

Alina ROMAN

**EVALUAREA COMPETENȚELOR.
PERSPECTIVE FORMATIVE**

Alina ROMAN

**EVALUAREA COMPETENȚELOR.
PERSPECTIVE FORMATIVE**



Copyright © 2014, **Editura Pro Universitaria**

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al
Editurii Pro Universitaria

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ROMAN, ALINA

Evaluarea competențelor : perspective formative /

Alina Roman. - București : Pro Universitaria, 2014

Bibliogr.

ISBN 978-606-26-0059-4

371.26

PREFAȚĂ

Conceptele de evaluare și autoevaluare suscită interes imediat pentru mulți dintre noi, indiferent de domeniul în care ne desfășurăm activitatea. Ne preocupă evaluarea acțiunilor umane, a soluțiilor propuse pentru problemele cu care ne confruntăm, a proiectelor noastre și a persoanelor din anturajul nostru.

Sfera educației articulează practic toate ipostazele evaluării, făcând posibil și necesar un act educativ complex și cu valențe formative pentru educatori și educați. Dată fiind importanța evaluării, didactica modernă îi atribuie statutul de componentă a procesului instructiv-educativ, alături de predare și învățare. De aceea credem că o lucrare axată pe problematica evaluării este de interes general pentru toți specialiștii în științele educației și pentru toate cadrele didactice. Aceasta cu atât mai mult cu cât, din literatura pedagogică autohtonă, apărută în ultimele două decenii, lipsesc lucrări de amploare pe această temă. Cât despre autoevaluare, aceasta a fost tratată expeditiv sau chiar eludată din lucrările de pedagogie și metodică, pierzându-se din vedere faptul că o instruire autentică, presupune, pe lângă evaluarea elevilor, realizată de cadrele didactice și autoevaluarea propriei lor prestații.

Preambulul de mai sus nu este doar o simplă introducere în textul cărții, ci și un argument în favoarea importanței și a relevanței educaționale a temei abordate. De altfel, premisa de la care pornește autoarea este aceea că deși didactica modernă postulează faptul că elevul este subiect al educației, în practica educațională, actul evaluării este corelat numai cu personalitatea și prestația didactică a profesorului. În realitate, autoevaluarea și evaluarea didactică interferează în permanență și alcătuiesc un sistem complex cu implicații multiple nu doar asupra demersului instructiv-educativ, ci și asupra dezvoltării cognitive, afectiv-emoționale și comportamentale a celor care sunt educați.

Premisele formulate la începutul lucrării, îi urmează, în mod firesc, prezentarea obiectivelor stabilite și anume studierea reperelor pedagogice și psihologice a legilor care guvernează interacțiunea autoevaluare-evaluare și a

mecanismelor care stau la baza acestei interacțiuni, a implicațiilor în dezvoltarea și modernizarea ei.

Analizează principalele dimensiuni formative ale evaluării în procesul de învățământ insistând asupra următoarelor aspecte: noi conceptualizări privind evaluarea și autoevaluarea; responsabilizarea elevilor în acțiunea de evaluare și autoevaluare; recunoașterea reușitelor și a erorilor elevilor; formarea elevilor pentru autoevaluare. Realizând analiza evaluării ca fenomen de comunicare, observăm că, de obicei, privim evaluarea/autoevaluarea ca verigă finală a demersului/ mecanismului asimilării cunoștințelor (predare-învățare-evaluare) fără să depășim schema care vizualizează structura acestui demers. În fond între cele trei componente nu este o simplă relație liniară/univocă, ci este prezentă biunivocitatea, altfel nu ar fi realizat progresul în activitatea de instruire și educare.

