

DANIEL MARA

**MODUL PSIHOPEdagogIC
CURS SEMESTRUL I
AN UNIVERSITAR 2014-2015**

**TEORIA ȘI METODOLOGIA
EVALUĂRII**

Acest material a fost realizat în cadrul proiectului: „e-Incluziune:

Dezvoltarea și implementarea unui program de asistență bazat pe tehnologii

TIC, pentru creșterea accesului la învățământul superior al persoanelor cu

dizabilități”

Cod Contract: POSDRU/156/1.2/G/141055

Beneficiar: Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu

1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

1.1. Docimologia – știința evaluării

1.2. Evaluarea pedagogică și evaluarea didactică

1.3. Măsurare – apreciere - decizie

1.4. Funcțiile evaluării

1.1. Docimologia – știința evaluării

Termenul de docimologie a fost propus de psihologul francez Henri Pieron, în 1922, în varianta de tehnică de examinare. Astăzi, docimologia este definită ca fiind știința evaluării, care are ca obiect de studiu procesul de elaborare și de aplicare a probelor de evaluare necesare pentru notarea și examinarea cât mai obiectivă a celor implicați (elevi, studenți, profesori) în această activitate proiectată la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (Cristea, 2000, p.104).

În țara noastră, acest domeniu științific a fost dezvoltat de Vasile Pavelcu în lucrarea „Principii de docimologie” (1968).

Din docimologie au derivat și alte ramuri: docimastica care este tehnica examenelor și doxologia care este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară.

1.2. Evaluarea pedagogică și evaluarea didactică

Evaluarea pedagogică (la nivel macroeducațional) reprezintă o acțiune managerială de înregistrare, prelucrare și raportare a rezultatelor, obținute la diferite niveluri ale sistemului, la un ansamblu de criterii, cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional.

Evaluarea didactică (la nivel microeducațional) este inclusă în evaluarea pedagogică. Reprezintă o componentă esențială a procesului de învățământ, alături de predare și învățare. Evaluarea didactică se constituie ca o acțiune psihopedagogică complexă, bazată pe operații de măsurare și apreciere a rezultatelor activității instructiv-educative (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități intelectuale, atitudini, aptitudini, conduite ale elevilor), prin raportarea acestora la criterii prestabilite.

Evaluarea este strâns legată de predare și învățare. Informațiile privind rezultatele elevilor constituie o sursă de îmbunătățire a activității desfășurată de cadrul didactic, prin raportarea continuă a rezultatelor la obiectivele învățării. Existența unui stil de predare impune cu necesitate existența unui stil de evaluare cu funcție formativă. Cultura evaluării trebuie să fie una din sursele principale ale diminuării tensiunii create de evaluare.

O evaluare eficientă produce schimbări pozitive în comportamentul școlar al elevilor, influențează și asigură calitatea actului de învățare.

Modalitățile în care evaluarea influențează învățarea sunt (Broadfort, apud Stoica, 2003):

- evaluarea furnizează motivația pentru învățare prin: aspectele pozitive ale succesului școlar, întărirea încrederii elevului în forțele proprii;

- evaluarea ajută elevii (și profesorii) să decidă ceea ce trebuie să învețe prin: scoaterea în evidență a ceea ce este important din ceea ce se predă, furnizarea feedback-ului asupra performanțelor obținute;
- evaluarea ajută elevii să știe cum să învețe prin: încurajarea unui stil de învățare activ, influențarea alegerii strategiilor de predare-învățare, dezvoltarea activităților de a înțelege și aplica în diferite contexte cunoștințe și capacități;
- evaluarea ajută elevii să aprecieze eficacitatea învățării prin: evaluarea a ceea ce au învățat, consolidarea și transferul a ceea ce au învățat, considerarea unor noi situații de învățare.

1.3. Măsurare – apreciere - decizie

Evaluarea include următoarele operații:

Măsurarea este un demers evaluativ cantitativ, care constă în atribuirea de simboluri (cifre, litere, calificative) unor elemente care constituie obiectul măsurării (subiecți, caracteristici, însușiri).

Aprecierea presupune raportarea datelor obținute prin măsurare la un set de criterii sau de norme, în vederea emiterii unor judecăți asupra valorii rezultatelor și a elaborării concluziilor.

Decizia prelungește actul aprecierii într-o notă, caracterizare, hotărâre, recomandare și vizează măsuri de îmbunătățire a activității în etapele următoare.

1.4. Funcțiile evaluării

- Funcția diagnostică stabilește nivelul, punctele tari și slabe ale celor examinați și se realizează prin teste diagnostice de cunoștințe, de randament, psihologice;
- Funcția prognostică stabilește zonele performanței viitoare a elevilor și se realizează prin teste de aptitudini, teste de capacitate, teste de abilități;
- Funcția de selecție realizează clasificarea elevilor într-o situație de examen sau de concurs și se realizează prin teste standardizate de tip normativ;
- Funcția motivațională stimulează autocunoașterea, autoaprecierea, autoevaluarea în raport cu obiectivele formării educaționale și se realizează sub formă feed-back-ului oral sau de raport scris.

2. FORMELE EVALUĂRII

2.1. Evaluarea parțială/globală

2.2. Evaluarea inițială/continuă/finală

2.3. Evaluarea obiectivă/subiectivă

2.4. Evaluarea criterială/normativă

2.5. Evaluarea internă/externă

2.1. Evaluarea parțială/globală

În funcție de cantitatea de informație verificată putem vorbi de evaluare parțială și globală.

Evaluarea parțială presupune verificarea cunoștințelor, comportamentelor secvențiale, prin probe orale, scrise și practice aplicate în mod curent. Evaluarea globală presupune verificarea unei cantități mari de cunoștințe, deprinderi, abilități și se realizează prin examene, concursuri.

2.2. Evaluarea inițială/continuă/finală

În funcție de momentul în care se realizează se pot distinge cele trei forme de evaluare: inițială/continuă/finală.

Evaluarea inițială se realizează atunci când un profesor preia pentru prima dată un colectiv de elevi (la începutul unei perioade de instruire: semestru, an școlar, ciclul de învățământ sau la începutul unui program de instruire), cu scopul de a stabili nivelul de pregătire al elevilor. Evaluarea inițială este necesară în proiectarea activității viitoare și pentru stabilirea modalităților de intervenție care se impun. Se recomandă ca în cadrul acestui tip de evaluare să se utilizeze testul de evaluare inițială, probe scrise și verificări orale.

