, dar și necesitatea dezvoltării competenței profesorilor sunt argumente în susținerea impactului pe care evaluarea îl are în practica școlară.

În cel **de-al doilea capitol** („Aspecte psihopedagogice și metodologice ale formării și evaluării competențelor în școală”) se încearcă punerea în relație a evaluării cu paradigma competențelor. În subcapitolul ”Paradigma competențelor, în contextul redimensionării instruirii și evaluării”, sunt inventariate definiții, caracteristici, elemente structurale,

tipuri, fiind subliniată ideea necesității reconsiderării curriculumului școlar național din perspectiva revalorizării competențelor. Privită ca un element component al curriculumului, evaluarea trebuie să interacționeze permanent cu celelalte elemente structurale.

În acest sens, este argumentată necesitatea relației dintre curriculum și evaluare, dar și nevoia unei reconstrucții curriculare, generate de un sistem evaluativ consistent și pertinent.

Cel de-al doilea subcapitol „Aspecte metodologice ale formării și evaluării competențelor în școală” sintetizează modele, strategii și metode de formare și evaluare a acestora, propuse de autori români și străini.

Problema Evaluărilor Naționale din perspectiva pedagogiei competențelor este atent descrisă în **capitolul III** al lucrării, care oferă un scurt istoric, o prezentare a funcțiilor evaluării, adaptate examenelor naționale, specificitatea acestora, raportată la cadrul legislativ, dar, mai ales, impactul și consecințele pe care le generează evaluările naționale, atât la nivel micro, cât și la nivel macro.

Punerea în relație cu evaluările internaționale a condus, pe de o parte la evidențierea mai articulată a notelor caracteristice a evaluării din sistemul românesc de învățământ, dar, în egală măsură, și la necesitatea armonizării acestora cu evaluările organizate la nivel european (PISA, PIRLS, TMSS).

Întregul demers este susținut de o documentare bibliografică și webografică solidă, de actualitate și reprezentativă sub aspectul autorilor și titlurilor consultate. Textul este alert, neevitându-se problemele nerezolvate, aspectele dificile, controversate sau critice, fundamentându-se și anticipând un demers metodologic-experimental, prezentat în cel de-al doilea volum.

Rezultat al unor acumulări teoretice, interogații, reflecții, dar și al experienței de mai bine de 20 de ani de practică educativă, lucrarea se adresează specialiștilor din domeniul Științelor educației, dar, în același timp, și elevilor, părinților și tuturor celor preocupați de problematica evaluării școlare.

CUPRINS

INTRODUCERE	9
CAPITOLUL I - FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR.....	13
1. Abordarea evaluării școlare în contextul paradigmelor instructiv-educative actuale.....	13
1.1. Definiții, delimitări conceptuale.....	13
1.2. De la docimologie la teoria și metodologia evaluării. De la „cultura controlului” la „cultura evaluării”	19
1.3. Funcțiile evaluării: de la evaluarea cantitativă la cea calitativă	24
1.4. Procesul evaluării din perspectiva paradigmelor actuale	26
1.5. Forme ale evaluării: paradigma cognitiv-constructivistă vs. paradigma behavioristă	28
2. Modalități de valorificare a evaluării în practica școlară.....	37
2.1. Competența de evaluare a profesorului	37
2.2. Metode alternative vs. metode tradiționale de evaluare în învățământul preuniversitar.....	39
2.3. Asigurarea transparenței actului evaluativ – premisă a unei evaluări obiective	47
CAPITOLUL II - ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ȘI METODOLOGICE ALE FORMĂRII ȘI EVALUĂRII COMPETENȚELOR ÎN ȘCOALĂ.....	59
1. Paradigma competențelor, în contextul redimensionării instruirii și evaluării.....	59
1.1. Delimitări conceptuale	59
1.2. Competența din perspectiva standardului ocupațional.....	63
1.3. Caracteristici ale competențelor	66
1.4. Structura competenței.....	68
1.5. Tipuri de competențe.....	70
1.6. Constructivismul și paradigma competențelor.....	75
1.7. Reconsiderarea curriculumului școlar național, din perspectiva revalorizării competențelor. Relația curriculum-evaluare.....	81