Conștientă de acest adevăr autoarea susține că procesul evaluat își pierde semnificația dacă nu realizează și comunicarea. Analiza semnificațiilor și implicațiilor relațiilor care se creează între evaluat și evaluator, prin intermediul comunicării, așa cum este ea în practica școlară actuală, permite construirea unui model de discurs evaluativ posibil de exersat de către profesori și elevi/ practicanți în practica pedagogică/ evaluativă. O apreciere formativă făcută de către evaluator devine semnificativă pentru evaluat prin: interpretarea directă a elevului, expunerea la trecut a rezultatelor obținute, analiza acestor rezultate, stabilirea conduitei pentru viitor

Concluziile acestui demers teoretic și practic corect sunt structurate în trei seturi în funcție de direcția de acțiune ce urmează a fi parcursă și anume: necesitatea optimizării procesului de formare inițială a capacității de autoevaluare și evaluare și sugestii referitoare la îmbunătățirea capacității de evaluare și autoevaluare. Au rezultat un ansamblu de acțiuni unitare precum: schimbarea atitudinilor și percepțiilor față de evaluarea didactică, elaborarea unor criterii și standarde de evaluare și autoevaluare în colaborare cu elevii și cu studenții, dezvoltarea unei atitudini reflexive și autoreflexive privind procesul de predare-învățare-evaluare prin: realizarea permanentă de exerciții de interevaluare și autoevaluare a activităților didactice susținute pe baza unor criterii acceptate și unitare; prin utilizarea unor metode activ-participative și de evaluare formativă ș.a. ceea ce întregeste eficient ansamblul teoretic realizat.

Prof. univ. dr. Miron IONESCU

1. EVALUAREA COMPETENȚELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

1.1. ANALIZA CALITATIVĂ A PROCESULUI EVALUĂRII DIDACTICE

Între predare, învățare și evaluare există o interdependență dinamică, astfel încât, cele trei componente fundamentale ale procesului de învățământ se află într-o perspectivă inter-relaționată, dinamică și „organică” (Ionescu, M., 2003, pag.77) ale căror raporturi sau relații tind să se cristalizeze într-o interdependență: formativ-formatoare-autoformatoare.

Relația predare-învățare-evaluare este formativă și formatoare deoarece, dacă în didactica tradițională predarea-învățarea apărea ca o modalitate de comunicare unilaterală [profesor→elev și elev→profesor], de transmitere a unui volum de informații specifice unui obiect de studiu și de redare, de receptare imitativă a acestora, în didactica modernă relația predare-învățare presupune crearea unor competențe și abilități specifice de studiu, a unor procese cognitive pe baza cărora elevul să dobândească o relativă autonomie în învățare, să fie învățat cum [și nu neapărat numai ce] să învețe, doar „predarea nu are sens decât în măsura în care determină un efort corespunzător de învățare din partea elevilor, respectiv declanșează și întreține activitatea de învățare a elevilor.” (op., cit., 2003, pag.78)

Dacă relația de predare-învățare-evaluare este formativă și formatoare dezvoltând, în esența ei, un proces complex, la fiecare elev în parte, prin care acesta devine un actor activ al propriului său proces de formare, formându-și competențe, abilități, priceperi și deprinderi de învățare, atunci această relație cuprinde mijlocit sau nemijlocit și categoria autoformării, în cadrul căreia conceptul esență este cel de evaluare, care implică ca parte de inițiere și de finalitate, procesul autoevaluării. În acest ultim caz, trebuie să precizăm faptul că

orice activitate de formare a unor competențe ar trebui să se bazeze pe o activitate prealabilă de autoevaluare atentă a propriului demers de învățare. Sintetizând, trecerea de la aspectul formativ și formator al relației de predare-învățare-evaluare la acela de autoformare se poate observa și printr-o analiză atentă a următoarelor argumente care reflectă procesualitatea însăși a demersului de învățare eficientă și de evaluare formativă:

Învățarea eficientă semnifică:

- Activitate sistematică (fizică, intelectuală) desfășurată în vederea însușirii de noi informații,

- Proces de achiziție mnezică,

- Proces de asimilare activă și interactivă de informații,

Pentru a forma:

- Abilități necesare învățării continue,

- Cum își formează personalitatea elevii?

- Strategii cognitive

- Cum învață elevii?

- Operații intelectuale,

- Cum se raportează la ceea ce au învățat?