Evaluarea continuă (formativă) se realizează pe parcursul procesului de instruire și are rolul de a indica unde se situează rezultatele parțiale față de cele finale. Evaluarea continuă se mai numește și formativă deoarece facilitează și motivează învățarea, evidențiază progresul unui elev sau lacunele și obstacolele în învățare. Feed-back-ul furnizat de evaluarea formativă poate fi utilizat imediat pentru ameliorarea rezultatelor învățării. În cadrul acestui tip de evaluare pot fi folosite verificările orale, scrise și practice. Ritmicitatea aplicării evaluării continue depinde de mai mulți factori: numărul de elevi, timpul disponibil, situația particulară a fiecărei clase și a fiecărui elev, specificul obiectului de studiu etc.

Evaluarea finală (sumativă) se realizează la finalul unei etape de instruire (semestru, an, ciclul de învățământ) sau la finalul studierii unui capitol. Acest tip de evaluare furnizează informații despre nivelul de pregătire al elevilor la sfârșitul unei etape de instruire. Cele mai întâlnite forme de evaluare sumativă sunt: lucrările scrise (tezele), testele, examenele.

2.3. Evaluarea obiectivă/subiectivă

În funcție de criteriul obiectivității în notare se disting cele două forme de evaluare: obiectivă și subiectivă.

Evaluarea obiectivă reprezintă ceea ce numim situația ideală. Pentru ca o evaluare să fie obiectivă se impune utilizarea unor instrumente speciale de evaluare și raportarea acestora la standardele de evaluare. Standardele de evaluare au în vedere rezultatele elevilor și exprimă ceea ce elevul știe și este capabil să facă. Elaborarea standardelor este absolut necesară. În țara noastră s-a optat pentru elaborarea standardelor de evaluare, raportate la obiectivele de referință ale curriculum-ului național, pe două niveluri de performanță: minimală și maximală.

Evaluarea subiectivă este situația care se dorește a fi întâlnită cât mai puțin sau a nu fi întâlnită deloc în procesul de învățământ. Acest tip de evaluare este cauza mai multor factori: intuiția profesorului, indispoziția profesorului, impresiile despre elevi, atmosfera din clasă, lipsa criteriilor explicite în evaluare etc.

2.4. Evaluarea criterială/normativă

În funcție de sistemul de referință pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate distingem: evaluarea criterială bazată pe obiective și evaluarea normativă, comparativă, clasificatorie.

Evaluarea criterială este bazată pe obiective. Aspectul prioritar în cadrul acestui tip de evaluare constă în stabilirea unui criteriu în baza căruia să se poată distinge între suficiența și insuficiența performanță școlară sau altfel spus, în stabilirea standardului minim acceptat sau a performanței minime acceptate, care reprezintă pragul de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională. Evaluările de tip criterial sunt toate evaluările curente și evaluările externe/formale de certificare (evaluări naționale, examene de bacalaureat etc.).

Evaluarea normativă, comparativă, clasificatorie presupune compararea, ierarhizarea, clasificarea elevilor dintr-o clasă. Astfel, fiecare elev face parte din categoria elevilor buni, medii sau mediocri. Evaluările normative sunt concursurile de admitere în diverse instituții de învățământ, adică situațiile în care există un număr limitat de locuri.

2.5. Evaluarea internă/externă

Evaluarea internă are loc atunci când cei care evaluează sunt direct implicați și în activitatea de instruire, de exemplu, cadrul didactic care predă la clasă. Evaluarea internă permite evaluarea laturii cognitive (cunoștințe, capacități) dar și a laturii afectiv-atitudinale a elevilor.

Evaluarea externă are loc atunci când în evaluare se implică alte persoane, instituții decât cele care au asigurat realizarea activităților instructiv-educative (examene, concursuri). Evaluarea externă poate realiza mai mult o evaluare a laturii cognitive a elevilor.

3. METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE

3.1. Metode tradiționale de evaluare

3.2. Metode complementare de evaluare

3.3. Elaborarea și administrarea testelor scrise

3.1. Metode tradiționale de evaluare

Prin intermediul evaluării profesorul reușește să determine elementele comune (similaritățile) și necomune (diferențele) în performanțele elevilor. Acestea reprezintă punctul de plecare în proiectarea activității instructiv-educative și în alegerea metodelor de evaluare.

Metodele tradiționale de evaluare sunt și vor rămâne pentru mult timp cele mai des utilizate în practica școlară. Un aspect important este acela al îmbunătățirii calității lor și al asigurării echilibrului între probele orale, scrise și practice.

Probele orale reprezintă metodele de evaluare utilizate cel mai frecvent la clasă. Constau în diverse tehnici, prin care se verifică nivelul de însușire a cunoștințelor, de formare și dezvoltare a capacităților intelectuale. Cele mai des întâlnite sunt: tehnica discuției, întrebărilor și răspunsurilor, descrierii și reconstituirii, interviului etc.

Avantajele probelor orale sunt: interacțiunea directă profesor-elev, flexibilitatea modului de evaluare (alternarea întrebărilor în funcție de calitatea răspunsului), posibilitatea motivării și argumentării răspunsurilor, evaluarea comportamentelor din domeniul afectiv, feed-back-ul imediat.

Limitele acestor probe constau în: fidelitate și validitate scăzute (se recomandă reducerea semnificativă a ponderii probelor orale în cadrul examenelor și utilizarea lor numai la disciplinele care necesită capacități de exprimare verbală), intervenția factorilor ce țin de elev (emoții, frică, nervozitate, timiditate), timpul îndelungat necesar evaluării orale, neantrenarea tuturor elevilor din clasă în evaluare.

Probele scrise presupun tratarea în scris a sarcinilor de lucru de către elevi. Probele scrise cuprind: lucrări scrise (lucrări scrise neanunțate, lucrări scrise anunțate, lucrări scrise de semestru – teze), chestionare, teste pedagogice de cunoștințe (sunt concepute de cadrele didactice și nu sunt instrumente de evaluare standardizate), teste docimologice (sunt instrumente de evaluare standardizate, utilizate în cadrul examenelor, concursurilor).

Principalele avantaje oferite de utilizarea probelor scrise sunt: asigurarea unei mai mari obiectivități (uniformitatea itemilor din punct de vedere al conținutului, al gradului de dificultate; rezultatele sunt raportate la criterii unice de evaluare), verificarea tuturor elevilor în același interval de timp, se reduc stările emoționale, tensionate ale elevilor (în special ale celor timizi).