2. Aspecte metodologice ale formării și evaluării competențelor în școală	86
2.1. Modele, strategii, metode de formare a competențelor	86
2.2. Evaluarea competențelor. Strategii, metode și instrumente	92
CAPITOLUL III - EVALUĂRILE NAȚIONALE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR.....	99
1. Conceptul de evaluare națională.....	99
2. Scurt istoric, specificitate, funcții ale Evaluărilor Naționale.....	102
3. Specificul Evaluărilor Naționale din perspectiva cadrului legislativ ...	104
4. Evaluările Naționale - impact și consecințe	112
5. Evaluările internaționale: tipuri - caracterizare generală, analiză comparativă	121
6. Racordarea Evaluărilor Naționale la contextul general european	127
BIBLIOGRAFIE	133
Lista figurilor	150
Lista tabelelor.....	152
Lista abrevierilor	153

INTRODUCERE

Oportunitatea unui demers teoretic și practic despre evaluările naționale din perspectiva pedagogiei centrate pe competențe reiese din impactul reformei curriculare asupra celorlalte componente structurale ale sistemului.

Pe de o parte, importanța evaluărilor naționale este de necontestat, existența școlii fiind indisolubil legată de necesitatea unui feed-back pentru sistemul de învățământ, pentru școala ai cărei absolvenți au fost supuși examinărilor, pentru profesori, pentru elevi, pentru părinți, pentru societate. Practic, evaluările naționale oferă date de diagnoză, dar și de reglare, atât la nivel macro-, cât și la nivel micro.

Pe de altă parte, reformele repetate aplicate sistemului de învățământ (și implicit evaluării) și necesitatea armonizării cu standardele europene au determinat, pe lângă efectele pozitive, și numeroase contradicții, discontinuități, atât sub aspect teoretic, dar, mai ales, praxiologic. Reformele pe care le-a cunoscut și traversat i-au asigurat acestuia, de cele mai multe ori, o poziție în care a fost criticat, asemenea oricărei entități aflată într-o asemenea situație. Schimbările au fost profunde și au vizat: regândirea ciclurilor curriculare, elaborarea planurilor-cadru, programelor școlare conform noilor orientări, elaborarea unor produse curriculare necesare realizării ținutelor propuse în documentele curriculare oficiale: manuale, ghiduri, auxiliare etc., precum și a evaluării.

R. Iucu și M. Manolescu (2001) sunt de părere că reforma nu va avea un efect pozitiv atâta vreme cât va urmări restructurarea sistemului de învățământ tradițional. Autorii consideră că, cel puțin în domeniul evaluării, este nevoie de punerea unor baze noi în ceea ce privește crearea unui sistem nou la nivel național, racordat și la cerințele și exigențele internaționale.

În altă ordine de idei, în prezent, se vorbește despre o „didactică centrată pe cogniție, pe construcția de cunoștințe și produsele ei, prin procesare de informații” (Cerghit, 2008, p. 46), de o didactică în care modelul situațional, al plasării elevului în situații concrete de învățare trebuie să fie dominant (Iucu, 2001; 2008), dar realitatea de la clasă marchează, în continuare, un hiatus al binomului elev-profesor, evaluat-evaluator. Modelul magistrocentric predomină în continuare, în practica școlară, elevul fiind recipientul în care se acumulează informația,

pentru ca, apoi, profesorul să evalueze, tot în mod tradițional, comportamentul obiectivat al elevului, produsele învățării sale, raportate la obiectivele operaționale. Continuă, astfel, să fie valorizată paradigma behavioristă, atât în activitatea de predare (conținuturile sunt fragmentate, finalitățile sunt exprimate sub forma obiectivelor operaționale), cât și în cea de evaluare (aceasta fiind predominant cantitativă, verificându-se, mai ales cunoștințele, deprinderile, priceperile etc.).