Axiologic putem afirma că numai în măsura în care umanul se cunoaște pe sine ca evidență a propriei ființe este în stare să ajungă și la o adevărată cunoaștere de altul. Ce reprezintă valoarea? Un mecanism al descoperirii - ca procedeu generic, o artă a evaluării - ca moment inițiativ, un principiu al necesității cunoașterii - ca apariție a epistemicului. Care este suportul valorii? Limbajul ca mod de desfășurare al rațiunii. Astfel, valoarea exprimată strict în plan individual este mediată prin comunicare, de un procedeu subiectiv-rigid, iar valoarea (re)cunoscută prin intersubiectivitate primește un limbaj adecvat care este într-o măsură mult mai mare capabilă de o obiectivare a ființei istorice și culturale. Dihotomia care apare, atunci când se diferențiază aceste două tipuri ale ființei, ca accentuare a planurilor obiectivității și subiectivității, se păstrează în tot acest lanț de (re)cunoaștere al omului mai ales că această dedublare este formată sau transformată în cazul unei existențe reale.

Evaluarea ca un proces al comprehensiunii (atât filosofice cât și psihologice) și al comunicării explicite sau implicite, păstrează atributele generice ale tendinței obiectivării, ale imperativului trecerii de la subiectiv la obiectiv.

Preocupare permanentă a participanților la formare evaluarea cunoaște astăzi o repunere în atenție fiind un câmp interesant de investigare în cadrul științelor educației.

1.1.1. Evaluarea: esență, funcții, criterii și tipuri

Analiza procesului de evaluare didactică, în contextul factorilor care îl condiționează, a permis stabilirea complexității problemelor ce necesită un demers de cercetare științifică. Diseminarea bunelor practici – rezultate din cercetare - în sfera evaluării și autoevaluării, conduce în final la o organizare rațională a procesului educațional, privit în ansamblul său. Datorită convingerii că evaluarea autentică va contribui la instaurarea și dezvoltarea managementului calității, atât la nivelul evaluatorului cât și al instituției școlare, vom aborda teoretic problematica evaluării formative, urmată de o prelucrare activă, concretă, prin aplicațiile practice propuse.

În esență, această parte a lucrării promovează evaluarea formativă ca o soluție viabilă de ameliorare a calității actului educațional în direcția obiectivizării, conferirii unei rigori crescute și a compatibilizării rezultatelor, fără a scoate evaluarea din contextul real, concret și dinamic în care se desfășoară și fără a o înlăuna de dimensiunea ei umană și implicațiile socio-afective

Privit ca un act general, util în numeroase domenii, evaluarea este definită de Jean-Marc Monteil (1997) ca *termenul care desemnează actul pe baza căruia se emite judecata* iar de către Huberman (1978) ca un *proces prin care apreciem măsura în care o activitate oarecare a fost realizată în comparație cu ceea ce s-a intenționat să se facă*.

Încercând să surprindă modul în care conceptul a fost implementat în științele educației Jean-Cloude Parisot (Delorme C., coord., 1994, pag. 38-39) distinge două stadii succesive ale cercetărilor privind evaluarea:

- primul stadiu - docimologia - reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării.
- al doilea stadiu, asociază puternic cercetările asupra evaluării cu o preocupare de dezvoltare a eficienței învățământului și subordonează logica evaluării la logica formării.

Conform acestor accepțiuni, docimologia, încă de la începuturile sale, ca un termen impus din 1922 de către Henri Piéron și colaboratorii (cf. Landsheere, de G., 1975, Delorme C., 1994), a avut un implicit caracter negativ prin studiul critic al sistemului de notare, în general, al validității și al fidelității examinărilor, impunând o analiză atentă, riguroasă și științifică a modalităților, a metodelor și tehnicilor de măsurare care trebuiau să capete un plus de obiectivitate, pentru a reda pentru elevul evaluat, ceea ce Landsheere, de G., definea printr-o sintagmă: *justiția școlară*.

În literatura de specialitate actuală termenul docimologie presupune, odată cu Anna Bonboir și cu Gilbert de Landsheere o dublă articulare a conceptului ca: docimologie și/sau ca docimologie pozitivă, fiind astfel definit prin două accepțiuni; sensul inițial și restrictiv al termenului, acela de știință a examenelor; sensul actual și lărgit acela de disciplină care are ca obiect studiul sistemelor de evaluare în educație. (Jean-Marie de Ketele, 1992, pag.6)

Apărut în literatura pedagogică după anul 1960, termenul de evaluare primește diverse accepțiuni restrictive sau exhaustive, fiind alăturat conceptelor de: măsurare, apreciere, judecată de valoare, judecată expertă, decizie, reglare.