Limitele utilizării probelor scrise sunt: oferă un feed-back mai slab, imposibilitatea orientării elevilor prin întrebări ajutătoare, există posibilitatea ca elevii să aleagă răspunsul corect la întâmplare (în cazul itemilor cu alegere duală sau multiplă).

În elaborarea și aplicarea acestora se recomandă respectarea unor cerințe: stabilirea scopului probei și definirea obiectivelor operaționale, alegerea tipului de itemi corespunzător fiecărui obiectiv, scrierea itemilor, elaborarea adecvată a schemei de

notare, comunicarea și discutarea rezultatelor cu elevii și părinții, proiectarea unei strategii de ameliorare a dificultăților constatate.

Probele practice își propun evaluarea capacității elevilor de a aplica în practică cunoștințele teoretice. În comparație cu celelalte metode de evaluare, probele practice sunt puțin utilizate în practica școlară. În cadrul acestora includem: probele susținute de elevi la educație fizică, lucrările practice de laborator (fizică, chimie, biologie) și din ateliere (discipline tehnice), execuțiile de desen, grafică, sculptură, interpretările muzicale, susținerea lecțiilor în practica pedagogică etc.

Avantajele probelor practice constau în: verificarea capacității de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice, a deprinderilor de utilizare a unor aparate, instrumente de laborator, manifestarea aptitudinilor speciale ale unor elevi.

Limitele acestor probe sunt legate de timpul îndelungat necesar desfășurării unora dintre acestea, costurile mari ale materialelor, substanțelor, aparatelor, dispozitivelor, eventualele riscuri la care sunt expuși cei care participă.

Pentru desfășurarea eficientă a acestor probe se recomandă ca profesorul: să informeze elevii din timp în legătură cu tematica lucrărilor practice, cu criteriile și baremele de notare, cu condițiile în care se va desfășura activitatea experimentală, să selecteze experimentele relevante în raport cu obiectivele care vor fi evaluate, să elaboreze cerințele sarcinii, să pregătească echipamentele și materialele necesare.

3.2. Metode complementare de evaluare

Metodele tradiționale de evaluare sunt importante, mai ales atunci când se reușește utilizarea echilibrată a lor. Există o serie de obiective, în special cele aparținând domeniului atitudinal – afectiv, care nu pot fi măsurate prin intermediul metodelor clasice. În astfel de situații soluția este utilizarea metodelor complementare de evaluare. Mult mai complexe, acestea contribuie la realizarea unei evaluări autentice. Evaluarea autentică este un concept relativ nou și se referă la evaluarea performanțelor elevilor prin sarcini de lucru mai ample. Metodele complementare de evaluare sunt: observația sistematică, investigația, proiectul de cercetare, portofoliul, referatul, autoevaluarea.

Observația sistematică este o metodă de evaluare care constă în urmărirea participării elevilor la desfășurarea activității didactice. Această metodă oferă obținerea unor informații utile care sunt greu de obținut pe alte căi. Pentru înregistrarea acestora profesorul are la dispoziție trei instrumente: fișa de evaluare calitativă, scara de clasificare, lista de control/verificare.

Fișa de evaluare este concepută/elaborată de cadrul didactic și completată de acesta cu date semnificative despre acțiunile și comportamentele elevilor, precum și cu interpretări personale referitoare la acestea.

Scara de clasificare este un instrument de evaluare în care sunt trecute informații despre comportamentele elevilor, care sunt clasificate într-un număr de categorii (scara Likert – cu cinci trepte).

(Exemplu: În ce măsură elevul a participat la discuții?
niciodată... rar... ocazional... frecvent... întotdeauna...)

Lista de control/verificare este un instrument în care profesorul înregistrează doar faptul că o caracteristică sau o acțiune este prezentă sau absentă.

(Exemplu: Elevul a cooperat cu ceilalți? da... nu...)

Investigația este o metodă alternativă de evaluare care oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate pe parcursul unei ore de curs. Elevul primește o sarcină prin instrucțiuni precise, pe care trebuie să o înțeleagă și apoi să o rezolve demonstrând o gamă largă de cunoștințe și capacități.

Proiectul reprezintă o activitate mai amplă decât investigația. Începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii, chiar și prin începerea rezolvării acesteia. Se continuă acasă pe parcursul a mai multor zile sau săptămâni, perioadă în care elevul se consultă permanent cu profesorul. Se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Poate fi realizat individual sau în grup. Realizarea unui proiect implică două dimensiuni importante: una de cercetare, colectare de informații, prelucrare și interpretare a lor și una de realizarea a unui produs final, care poate fi intelectual (scheme, desene, modele) sau material (piese, dispozitive, aparate, instalații etc.).

Portofoliul este un instrument de evaluare complex care include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare. Aceste rezultate privesc probele orale, scrise și practice, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, proiectul, autoevaluarea, precum și sarcini specifice fiecărei discipline. Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul. Componentele portofoliului pot fi evaluate de cadrul didactic în mod analitic, separat, pe parcursul instruirii sau global, pe baza unor criterii clare. Aceste criterii pot fi elaborate exclusiv de către profesor și comunicate elevilor (înainte să înceapă elaborarea portofoliului) sau de către profesor și elevi. Scările de notare utilizate pot fi: calitative (prin calificative) sau cantitative (numerice).

Referatul este o metodă prin care profesorul evaluează aspecte concrete ale activității de învățare a elevului. Referatul constă într-o lucrare scrisă, care se realizează pe baza unei documentări bibliografice sau a unei investigații experimentale. În desfășurarea acestei metode se disting următoarele etape: stabilirea temei, selectarea bibliografiei corespunzătoare, alegerea titlului, structurarea planului, elaborarea referatului, prezentarea și valorificarea lui. Elaborarea referatelor presupune cunoașterea de către elevi a modului de folosire a diferitelor surse de informare, a tipurilor de informații la care au acces, a tehnicilor de ordonare, prelucrare a informațiilor. Se recomandă utilizarea cât mai echilibrată a surselor de informare, respectiv îmbinarea lecturii cărților, lucrărilor, revistelor cu lectura materialelor de pe internet etc. Astfel, se pot dezvolta la elevi tehnicile de muncă intelectuală, capacitățile de analiză, sinteză, argumentare și interpretare a unui conținut și totodată se poate asigura veridicitatea informațiilor cuprinse în referat.