În schimb, paradigma cognitiv-constructivistă promovează o instruire centrată pe elev, în activitatea de învățare revenindu-i acestuia, rezultatul învățării fiind urmarea unor acțiuni individuale, dar și la nivelul grupului, bazate pe colaborare, valorificând experiența anterioară și construindu-și propria concepție despre lume și viață. În actul învățării, sunt implicați, atât factorii cognitivi, dar, cu precădere și cei metacognitivi și noncognitivi, de personalitate. În acest context, este promovată învățarea permanentă, flexibilă, diferită de cea tradițională (Neacșu, 2015).

Abordarea constructivistă a evaluării este, mai degrabă, una calitativă, urmărind produsul, însă, un rol important în aprecierea rezultatelor învățării îl are procesul, adică drumul parcurs de elev, de la începutul unei secvențe de învățare și până la finalul acesteia.

Practica educativă din învățământul românesc gravitează în jurul pedagogiei prin obiective, mai exact al interesului manifestat de fiecare cadru didactic de a operaționaliza obiectivele, de a stabili exact și corect manifestarea comportamentală a elevului, în urma activității de învățare, exprimată în termeni vizibili și măsurabili, în conformitate cu teoria behavioristă, cu scopul de a fi mai ușor de evaluat; obiectivele proiectate devin criterii obiective în aprecierea și evaluarea rezultatelor așteptate. În același timp, actualul curriculum școlar, oficial proiectează un învățământ centrat pe competențe, atât ca finalitate, cât și ca rezultat al învățării. Este recunoscut faptul că, a evalua o competență este mult mai dificil decât a evalua un comportament manifest; evaluarea produsului învățării este o practică mai facilă decât evaluarea procesului învățării. Acest lucru nu este imposibil, presupune, însă, o pregătire temeinică a cadrului didactic și o înțelegere profundă a noutăților din domeniul teoriei și metodologiei evaluării, precum și deschidere, flexibilitate, disponibilitate de a întocmi instrumente de evaluare, de a-și dezvolta această competență atât de necesară cadrului didactic. Dacă în teorie, cele două paradigme, cognitiv-constructivistă vs. behavioristă sunt delimitate, în practică, ele se îmbină.

Necesitatea raportării evaluării la finalități educaționale exprimate sub forma competențelor este stipulată și în Legea Educației Naționale, nr. 1/2011. Astfel, art. 72, alin (1) din această Lege precizează că „evaluarea se

centrează pe competențe, oferă feed-back real elevilor și stă la baza planurilor individuale de învățare”.

Investigațiile noastre, teoretice și experimentale urmăresc găsirea unor soluții pentru micșorarea decalajelor existente, în practica școlară, între activitatea de predare și cea de evaluare, între elemente structurale curriculare, respectiv elaborarea unui ghid de informare și formare a profesorilor practicieni privind problematica evaluărilor naționale (specific, modalități de realizare, elaborarea și interpretarea unor probe de evaluare, aprecierea acestora, prin raportare la standardele internaționale, întocmirea planurilor individuale de învățare, comunicarea cu ceilalți factori implicați etc.), precum și prezentarea unor instrumente de facilitare a învățării în vederea formării și dezvoltării competenței de comunicare, la disciplina Limba și literatura română.

CAPITOLUL I

FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

1. Abordarea evaluării școlare în contextul paradigmelor instructiv-educative actuale

1.1. Definiții, delimitări conceptuale

„Evaluarea este unul dintre domeniile-cheie ale oricărei schimbări sociale” (MEC, 2001, apud Cerghit, 2008, p. 345), cu atât mai mult cu cât ea este prezentă în oricare din sectoarele de activitate unde sunt prezenți oamenii. Omul își apreciază propria muncă, emite judecăți de valoare cu privire la produsele altora, se compară cu semenii, se autoanalizează, deci „omul se naște sub egida măsurii, a comparației calitative și cantitative cu alții” (Pavelcu, 1968, p. 11). Așadar, școala nu poate să-și desfășoare activitatea în absența evaluării.

