



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opționale

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3525224

Rezumat: Articolul se referă la evaluarea sumativă, indiferent de taxonomia competențelor pe care o are în vizor profesorul atunci când proiectează activitățile. Este indiscutabil că în prim-plan vor ieși aspectele competenței specifice – cunoștințe, abilități, deprinderi existențiale, capacități de învățare, competențe de comunicare – sau, mai îngust, ale competenței lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi – lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică, ortoepică). Se

discriminează termenii din sfera docimologiei și a doxologiei: evaluarea formativă și cea formatoare, evaluarea diagnostică, evaluarea sumativă și evaluarea certificativă. Se propun variante de conceptualizare a evaluării în perimetrul cursurilor opționale.

Cuvinte-cheie: curriculum disciplinar, discipline obligatorii, discipline opționale, predare-învățare-evaluare, conținut, proces, produs, evaluare.

Abstract: The article refers to summative assessment as such, regardless of the taxonomy of the competences the teacher is targeting when designing the tasks. Doubtlessly, it will be the various aspects of the specific competence, such as knowledge, skills, life skills, learning capabilities, and communicative competences, that will come to the foreground – or, more narrowly, aspects of linguistic competence (which are, according to the Common European Framework of Reference for Languages, vocabulary, grammar, semantics, phonology, orthography, and orthoepy). The author discriminates between terms from the docimology and doxology domains: formative and forming assessment, diagnostic assessment, summative assessment, and certification assessment. Furthermore, variants of conceptualizing assessment through optional courses are proposed.

Keywords: subject curriculum, mandatory subjects, optional subjects, teaching/learning/assessment, content, process, product, learning milieu, assessment.

În perimetrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*, la disciplinele obligatorii, posibilitatea de diversificare a probelor tradiționale de evaluare sumativă este atât de vastă încât numeroase și variate aspecte ale unor produse evaluabile nu ajung să fie valorificate suficient și pe măsura potențialului pe care îl posedă. Acest moment devine o oportunitate pentru cursurile opționale circumscrise aceleiași arii – perspectiva de a trăi experiențe de învățare și de elaborare a produselor noi poate acționa în favoarea propunerii și alegerii unui nou curs.

Proiectând evaluarea, profesorul își pune o serie de întrebări firești:

- Ce intenționez să evaluez: care dintre competențele specifice sau unitățile de competență a fost în vizorul meu pe parcursul acestei unități?
- Ce probă/probe voi alege pentru a evalua competența vizată?
- Care este factura probei de evaluare adecvate: o formă de evaluare cunoscută, familiară elevilor, sau una inovativă?
- Care va fi statutul probei: ea va fi unică pentru toți sau elevul va avea mai multe variante?
- Care va fi instrumentarul de evaluare: se va alcătui din mai mulți itemi sau se va rezuma la o singură sarcină?

- Ce anume voi măsura cu ajutorul acestui instrument de evaluare: cât de valid și fidel este?
- Cum voi evalua (referențial, indicatori, descriptori) această competență/aceste competențe?
- Ce impact vor avea rezultatele evaluării asupra mea și asupra elevilor?

Conform Cadrului de referință al Curriculumului Național, „Competența poate fi privită ca obiectiv proiectat (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca obiectiv terminal (ceea ce trebuie să atingă elevul în procesul de învățare), ca obiectiv de evaluare (rezultat, ceea ce reprezintă achiziția reală a elevului)” [1, p. 20]. Orice taxonomie a competențelor am avea în vizor atunci când proiectăm activitățile de evaluare sumativă, este indiscutabil că în prim-plan vor ieși sistemele de competențe specifice, conform Curriculumului Național 2019, care „sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv – pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează proiectarea didactică a unităților de învățare și proiectarea didactică de scurtă durată. Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală” [3, p. 4] – sau, mai îngust, ale competenței lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi – lexicală, gramaticală,

semantică, fonologică, ortografică, ortoepică [2, pp. 90-97] și ale competenței lectorale. Cercetătorii din domeniul docimologiei și al doxologiei discută de câteva decenii despre asemănările și diferențele dintre evaluarea formativă și cea formatoare, evaluarea diagnostică, evaluarea sumativă și evaluarea certificativă [4, pp. 54-56]. Autorii studiului *Competențele în școală. Formare și evaluare* disting trei aspecte în baza cărora pot fi discriminate modalitățile de evaluare: momentul în care se realizează, obiectivele pe care le vizează, consecințele pe care le determină [Idem, p. 52]. Vom detalia în continuare aceste aspecte, raportându-le la obiectul investigației noastre: evaluarea în cadrul cursurilor opționale.

Momentul în care se realizează evaluarea sumativă este întotdeauna sfârșitul unei secvențe de învățare (al unității didactice), care poate să coincidă cu finele unui semestru sau an de studii. Ca și la orice altă disciplină școlară, o asemenea evaluare va avea „menirea să scoată în evidență progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activității de instruire” [Ibidem]. Deoarece deseori un curs opțional durează un singur an de studii, cu asemenea evaluare se ratează posibilitatea de a compara rezultatele mai multor ani și devine dificil să se înregistreze progresul elevilor pe parcursul unui ciclu de școlaritate. Firește că aceste „momente” sunt stipulate din start în proiectarea de lungă durată; ține de pregătirea profesională a cadrului didactic să varieze probele de evaluare sumativă în așa fel încât acestea să nu se repete ca factură și să testeze diverse competențe ale elevilor.