Autoevaluarea este metoda prin care elevii își apreciază, verifică, analizează critic și evaluează propriile cunoștințe, capacități, competențe, atitudini, aptitudini. Contribuie la dezvoltarea încrederii în sine a elevilor și la dezvoltarea motivației pentru învățare. Cadrul didactic trebuie să fie preocupat de dezvoltarea la elevi a capacităților autoevaluative. Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv. Acest lucru se poate realiza utilizând ca instrumente: chestionarul și scara de clasificare. Principalele tehnici destinate formării și dezvoltării capacității de autoevaluare la elevi sunt (Bocoș, Ciomoș 2001, p. 61):

- notarea în colaborare cu alții. Această tehnică presupune notarea prestației elevului de către profesor, împreună cu alți elevi. Implicarea elevilor în evaluare îi transformă

în participanți activi la propria formare, le stimulează motivația pentru învățare și determină la aceștia o atitudine pozitivă față de propria activitate.

- notarea reciprocă. Tehnica se caracterizează prin faptul că aprecierea, evaluarea și notarea sunt realizate de un grup de elevi, sub îndrumarea profesorului.
- interevaluarea prin corectarea lucrărilor colegilor. Se realizează prin schimbul de lucrări între elevi, urmat de aprecierea, evaluarea și notarea lor, fie sub îndrumarea profesorului, fie în mod independent.
- interevaluarea prin corectarea răspunsurilor orale ale colegilor. Elevii își evaluează și notează reciproc, răspunsurile orale, fie sub îndrumarea profesorului, fie în mod independent.
- autonotarea controlată este o tehnică ce se bazează pe faptul că elevul își face propunerea de notă, care este revăzută și definitivată de profesor.

3.3. Elaborarea și administrarea testelor scrise

Metodele de evaluare curentă și examinare cele mai utilizate sunt testele scrise (lucrări de control, lucrări scrise de semestru, teste administrate în cadrul examenelor și evaluărilor naționale etc.).

În literatura de specialitate sunt multe criterii pe baza cărora sunt clasificate testele: obiectivitate, utilitate, specificitate, aplicabilitate. Astfel, un test poate face parte din mai multe categorii. Prezentăm o clasificare realizată în formă de perechi, formate din elemente opuse (Stoica, 2003, pp. 99-104):

teste de cunoștințe - teste de capacități

Testele de cunoștințe măsoară un anumit conținut deja parcurs, vizând cunoștințe, priceperi, deprinderi și abilități referitoare la acel conținut. Testele de capacități au în vedere aptitudinile generale și specifice ale elevului, nu sunt axate pe un conținut anume.

teste criteriale - teste normative

Testele criteriale presupun aprecierea rezultatelor elevului în raport cu anumite criterii de performanță anterior stabilite. În cazul testelor normative, rezultatele elevului sunt evaluate în raport cu cele ale unui grup de referință.

teste formative - teste sumative

Testele formative au ca scop urmărirea progresului școlar. Testele sumative se administrează la sfârșitul unei perioade lungi de instruire și au ca principal scop notarea elevului.

teste punctuale - teste integrative

Testele punctuale conțin itemi care se referă la un aspect izolat al conținutului supus cunoașterii iar testele integrative sunt formate dintr-un număr mai mic de itemi, dar care măsoară mai multe cunoștințe, priceperi, deprinderi.

teste obiective - teste subiective

Diferența dintre cele două tipuri de teste constă în gradul de fidelitate a notării.

teste inițiale - teste finale

Testele inițiale presupun evaluarea performanțelor înaintea unui program de instruire iar testele finale la încheierea programului de instruire.

În funcție de cine le proiectează, distingem:

teste elaborate de profesori - teste elaborate de instituții specializate (testele standardizate).

Testele elaborate de profesori se caracterizează prin calități tehnice scăzute. Pot fi extemporale, teze, teste de plasament sau de selecție. Testele standardizate sunt alcătuite din itemi obiectivi, ce sunt selectați dintr-o bancă de itemi în care sunt grupați în funcție de disciplină, obiective, nivel de dificultate.

La rândul lor, testele standardizate se clasifică în:

teste de cunoștințe (criteriale și normative) - teste de aptitudini (normative).

Testele criteriale comunică performanța absolută a unui candidat în raport cu obiectivele stabilite. Testele normative comunică performanța relativă a fiecărui candidat, adică performanța sa în raport cu ceilalți candidați. Testele de aptitudini evaluează diferite aptitudini pe care elevul le posedă la un moment dat și care pot favoriza, în viitor, performanțele sale școlare.

Elaborarea testelor scrise este laborioasă, astfel încât s-a dezvoltat o metodologie specifică, ale cărei etape sunt (Stoica, 2003, p. 99):

- determinarea tipului de test;
- asigurarea calităților/caracteristicilor tehnice ale testului;
- proiectarea matricii de specificații;
- definirea obiectivelor de evaluare;
- construirea itemilor;
- elaborarea schemei de notare;
- experimentarea itemilor și a schemelor de notare.

Testul docimologic

Un loc aparte în cadrul metodelor de evaluare îl ocupă testul docimologic. Testul docimologic este o probă standardizată de examinare și notare, formată dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (itemi), care permit determinarea gradului de învățare a cunoștințelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacități pe baza unor măsurători și aprecieri riguroase.

În comparație cu celelalte modalități de evaluare, testele docimologice prezintă unele avantaje (Jinga, Istrate, 2001, p. 335):

- au un grad de obiectivitate sporit, fapt care rezultă din corelația intrinsecă ce se realizează în proiectarea lor între obiectivele didactice, conținuturi și itemi;
- prezintă rigurozitate în măsurarea didactică și în aprecierea modului de rezolvare a probelor conținute;
- permit obținerea unor informații multiple și relevante asupra nivelului de realizare a obiectivelor didactice la nivelul fiecărui elev în parte, a clasei sau a tuturor elevilor dintr-un an școlar;
- se pot construi relativ ușor în cazul existenței unei bănci de itemi constituite pe discipline de învățământ;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi prin posibilitatea acestora de a se supune la testare și de a verifica singuri corectitudinea modului de rezolvare a itemilor;
- permit verificarea unui număr mare de elevi în timp scurt;
- oferă posibilitatea de a fi standardizate pentru o populație școlară dată;
- cuprind aspectele esențiale din conținuturile de învățământ aferente obiectivelor didactice și oferă datele pentru luarea oportună și în timp util a măsurilor necesare în vederea ameliorării activității didactice.