Evaluarea a constituit dintotdeauna o temă de interes, atât pentru specialiștii domeniului științelor educației, cât și pentru cei implicați direct și indirect în actul educațional, putând fi oricând obiectul unor demersuri de cercetare. De aici, și multitudinea și varietatea definițiilor atribuite acestui concept, unele mai generale, altele mai concrete, unele mai concise, altele mai ample, toate, însă, fără pretenția de exhaustivitate.

O analiză succintă asupra modului în care este definit acest concept în literatura de specialitate, autohtonă și străină, ne-a condus la realizarea unui scurt inventar al acestor definiții. Prezentăm, în continuare, câteva dintre acestea.

În primul rând, definirea conceptului este influențată de realitățile educaționale care sunt supuse acestui proces, perspectivă care ne permite să vorbim de evaluarea sistemului, a unei instituții de învățământ, de evaluarea unor programe, de evaluarea agenților procesului instructiv-educativ, respectiv profesorii și elevii.

Din această perspectivă, evaluarea trebuie privită, analizată și definită, atât la nivel macro, cât și la nivel micro. La nivel de macrosistem, evaluarea este o componentă a procesului de învățământ, deci un subsistem al sistemului, prin care sunt măsurate și apreciate eficiența și eficacitatea acestuia, respectiv gradul de realizare a finalităților educaționale proiectate (Ionescu, 2011). Potrivit aceluiași autor, la nivel micro, respectiv al activităților instructiv-educative, evaluarea urmărește cunoașterea randamentului școlar, a raportului dintre performanțele etalate de elev și cele anticipate de profesor (Ionescu, 2011). Importanța și implicațiile evaluării, la nivelul celor două dimensiuni, sunt redată și în figura 1:

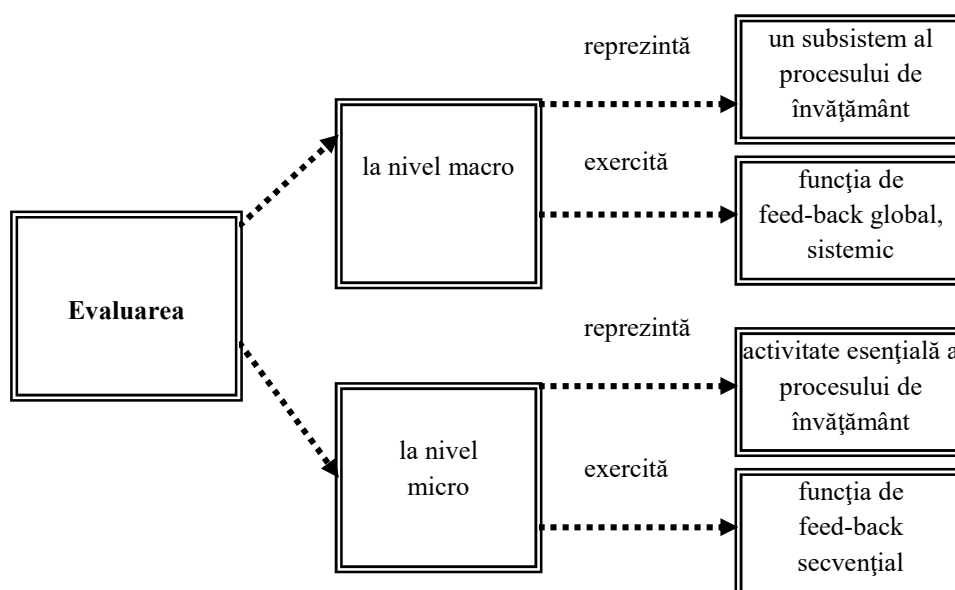


Figura 1. Evaluarea la nivel macro și micro (după Mogonea, 2010, p. 20)

O analiză comparativă a evaluării, privită în cele două ipostaze: de sistem (externă) și școlară, pedagogică (internă) este prezentată și în tabelul 1.