Termenul de „evaluare formativă” se pare că a fost folosit pentru prima dată de către Scriven (1967) pentru a defini procedurile prin care evaluarea poate fi folosită pentru a permite adaptarea permanentă, în funcție de cerințele psihopedagogice, ale unor noi curriculum-uri, manuale sau metode de învățământ. Astfel, după 1971 în lucrările lui B. S. Bloom se regăsește conceptul de evaluare formativă pentru a defini funcția regulatoare a acesteia, considerarea ei ca o adaptare a acțiunilor pedagogice ale profesorului, în funcție de progresul și de problemele de învățare observate la fiecare elev. (Linda Allal, 1989, pag.154)

Georges Noizet și Jean-Paul Caverni, analizând conceptul evaluării ca un concept sintetic (1978, pag.16) au discriminat între două tipuri de evaluare: *evaluarea continuă* și *evaluarea punctuală* pentru a defini, pe de o parte, semantica unei evaluări interne ca o judecată apărută ca urmare a unei acțiuni pedagogice desfășurate în clasă, iar, pe de altă parte, pentru a înțelege evaluarea externă care este efectuată prin examene și concursuri, în cadrul căreia evaluatorii nu sunt cadre didactice care au exercitat activitatea de formare în legătură cu grupul evaluat.

Însă, în practica procesului instructiv-educativ se atașează frecvent evaluării termenii de măsurare și judecare.

În sensul cel mai larg, prin măsurare se înțelege atribuirea de numere unor fapte și fenomene. Pe baza măsurării se face, apoi, evaluarea prin raportarea numerelor atribuite la un etalon stabilit în prealabil, fapt care conduce la o ierarhizare a subiecților și la o apreciere valorică. (Ausubel, R., și Robinson, F. G., 1981, cap.19)

Măsurarea și evaluarea sunt deci, două operații complementare prima oferind un suport matematic evaluării, iar aceasta presupune stabilirea condițiilor necesare efectuării măsurării. Întrucât fenomenele pedagogice sunt prin excelență de natură calitativă, nu pot fi supuse în totalitate operației de măsurare. Aceasta nu înseamnă că nu pot fi evaluate. Se impune folosirea unor criterii și procedee adecvate pentru evaluarea tuturor informațiilor primite prin conexiune inversă.

Astfel, aprecierea implică adoptarea unor criterii pentru prevenirea și înlăturarea circumstanțelor care generează subiectivismul. Calitatea aprecierii este dependentă de experiența și trăsăturile personalității evaluatorului. De aceea se consideră că aprecierea rezultatelor școlare conține și o oarecare notă de subiectivism.

Sintetizând mai multe definiții date evaluării D. Stufflebeam precizează avantajele și dezavantajele identificării pentru fiecare caz (cf. Cucos, C., 1996, pag. 99-100).

Identificarea *evaluare-măsurare* are ca avantaje faptul că se sprijină pe o măsurare precisă, este obiectivă și fidelă, datele pot fi tratate matematic, dar prezintă și inconveniente generate de faptul că implică utilizarea unor procedee riguroase de factură instrumentală, iar judecățile și criteriile pe care se bazează nu iau în considerare nemăsurabilele. Măsurarea se limitează la a fi un proces de cuantificare a proprietăților unor obiecte sau fenomene, ea nu implică distincția bun-rău, inferior-superior.

Exactitatea măsurării este condiționată de calitatea instrumentelor de măsurare folosite și de modul în care sunt aplicate probele, sublinia și Ion T. Radu. (1981, pag.33)

Identificarea *evaluare-judecare* prezintă avantajul că recurge la concretizări practice ușoare, permite o lărgire a variabilelor avute în vedere, nu conduce la pierderi de timp în analiza datelor, dar prezintă și inconveniente: rutina, slaba fidelitate și obiectivitate, datele și criteriile sunt ambigue etc.

Descoperim la D. Stufflebeam o altă definiție a evaluării, definiție care sugerează conceptul de reglare: evaluarea este în acest caz un proces de informare. Prin intermediul acestuia se organizează actul de a judeca, de a alege și de a