Pe lângă avantajele, testele docimologice prezintă anumite limite:

- elaborarea unui test necesită un efort relativ mare (în special în construcția itemilor);
- variantele corecte pot fi alese la întâmplare în cazul testelor cu răspunsuri închise.

Elaborarea unui test docimologic presupune parcurgerea mai multor etape:

A. *Precizarea obiectivelor didactice ale testului*

Această etapă este necesară deoarece, pentru ca proba de verificare respectivă să producă efectele pozitive asupra învățării ea trebuie să asigure o concordanță deplină între conținuturile învățării și obiectivele propuse.

Obiectivele didactice ale testului trebuie să fie formulate clar și concis, să exprime finalitatea actului de învățare și să exprime comportamente măsurabile. De regulă se construiește un tabel de corespondență între obiectivele operaționale și itemi pentru a se evita situația în care un obiectiv operațional nu este prevăzut cu nici un item sau în care itemii prevăzuți nu sunt suficienți și revelatori pentru verificarea comportamentelor urmărite de examinator prin obiectivele operaționale stabilite. Paralel cu stabilirea obiectivelor are loc conceperea și selecționarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie asupra cărora urmează să se facă verificarea. Examinatorul va urmări să includă principalele elemente de conținut care la rândul lor, vor fi distribuite pe unități de conținut bine delimitate. Această distribuție este necesară pentru a doua etapă și anume stabilirea numărului de itemi (întrebări) corespunzător fiecărei unități de conținut.

B. *Formularea itemilor utilizați*

Această etapă este cea mai anevoioasă și de modul în care este îndeplinită depinde întreaga activitate de evaluare. Itemul constă dintr-o întrebare (sau o problemă) formulată astfel încât să corespundă conținuturilor de învățământ examinate și obiectivelor didactice stabilite. În plus itemul cuprinde și tipul de răspuns așteptat din partea elevului (Stoica, 2003, p. 4): Item = întrebare + răspuns așteptat

Itemul se formulează clar și concis, într-o formă pozitivă (nu printr-o negație) și să solicite la maxim gândirea elevului. Itemii utilizați se vor stabili în funcție de tipul de test pe care îl aplicăm elevilor (de învățare, de discriminare, de rapiditate, de prelucrare originală a unor informații). Înainte de construirea itemului se formulează obiectivul pe care acesta îl testează.

Clasificarea itemilor se poate realiza în funcție de mai multe criterii. Dintre acestea două sunt mai importante: obiectivitatea în notare și tipul de răspuns așteptat (Stoica, 2003, p. 54):

a) În funcție de obiectivitate în notare distingem:

Itemi obiectivi

- Itemi cu alegere duală
- Itemi cu alegere multiplă
- Itemi de tip pereche

Itemi semiobiectivi

- Itemi cu răspuns scurt
- Întrebări structurate

Itemi subiectivi

- Itemi de tip rezolvare de probleme
- Itemi de tip eseu structurat
- Itemi de tip eseu nestructurat

b) În funcție de tipul de răspuns așteptat:

- Itemi pentru care răspunsul este selectat sau marcat dintr-o listă de opțiuni
- Itemi al căror răspuns trebuie elaborat

Itemii obiectivi solicită elevii să aleagă răspunsul corect dintr-o listă de variante propuse. Se mai numesc și itemi închiși, pentru că elevul trebuie să aleagă un răspuns din mai multe variante posibile și nu să-l elaboreze.

Itemii cu alegere duală oferă posibilitatea elevilor să aleagă răspunsul corect din două variante: adevărat-fals, da-nu, corect-incorect, fapt-opinie. Un item cu alegere duală multiplă este format din mai mulți itemi duali care au același enunț.

Itemii cu alegere multiplă reprezintă cel mai utilizat tip de itemi.

Itemii de tip pereche solicită elevilor stabilirea unor corespondențe între informațiile distribuite pe două coloane. Informațiile din prima coloană se numesc premise, iar cele din cea de-a doua coloană reprezintă răspunsurile.

Itemii semiobiectivi

Itemii cu răspuns scurt presupun formularea de către elev a unui răspuns în totalitatea lui sau doar ca o parte componentă a unei informații incomplete.

Întrebări structurate. O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări legate de ele printr-un element comun.

Itemii subiectivi

Itemi de tip rezolvare de probleme. Rezolvarea de probleme sau a unei situații-problemă reprezintă antrenarea într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale procesului de instruire cu scopul dezvoltării creativității, imaginației, capacității de generalizare etc.

Itemi de tip eseu structurat. Prin această tehnică i se cere elevului să elaboreze un răspuns în conformitate cu anumite cerințe.

Itemi de tip eseu nestructurat. Enunțul itemului unui eseu nestructurat trebuie să fie clar definit, deoarece în caz contrar există riscul ca același enunț să fie interpretat diferit de către elevi.

C. Scala de evaluare a testului

A treia etapă o constituie scala de evaluare a testului care cuprinde:

- rezolvarea corectă a sarcinilor prevăzute în itemi și modul în care se va acorda punctajul;

- performanța maximă specifică (PMS), care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins de elev, folosind în exclusivitate elementele specifice procesului de evaluat și performanța minimă admisă (Pma), care semnifică nivelul comportamental minim ce atestă dobândirea de către elev, a capacității necesare pentru trecerea într-o etapă următoare de instruire. Pe baza PMS și pma se calculează nota școlară în raport de punctajul realizat de elev în urma rezolvării itemilor.

- normalizarea procentuală a fiecărui punct din scala de evaluare a sistemului cu ajutorul relației:

$$P(ma)n = \frac{\text{numarul} \cdot \text{puncte}}{PMS} \times 100$$

- sinteza scalei de evaluare a probei care include: PMS în puncte și procente; valoarea unui punct normalizat; Pma, în puncte și procente, pentru fiecare item; nomograma de convertire a punctajului în note școlare.

Administrarea testului docimologic reclamă respectarea următoarelor cerințe:

- familiarizarea elevilor, studenților cu ideea de testare și cu diferitele modalități de utilizare a testelor de evaluare;
- calcularea duratei de desfășurare a unui test astfel încât aproximativ 80% din cei testați să poată rezolva integral testul;
- asigurarea unor condiții identice de aplicare a testului pentru toți elevii (condiții ergonomice minime);
- multiplicarea testului în condiții de păstrare a secretului asupra itemilor formulați în cazul în care nu se folosesc teste deja standardizate.