Tabelul 1. Analiză comparativă evaluare sociologică-evaluare pedagogică (adaptare după Cerghit, 2008)

Criterii/indicatori	Evaluare sociologică/externă/de sistem	Evaluare pedagogică/internă/școlară
De ce se evaluează? -Intenții, scopuri	Stabilirea calității sistemului, în acord cu cerințele sociale Racordarea sistemului de	Stabilirea nivelului de performanță, exprimat în rezultatele elevilor.

Criterii/indicatori	Evaluare sociologică/externă/de sistem	Evaluare pedagogică/internă/școlară
	învățământ cu celelalte subsisteme sociale (cultural, economic, politic)	
Ce se evaluează? - Obiectul	Fluxul de ieșire din sistem - absolvenții	Fluxul de ieșire al procesului de învățământ: cunoștințe, priceperi, deprinderi, aptitudini, atitudini, calități, competențe ale elevilor
Cine evaluează? -Agenții	„Experții” din diferite instituții și organisme abilitate în evaluare: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE), Comisia de Evaluare și Acreditare (CEA), Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare (CNEAA), OCDE/PISA etc.	Profesori
Cum se evaluează? - Modalități, forme, tipuri	Examene naționale (examen bacalaureat, evaluare națională), probe de diagnosticare produse la scară națională, proceduri de inspecție, sondaje realizate pe eșantioane școlare, reprezentative, concursuri, competiții	Verificări orale, verificări scrise, activități practice, portofolii, teste, proiecte, dezbateri, autoevaluări
Când se evaluează? - Timp, frecvență	Conform metodologiilor în vigoare	Ritmic, pe parcursul anului școlar
În raport de ce se evaluează? -Criterii	Standarde internaționale, naționale, competențe	Finalitățile precizate în programa școlară, nivelul clasei, progresul sau regresul individual al elevilor
Cum sunt valorificate rezultatele evaluării? -Feed-back, reglare	Pentru adoptarea unor măsuri raționale privind decizii la nivelul politicilor educaționale, al legislației, structurii sistemului, curriculei școlare	Pentru adoptarea unor măsuri de optimizare a procesului de predare – învățare, elaborarea unor programe personalizate de recuperare sau de dezvoltare a unor aptitudini speciale.
↓ ↓ Ambele urmăresc eficacitatea (calitatea) sistemului de învățământ și eficiența (randamentul)		

Pentru început, subliniem câmpul semantic destul de larg al acestui concept, verbul *a evalua* fiind coextensiv semantic cu verbe precum: *a aprecia, a constata, a estima, a examina, a cântări, a judeca, a măsura, a nota, a valida, a valoriza, a expertiza* (Vogler, 2000, apud Cucos, 2008). Unii autori definesc evaluarea folosindu-se chiar de această diversitate polisemantică. Spre exemplu, C. Hadji (1992) consideră că verificarea, estimarea, reprezentarea, judecarea, determinarea, situarea, respectiv oferirea unui verdict pot fi concepte care să desemneze sensul evaluării.

Aceeași perspectivă asupra polisematismului termenului o întâlnim și la E. Joița (2003): evaluarea reflectă procese, relații, funcții, etape, tehnici, instrumente, criterii, factori, dinamică variată.

Din perspectiva unor definiții mai recente, procesul de evaluare este definit printr-o pluralitate de verbe (după Manolescu, 2010, pp. 26-27): *a verifica* ceea ce a fost învățat, achizițiile în cadrul unei progresii; *a judeca* activitatea elevului sau efortul acestuia, nivelul de pregătire; *a estima* nivelul competenței unui elev; *a situa* elevul în raport cu posibilitățile sale sau în raport cu ceilalți; *a reprezenta* printr-un număr sau calificativ gradul reușitei; *a pronunța un verdict* asupra cunoștințelor sau abilităților pe care le are un elev; *a fixa/stabili* valoarea unei prestații a elevului.