Obiectivele vizate de evaluarea sumativă sunt firesc derivate din conținuturile disciplinei și competențele pe care s-a intenționat a le forma, în această unitate didactică sau pe parcursul întregului an. În linii mari, formularea obiectivelor de evaluare se face în funcție de conținuturile studiate și de competențele specifice evaluate, iar probarea competenței ține de operaționalizarea cunoștințelor. Implicit, obiectivele unei evaluări sumative îi transmit profesorului date despre cunoștințele elevului (ce anume a asimilat din informația studiată), abilitățile pe care și le-a format până la acest moment (cum înțelege sarcina; cum organizează elementele de cunoaștere; cum distribuie timpul și cum desfășoară lucrul), atitudinea lui față de produsul muncii sale intelectuale (cum se comportă; cum se angajează în proces; cât de responsabil este; cum arată produsul și cum este prezentat etc.).

Consecințele evaluării sumative țin de modificarea unor strategii didactice (la necesitate) sau de oferirea unui feedback. „Scopul evaluării nu este de a obține anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ” [Idem, p. 44].

Amplitudinea concepției de evaluare sumativă la un curs opțional nu e atât de reglementată precum cea de la cursurile de bază, de aceea se oscilează între două poluri distincte:

I. Evaluarea tradițională, prin probe cunoscute elevilor de la cursurile din trunchiul comun, exersate

curent pe aria limbă și comunicare (testul; dictarea; expunerea; rezumatul; conversația; povestirea orală; extemporalul; compoziția; eseul etc.);

II. Evaluarea inovativă, inovațională, prin probe pe care profesorii le testează, iar elevii le realizează pentru prima dată la acest curs (investigația; proiectul individual sau de echipă; jurnalul; prezentarea cu suport grafic, vizual sau multimedia: posterul, colajul, schema, harta, macheta, slide-show-ul, filmul etc.).

O altă distincție este între două forme egal de importante și specifice ariei *Limbă și comunicare*: (I) *evaluarea prin probe orale* și (II) *evaluarea prin probe scrise*, pe care, în ultimii ani, le concurează (III) *evaluarea prin probe mixte*, cu o apartenență generică și tipologică bivalentă (există un produs scris sau desenat, care este prezentat oral) sau trivalentă (există un text scris și o imagine, o interpretare grafică sau o lucrare practică, care sunt prezentate oral).

În cazul evaluărilor sumative – care, la 34 de ore, nu vor fi numeroase – este firesc ca probele solicitate să fie variate, reclamând dovada diverselor competențe: și a celor transdisciplinare, și a celor specifice pentru disciplina sau disciplinele de bază (pe care se edifică opționalul dat), și a celor formulate în mod expres pentru acest curs opțional.

Înainte de a purcede la elaborarea probei de evaluare, încă în perioada proiectării de lungă durată, profesorul își răspunde la întrebarea cum va proceda:

Varianta I: (1) va selecta competența pe care intenționează să o evalueze, (2) va formula obiectivul de evaluare, (3) va determina proba adecvată, prin care va evalua competența vizată, (4) va stabili produsul unic, care va certifica gradul de competență și (5) va elabora și va aduce la cunoștința elevilor grila de evaluare.

Varianta II: (1) va alege proba/produsul, (2) va enunța criteriile de evaluare, (3) va formula obiectivul de evaluare, (4) va deduce competența pe care o verifică proba respectivă și (5) le va aduce la cunoștința elevilor.

Varianta III: (1) va determina aria de competență evaluabilă, (2) va enunța criteriile de evaluare, (3) le va propune elevilor o gamă de produse prin care ei își pot demonstra competența respectivă, iar (4) elevii vor alege produsul pe care îl preferă.

La domeniul eticii profesionale raportăm grija de a nu propune pentru o evaluare sumativă (cu notă) o probă care nu a fost, mai întâi, exersată în condiții de laborator și analizată cu lux de amănunte. Frustrarea, stresul, surpriza neplăcută nu se află niciodată printre obiectivele atitudinale ale evaluării; pe parcursul și la încheierea evaluării, ne-am dori niște copii atenți, concentrați, interesați, cel mult îngândurați, nu speriați. Prin urmare, orice procedură de evaluare sumativă printr-o probă de factură nouă, necunoscută elevilor, este precedată de aplicarea ei ca evaluare formativă.