Principalele calități ale unui instrument de evaluare sunt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea și aplicabilitatea (Stoica, 2003, p.49).

Validitatea se referă la „faptul dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare”.

Fidelitatea reprezintă calitatea unui test de a produce rezultate constante în cursul aplicării sale repetate.

Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de către evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii testului.

Aplicabilitatea reprezintă calitatea testului de a fi administrat și interpretat cu ușurință.

4. NOTAREA

4.1. Notarea – componentă a evaluării

4.2. Sisteme de notare

4.1. Notarea – componentă a evaluării

Notarea reprezintă o componentă a evaluării. După măsurare și apreciere, notarea reprezintă actul de decizie asumat de cadrul didactic față de performanțele, rezultatele obținute de elevi.

Nota școlară traduce evaluarea unei performanțe sau a unei conduite, specifice domeniului educației/instruirii, în diferite forme exprimate prin cifre, simboluri, calificative, scoruri etalonate, norme (DeLandsheere, apud Cristea, 2000).

Există trei modele fundamentale de realizare a notării:

a) prin raportarea la cerințele programei (criteriile de apreciere vor fi raportate la standarde unice);

b) prin raportare la grup (la ceilalți membri ai clasei și la nivelul de exigențe stabilit pentru aceștia);

c) notarea individualizată (raportarea rezultatelor obținute de elevi la rezultatele anterioare ale acestora).

Notarea se realizează și în raport de specificul disciplinei în cadrul căreia se realizează evaluarea. Astfel, la disciplinele exacte se utilizează, notarea după bareme (se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită), în timp ce la disciplinele umaniste este mult mai eficientă notarea analitică (în cadrul acesteia se stabilesc punctaje diferite pentru nivelul de cunoștințe, forma de exprimare, factorul personal).

Nota poate îndeplini mai multe funcții:

- funcția de informare (elevii, părinții, profesorii sunt formați în legătura cu prestația elevilor);
- funcția de reglare a procesului de învățare;
- funcția stimulativă (de întărire a rezultatelor);
- funcția de selecție (conduce la ierarhizarea, clasificarea elevilor).

4.2. Sisteme de notare

Sistemele de notare sunt modalități convenționale de apreciere a rezultatelor învățării. Întrucât nota, ca apreciere sintetică a performanțelor școlare, se exprimă prin semne (simboluri) convenționale, sistemele de notare utilizate în practica școlară sunt deosebit de variate. Cel mai frecvent sistem de notare este cel numeric, cu scale diferite. Sistemul de notare 1-10 în România, 1-20 în Franța, 1-13 în Danemarca. Sistemul literal, cu ajutorul literelor este utilizat în Anglia și S.U.A. Alături de acestea se mai folosesc: sistemul binar (admis sau respins), prin calificative („Foarte bine”, „Bine”, „Suficient”, „Insuficient”), cu bile colorate, cu aprecieri formulate în limba latină („Magna cum laudae”, „Cum laudae”), cu diplomă de merit etc.

5. FACTORI PERTURBATORI ȘI ERORI ÎN EVALUARE

5.1. Factori care se referă la profesor

5.2. Factori care se referă la elev

5.3. Factori care se referă la disciplina de învățământ

5.4. Alți factori

Evaluarea curentă, internă în raport cu evaluarea externă se caracterizează printr-un grad mult mai ridicat de subiectivitate. Dacă, de multe ori, după o predare – învățare diferențiată urmează o evaluare diferențiată, în ceea ce privește evaluarea externă, instrumentele de evaluare trebuie să fie aceleași.

În cazul evaluării curente, se întâlnesc o serie de factori perturbatori care conduc la apariția erorilor în evaluare. Aceștia pot fi generați de activitatea, trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, de particularitățile de personalitate ale elevului, de specificul disciplinelor de învățământ, de metodele de evaluare didactică și de circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea (Jinga, Istrate, 2001, pp. 341-343).

5.1. Factori care se referă la profesor

- *Efectul halo* este fenomenul de subiectivitate în notare, care se manifestă fie prin supraaprecierea, fie prin subaprecierea rezultatelor școlare ale elevilor, sub influența impresiei generale pe care și-a făcut-o profesorul despre ei. În acest caz, există tendința de a nu lua în considerare greșelile sau rezultatele mai slabe la elevii buni și de a ignora progresele elevilor slabi.

- *Efectul Pygmalion* sau *oedipian* se mai numește și *de anticipație* întrucât aprecierea rezultatelor obținute de unii elevi este puternic influențată de părerea nefavorabilă pe care profesorul și-a format-o anticipat despre capacitățile acestora.

- *Efectul de ordine* se caracterizează prin faptul că profesorul manifestă severitate crescută la începutul anului pentru a intimida elevii, iar spre sfârșitul anului devine indulgent. La fel se comportă și în cadrul examenului: exigent la început și indulgent la sfârșit.

- *Efectul de contrast* se manifestă în situația examinării unui elev bun după unul slab sau invers. Astfel, răspunsul elevului bun poate fi supraevaluat iar cel al elevului slab, subevaluat.

- *Efectul proiecției* este determinat de tendința profesorului de a pretinde, prin transfer, interes și preocupare din partea elevilor asemănătoare cu ale lui. Profesorul judecă elevul după capacitățile și particularitățile proprii.

- *Efectul de contaminare* se referă la situația în care evaluarea elevilor este influențată de cunoașterea de către profesor a notelor de la alte discipline.

- *Efectul blând* se referă la tendința unor cadre didactice de a aprecia cu indulgență elevii cunoscuți în comparație cu cei mai puțin cunoscuți.

- *Eroarea de generozitate* se manifestă printr-o exigență scăzută a cadrului didactic, izvorâtă din interesul acestuia de a masca unele eșecuri, probleme sau chiar incompetența în activitatea didactică.

- *Eroarea logică* se referă la înlocuirea unor criterii de apreciere a rezultatelor în raport cu obiectivele, cu variabile adiacente acestora cum ar fi: modalitatea de prezentare, forma grafică etc.