Autorul citat anterior (Cucos, 2008, p. 23), reluând un punct de vedere al unui specialist în problematica evaluării (Scallon, 1998) apreciază că, pentru verbul *a evalua*, putem distinge trei perspective epistemologice: a) a elabora o procedură specifică acestei activități didactice; b) a organiza și desfășura (practic) această activitate și c) a exprima o evaluare. Autorul consideră că sunt diferențe, uneori semnificative între planul conceperii unor proceduri sau instrumente de evaluare, cel al aplicării acestora (în această situație, pot apărea limite, disfuncționalități, obstacole etc.) și cel al explicării actului evaluativ.

Potrivit autorilor *Dicționarului de pedagogie* (Schaub, Zenke, 2001, pp. 100-101), evaluarea reprezintă „culegerea, valorificarea, aprecierea și interpretarea informațiilor rezultate din procesul de învățare”, evaluarea fiind definită, așa cum se poate observa, mai ales din perspectiva procesualității sale.

Și alte dicționare semnificative definesc acest concept, de obicei, tot din perspectiva etapelor procesului evaluativ: procesul de emiteră a unei judecăți în legătură cu valoarea, importanța unui lucru/persoane (MacMillan Dictionary); a judeca valoarea sau starea a ceva sau cineva, într-un mod atent și grijuliu (Merriam-Webster Learner's Dictionary); realizarea unei judecăți privind suma numărul sau valoarea a ceva (Oxford Dictionaries); acțiunea de a determina valoarea unui lucru (Larousse).

Aceeași perspectivă o întâlnim și în definiția Steliane Toma (apud Jinga, Istrate, 1998, p. 321), potrivit căreia evaluarea „este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și de învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare”. Definită în termeni de proces, evaluarea presupune „constatarea și aprecierea rezultatelor în care se reflectă obiectivele propuse și eficiența acțiunii didactice (metodologice, organizarea instruirii, tact pedagogic...)” (Macavei, 1997, p. 458).

Unele definiții ale evaluării iau în considerare și contextul în care aceasta se realizează, respectiv clasa de elevi. Astfel, după Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki, Robin (2004, p. 2) este procesul de colectare, sintetizare și interpretare a informațiilor care permit luarea unor decizii privind clasa de elevi. Ea include informații despre elevi, despre procesul de instruire și despre climatul clasei.

Alți autori definesc evaluarea din perspectiva unor caracteristici considerate a fi esențiale. P. Lisievici (2002, pp. 13-15) consideră că evaluarea este „o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare a unui sistem (fie acesta elev sau student, cadru didactic, instituție de învățământ), activitate a cărei specificitate este conferită de unele caracteristici” (p. 13). Caracteristicile considerate esențiale pentru demersul evaluativ sunt, în opinia autorului citat: **orientarea spre scop** (necesitatea existenței și formulării explicite a unui scop); **atitudinea metodologică** (aplicarea și respectarea unor reguli, criterii, în funcție de situație, având în vedere că nu întotdeauna se poate asigura o rigoare absolută demersului evaluativ); **existența unor criterii** (perspectiva normativă, concretizată în criterii este foarte importantă, chiar dacă există o diversitate mare a acestor criterii); **secvența de interpretare** (constă în „traducerea” dintr-un limbaj în altul, alocându-se sens unor informații); **înregistrare și comunicare** (rezultatele demersului evaluativ trebuie înregistrate și comunicate); **efect retroactiv** (trebuie anticipate efectele retroactive probabile, astfel încât să se evite efectele laterale incontrolabile).

Dimensiunea normativă a actului evaluativ este menționată într-o definiție a Lui Y. Abernot (1996), potrivit căreia evaluarea se folosește de anumite criterii pentru a măsura și aprecia produsul învățării și, în egală măsură, pentru a stabili gradul de apropiere sau de depărtare a acestui rezultat al elevului de finalitatea prestabilită.