Dacă se recurge la o evaluare sumativă într-o formă

sau printr-un produs necunoscut elevilor, exersarea „de probă” este cvasiobligatorie. În acest caz, profesorul va avea grijă să pregătească elevii pe parcursul unității, pentru a-i familiariza cu procedura de elaborare, de prezentare și de evaluare a produsului:

- În debutul unității didactice, elevii sunt informați în privința probei de evaluare cu care se va încheia unitatea respectivă.
- Se determină criteriile/rubricile în baza cărora se va evalua produsul. La această etapă, ele nu sunt definitive.
- Se exersează ghidat elaborarea noului produs, care poate fi unul colectiv, de grup sau individual.
- Când produsul este gata, li se propune elevilor să aplice grila cu rubrici, pentru autoevaluare.
- Dacă aplicarea grilei pare dificilă, profesorul evaluează lucrarea unui voluntar, arătând cum se aplică fiecare indicator și cum se acordă punctajul.
- Abia după aceasta, schimbând parametrii sarcinii, se poate aplica proba respectivă.

Iată de ce nu ar trebui să existe probe de evaluare sumativă care nu au fost, la vremea lor, probe de evaluare formativă.

Ce activități didactice ar trebui să preceadă procedura evaluării sumative?

- Se conturează unitățile de conținut evaluate.
- Se determină competența/competențele evaluate.
- Se stabilește tipul probei, se determină produsul sau gama de produse posibile.
- Se proiectează, în prealabil, activitățile de exersare care să familiarizeze elevul cu produsul respectiv (dacă acesta nu este uzual).
- În debutul unității didactice, elevii sunt informați în privința probei de evaluare cu care se va încheia unitatea respectivă.
- Se determină rubricile în baza cărora se va evalua produsul.

De exemplu, elevii au sarcina de a prezenta, la încheierea unei unități didactice, o lucrare realizată pe suport electronic, inspirată din problematica studiată. Fiecare dintre ei are libertatea să aleagă un produs din lista enunțată de profesor: un slide-show (PPT, Prezi etc.), un film (uleț) documentar sau artistic, un spot, un reportaj, un interviu, un poster electronic etc. Motivul alegerii nu ar trebui să ne intereseze, din moment ce am permis electivitatea – fie că valorifică plener anumite inteligențe ale elevului, fie că se simte mai sigur, fie că îi este interesant să o facă. Variabilitatea produselor trebuie să se racordeze la aceleași criterii de evaluare, chiar dacă indicatorii sau descriptorii vor fi diferiți. În cazul exemplului nostru, aceste criterii pot fi: conținutul, originalitatea, aspectul produsului, modalitatea de prezentare, corectitudinea discursului. Ele vor fi la fel de aplicabile și pentru PPT, și pentru reportaj – dar vor avea indicatori diferiți.

În Figura 1, dispunem ierarhic câteva argumente, deopotrivă de valide, în viziunea noastră, în sprijinul deciziei pe care o ia profesorul, indiferent dacă proba de evaluare preconizată se regăsește sau nu printre cele recomandate în curriculumul oficial al disciplinei. Argumentul forte, pe care îl privim ca pe o axiomă, este că în orice curriculum există acel *etcetera* care lasă suficient loc pentru inovația și creativitatea pedagogică; un argument la fel de rezistent este că orice **curriculum oficial** este doar suportul pe care se dezvoltă, în instituția de învățământ respectivă și într-un demers didactic concret, un **curriculum predat** și un **curriculum evaluat**.

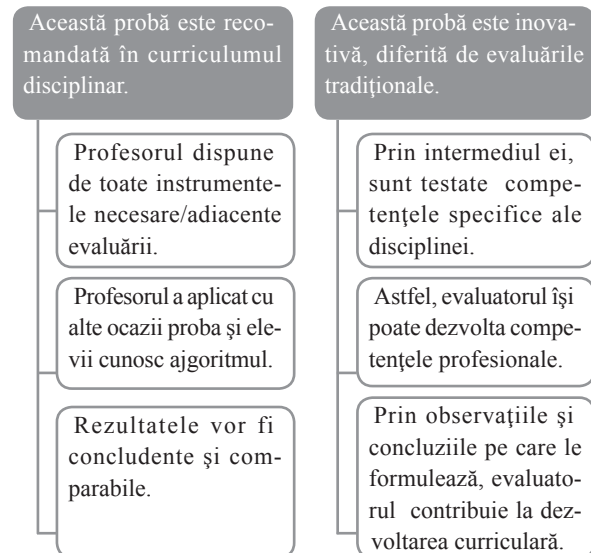


Figura 1. Abordări în selectarea probei de evaluare

Situațiile dilematice pot să apară în raport cu oricare probă de evaluare, dar este firesc ca și profesorul, și elevii să-și dorească evitarea monotoniei, prin varierea activităților, transparența decizională și posibilitatea de a urmări progresul (sau regresul) fiecăruia. Atitudinea ușor relaxată și relaxantă față de cursurile opționale este factorul care permite, fără a implica o totală ignorare a curriculumului în baza căruia se lucrează, mai multă libertate și creativitate pedagogică, iar acest moment nu poate să nu se răsfrângă și asupra alegerii probelor de evaluare. Rodarea unor produse și forme noi va spori, fără îndoială, motivația școlară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. MECC. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: s. n., 2003.
3. Curriculum Național. Aria curriculară *Limba și comunicare*. Disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: 2019.
4. Rey B. et al. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.