- *Ecuatia personală a examinatorului* sau *eroarea individuală constantă* rezultă din stilul de evaluare sau gradul de exigență al fiecărui cadru didactic manifestat în aprecierea rezultatelor școlare. În raport cu această exigență, rezultatele se înscriu în curbe de distribuție. Dacă predomină curba în formă de „i”, aprecierea tinde spre exces de severitate. Dacă predomină curba în formă de „j”, aprecierea tinde spre exces de indulgență. Dacă predomină curba lui Gauss, în formă de clopot, este vorba de ajustarea exigenței în notare, în raport de nivelul general atins de fiecare clasă. Astfel, la clasa bună exigența crește, iar la cea cu rezultate slabe exigența scade. La întrebarea, ce evident poate să apară: *Care e situația considerată cea mai bună?* Răspunsul: *Curba în formă de „j”, dacă exprimă obiectiv performanțele școlare.*

Pe lângă aceste efecte sau erori în evaluare legate de activitatea cadrului didactic adăugăm și factorii de personalitate ai acestuia, care pot influența actul evaluării. Aceștia se referă la atitudinea, echilibrul și constanța în comportament față de elevi.

5.2. Factori care se referă la elev

Și celălalt agent al binomului educațional, elevul, poate introduce elemente de distorsionare în evaluare. Starea de inhibiție, emoțiile, tipul de temperament constituie factori care în funcție de contextul evaluării pot favoriza sau defavoriza un elev.

5.3. Factori care se referă la disciplina de învățământ

Lucrările scrise la disciplinele de învățământ ca matematică, fizică, chimie pot fi apreciate mai obiectiv decât cele de la literatură, filosofie, istorie. De asemenea, examinarea orală la o disciplină filologică, la o limbă străină, unde se verifică capacitatea de interpretare sau de pronunție, oferă examinatorului posibilitatea unei evaluări mult mai obiective.

5.4. Alți factori

Factorii care pot interveni în evaluarea rezultatelor școlare pot ține și de strategiile și metodele de evaluare utilizate. Verificările orale nu permit întotdeauna aprecieri complete, la fel cum unele teste scrise nu pot evalua componenta afectiv-atitudinală a elevului. De asemenea, circumstanțele sociale, politice în care se realizează evaluarea pot contribui la sporirea subiectivității unor cadre didactice. Nu în puține cazuri, fiii de demnitari sau alte personalități au fost foarte mult mediatizați în momentul susținerii unui examen sau concurs. Oare condițiile acelea nu au influențat deloc aprecierea examinatorilor, în special cea de la examenele orale?

6. SUCCESUL ȘI INSUCESUL ȘCOLAR

6.1. Delimitări conceptuale

6.2. Modelul succesului global

6.3. Factori determinanți ai succesului școlar

6.4. Prevenirea și înlăturarea eșecului școlar

6.1. Delimitări conceptuale

Eficiența procesului de învățământ presupune raportarea performanțelor școlare la cerințele instructiv-educative și se exprimă prin estimarea raportului dintre rezultatele obținute și cele prefigurate în obiective.

Succesul școlar constă în pregătirea teoretică și practică a elevilor în concordanță cu standardele educaționale existente. Succesul școlar vizează corespondența existentă între nivelul de dezvoltare fizică și psihică a elevului și solicitările exercitate asupra acestuia în cadrul activităților instructiv-educative. Dacă eficiența procesului de învățământ presupune raportarea performanțelor școlare la cerințele instructiv-educative, conținute în obiective, succesul școlar presupune raportarea rezultatelor obținute de elevi, atât la exigențele externe, cât și la posibilitățile interne ale acestora.

Diferențele care există între elevi din punct de vedere al potențialului cognitiv-intelectual scot în evidență diferențele de interpretare a rezultatelor școlare. Astfel, un rezultat evaluat cu nota 7 poate reprezenta un succes pentru un elev cu potențial mai redus sau poate fi un insucces pentru un elev cu potențial mai mare.

Reușita școlară este definită din perspectiva accesului elevilor la niveluri superioare ale sistemului de învățământ și din cea a integrării în viața socială și profesională. Așadar succesul școlar include și reușita în activitatea postșcolară.

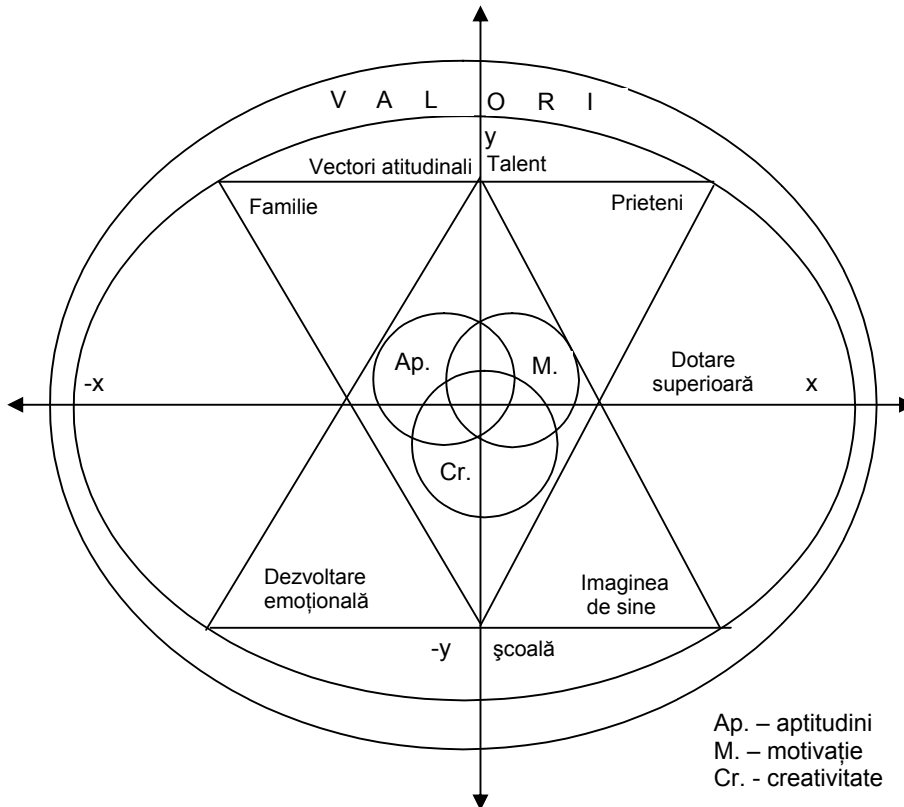
Progresul școlar se distinge de succesul școlar, exprimând aprecierea rezultatelor la învățatură ale elevului prin raportarea acestora la potențialul său intelectual. Corelat cu progresul școlar, succesul nu implică un nivel limită de performanță școlară, având un caracter de proces, ceea ce înseamnă că rezultatele obținute de elev se raportează la obiectivele stabilite și la potențialul specific perioadei respective din dezvoltarea sa.