Componenta decizională a actului evaluativ, având scop ameliorativ este subliniată de numeroși autori în definițiile lor. Astfel, Scriven (1967,

apud Taras, 2005, p. 467) consideră că evaluarea reprezintă o decizie care poate fi justificată în acord cu obiectivele stabilite, rezultând de aici, fie evaluări cantitative, fie numerice. Aceeași idee o regăsim și în definițiile lui C. Cucuș: „procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unei decizii ulterioare” (Cucuș, 1996, p. 101; Cucuș, 1998, p. 173).

Privită din perspectivă strict didactică, evaluarea poate fi definită ca „un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe, prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de <<etalon>>” (Stan, 2001, p. 10).

Ion T. Radu consideră că acțiunea de evaluare face parte din ansamblul teoriei educației sau, mai exact, teoria evaluării, ceea ce „a condus la delimitarea, pe de o parte, a teoriei evaluării în educație, care încorporează idei, norme, generalizări teoretice privind evaluarea unor categorii distincte de fenomene, chiar dacă ele sunt aspecte ale aceluiași tip de activitate, constituind un sistem, iar, pe de altă parte, a docimologiei, ca teorie a evaluării rezultatelor școlare” (2004, p. 37).

Într-o definiție mai recentă a UNEG (United Nations Evaluation Group), citată de autorii lucrării *WHO evaluation practice handbook* (2013, p. 1), evaluarea este considerată „o apreciere sistematică și, pe cât posibil imparțială, a unei activități, proiect, program, strategii, politici, teme, domeniu sau sector operațional, a unei performanțe instituționale”.

Aceeași autori ai lucrării menționate anterior oferă o definiție mai amplă a evaluării, într-un glosar de la finalul lucrării, considerând că scopul evaluării este de a determina relevanța și gradul de îndeplinire a obiectivelor, eficiența dezvoltării, eficacitatea, impactul și sustenabilitatea. Evaluarea trebuie să ofere, totodată, informații credibile și utile privind cele însușite, în vederea luării unor decizii ulterioare, utile ambelor părți implicate.

Evaluarea este considerată de alți autori o investigație sistematică și independentă, care trebuie să răspundă la câteva întrebări esențiale: cum?, de ce? și în ce măsură sunt atinse scopurile sau obiectivele? (Twersky, Lindblom, 2012, p. 3).

Sintetizând definițiile privind evaluarea, M. Manolescu (2010) identifică trei categorii de definiții:

- a) definițiile tradiționale, care reduc evaluarea la activitatea de măsurare;
- b) definițiile bazate pe paradigma pedagogiei obiectivelor, evaluarea urmărind congruența rezultatelor elevilor cu obiectivele educaționale operaționalizabile;

c) definițiile moderne, potrivit cărora evaluarea are ca și criteriu principal calitatea, atât a procesului, cât și a produsului învățării.

Aceeași abordare o întâlnim și la D. Stufflebeam și colaboratorii (apud Cucuș, 2008), care au realizat o sinteză a definițiilor evaluării, stabilind 3 categorii, în funcție de trei identități posibile:

- 1) evaluare = măsură (evaluarea se sprijină pe o măsurare precisă, datele putând fi tratate matematic);
- 2) evaluare = congruență (presupune o acțiune puternic integrată în procesul de învățământ, posibilitatea retroacțiunii imediate, dar există riscul ca rolul evaluatorului să fie unul mai mult tehnic, iar centrarea să fie restrânsă la obiective);
- 3) evaluare = judecare (în acest caz, evaluările recurg la concretizări practice ușoare, însă li se pot contesta ușor fidelitatea și obiectivitatea).

Interesul deosebit pe care îl are evaluarea, care poate fi dedus și din rolurile (funcțiile) pe care aceasta le îndeplinește justifică într-o oarecare măsură și multitudinea și varietatea definițiilor atribuite acesteia. La cele deja prezentate, adăugăm și perspectiva proprie asupra acestui concept. Astfel, considerăm că *evaluarea didactică este mai mult decât un proces, o activitate sau o funcție, o componentă a procesului instructiv-educativ, ea putând fi considerată un principiu care jalonează activitatea instructiv-educativă, asigurând reglarea și calitatea acesteia, prin informațiile oferite deopotrivă celor doi actanți importanți ai actului didactic, profesorul și elevul.*

1.2. De la docimologie la teoria și metodologia evaluării. De la „cultura controlului” la „cultura evaluării”

Vorbind de un istoric al evoluției conceptului *evaluare*, C. Cucuș (2008, pp. 26-27) consideră că teoriile evaluării pot fi grupate în trei mari categorii:

- a) *perioada testelor* (de la sfârșitul secolului al XIX-lea până în anii 1910-1930), fiind marcate de dorința de asigurare a unui grad mai mare de obiectivitate actului evaluării;
- b) *perioada măsurătorilor*, ca o prelungire a etapei anterioare, urmărind perfecționarea bateriilor de teste, rezolvarea inconvenientelor acestora;
- c) *perioada evaluării* propriu-zise, având ca punct de plecare anul 1930, această perioadă fiind legată de activitatea lui H. Piéron, părintele docimologiei.

Se poate observa că **evaluarea** a cunoscut etape semnificative, oferind de fiecare dată un răspuns școlii, ca sistem educațional reprezentativ, și societății. Ea „a reprezentat tranziția de la examinare și notare la înțelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor, integrată organic în procesul didactic” (Manolescu, 2010, p. 17):

- **Perspectiva tradițională** consideră evaluarea sinonimă cu măsurarea, fiind o componentă de sine stătătoare, fără legături strânse cu celelalte funcții ale procesului instructiv-educativ: predarea și învățarea. Rolul său este de a compara și clasifica elevii.
- A doua mare etapă este marcată de **evaluarea prin obiective**. În acest sens, evaluarea trebuie să redea gradul de apropiere sau depărtare a comportamentului elevului în urma parcurgerii unei situații de învățare la obiectivele prestabilite. Acesta este momentul care a determinat ca procesul instructiv-educativ să fie privit într-o relație de interdependență și reciprocitate între activitățile sale de bază: predare-învățare-evaluare.
- **Perioada modernă** accentuează importanța evaluării, ca activitate menită să emită judecăți de valoare despre produsul și procesul elevilor. În prezent, așadar, integrarea evaluării în procesul de învățare este imperios necesară, această idee fiind susținută și de teoriile din domeniul psihologiei cognitiv-constructiviste.

La aceste trei perioade, putem adăuga perioada actuală, **postmodernă**, caracterizată prin deplasarea accentului de pe evaluarea cantitativă, a rezultatelor, realizată prin teste standardizate, spre evaluarea calitativă, a competențelor, respectiv a posibilităților elevului de a rezolva situații reale, de a găsi soluții alternative, de a rezolva în mod creativ diferite situații-problemă. Asistăm, astfel la trecerea de la paradigma evaluării cantitative (standardizate a randamentului) la paradigma evaluării calitative (formativ-constructiviste și sumativ-integrative) (Joița, 2010).

Autori contemporani descriu această evoluție din perspectiva a trei elemente: a școlii ca sistem, a evaluării și a profesorilor:

- a) De la școala „sanctuar” la școala „atelier” - În trecut, școala era unica sursă de informație, un adevărat „sanctuar”, care deținea aceste cunoștințe; în prezent, sursele de informație sunt multiple, școlii revenindu-i rolul de a le selecta, armoniza, respectiv de a fi un atelier în care elevii învață cum să le aplice, să le folosească, re-construind propriul univers de cunoaștere;
- b) De la școala care „notează” la școala „pedagogică”, ce însoțește procesul instructiv-educativ – evaluarea a încetat să fie o activitate