Insuccesul școlar apare ca o expresie a inadecvării dintre nivelul dezvoltării psihofizice a elevului și solicitările activității didactice. Insuccesul școlar poate fi de tip cognitiv (se exprimă prin niveluri scăzute de competență ale elevilor în raport cu obiectivele pedagogice) sau necognitiv (se referă la inadaptarea elevului la normele vieții școlare și la rigorile vieții de elev). În raport cu persistența, insuccesul școlar poate fi episodic sau un fenomen de lungă durată, iar în raport cu amploarea sa, poate fi parțial (se manifestă numai la anumite materii de învățământ) sau generalizat (se referă la dificultățile întâmpinate de elevi privind adaptarea la viața școlară în ansamblu; este cazul elevilor care nu fac față baremurilor minime la majoritatea obiectelor de învățământ).

6.2. Modelul succesului global

Succesul școlar vizează obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul programelor și exigențelor școlare.

Unii autori susțin perspectiva holistă asupra succesului, văzut ca o expresie a reușitei personale, care integrează o multitudine de forme ale succesului unei persoane (în școală, în profesie, în viața socială etc.), ca și interacțiunea dintre acestea. Paradigma succesului global poate fi aplicată și în practica educațională cu scopul reducerii dificultăților școlare și a altor riscuri care pot să apară (Crețu, 1997, p.66).



Modelul succesului global (Crețu, 1997, p.66)

6.3. Factori determinanți ai succesului școlar

Succesul școlar depinde de o serie de factori, unii de natură internă iar alții de natură externă.

Factorii de natură internă sunt: factori biologici și psihologici. Factorii biologici se referă la dezvoltarea fizică, starea de sănătate și echilibrul fiziologic. Factorii psihologici sunt: factori intelectuali (gândire, atenție, memorie, imaginație, limbaj) și nonintelectuali (motivația, afectivitatea, aptitudinile și temperamentul).

În categoria factorilor de natură externă se disting factorii sociopedagogici: structura sistemului de învățământ, organizarea procesului de învățământ și familia.

Contribuția acestor factori la atingerea succesului școlar al unui elev este variabilă și dependentă de natura lor și de relațiile funcționale dintre aceștia, astfel încât contribuția specifică a fiecărui factor este foarte dificil de stabilit.

Prezentăm în continuare modul în care unii dintre acești factori contribuie la obținerea succesului școlar.

Factorii biologici

Dezvoltarea fizică are o influență puternică asupra activității școlare. Încadrarea elevului în parametri biologici (statură, greutate, forță musculară) corespunzători asigură desfășurarea unei bune activități de învățare. Anomaliile și dereglările în dezvoltarea fizică conduc la instalarea stării de oboseală cu repercusiuni asupra activității intelectuale ale elevilor.

Starea de sănătate își pune amprenta asupra puterii de muncă și a rezistenței la efort.

Echilibrul fiziologic este reprezentat de modul în care se manifestă funcțiile vitale ale organismului. Prezența unor tulburări senzoriale, stări nervoase, disfuncții metabolice, ale glandelor endocrine influențează activitatea de învățare.

Factorii psihologici

Factorii intelectuali se referă la anumite particularități ale inteligenței și proceselor cognitive care definesc structura intelectuală a personalității umane.

Gândirea este un proces psihic cognitiv superior implicat în activitatea de învățare, desfășurată în școală, sub conducerea profesorului, dar și în activitatea de învățare desfășurată în mod independent de către elev. Unitatea de bază a gândirii este noțiunea sau conceptul. Învățarea cognitivă, ca formă a învățării, se referă la formarea noțiunilor (conceptelor), precum și a operațiilor logice (mentale). Principalele operații logice care stau la baza formării noțiunilor sunt: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea. Operațiile instrumentale ale gândirii sunt algoritmica și euristica.

Un alt aspect fundamental al gândirii este înțelegerea. A înțelege înseamnă a raporta noile informații la fondul de cunoștințe asimilate și sistematizate de subiect, înseamnă a descoperi semnificația, sensul, esența unor obiecte, fenomene sau al altor date informaționale. Înțelegerea se bazează pe experiența anterioară și pe posibilitățile de utilizare a acesteia în situații noi. Într-o formă elementară întâlnim înțelegerea chiar în actul percepției, în faza de identificare, când percepem un obiect necunoscut și încercăm să-l raportăm la experiența proprie, încadrându-l într-o anumită clasă. Ca operații logice intervin analiza și comparația, subiectul stabilind asemănări și deosebiri între ceea ce știe și ceea ce nu știe privitor la un obiect sau fenomen. Într-un plan superior, înțelegerea este implicată în descoperirea unor legături cauzale, în stabilirea semnificației unor gesturi umane, în rezolvarea unor situații-problemă.

Memoria este un proces psihic cu un rol important în activitatea de învățare. Pentru profesor este important să cunoască procesele memoriei și modul în care acestea pot fi activate în învățare. Etapele sau procesele memoriei sunt: memorarea sau întipărirea, păstrarea sau stocarea și reactualizarea selectivă a experienței anterioare. Fiecare din aceste procese își subordonează forme distincte, antrenând, la rândul lor alte procese psihice. Păstrarea sau stocarea informației memorate constituie un domeniu larg cercetat în psihologia cognitivă și, în funcție de durata ei, identificăm păstrarea sau, prin extensie, memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată. Păstrarea, poate fi, în funcție de formă, exactă sau aproximativă. Cele două procese anterior prezentate, memorarea și păstrarea, sunt esențiale pentru realizarea celui de-al treilea: reactualizarea materialului

învățat. Acest proces se poate realiza fie simplu, în forma recunoașterii obiectului, apelând doar la procese perceptivă, fie într-o formă complexă, reproducerea, care antrenează gândirea.

Imaginația este procesul cognitiv amplu implicat în toate formele și etapele activității de învățare. Procedeele imagistice (tipizarea, schematizarea, amplificarea-diminuarea, divizarea-rearanjarea, adaptarea, substituția, empatia, etc.) sunt rezultatul combinării și recombinației imaginilor și ideilor din experiența anterioară. Două forme ale imaginației își pun amprenta în activitatea de învățare: imaginația reproductivă sau reconstitutivă și imaginația creatoare.

Factorii nonintelectuali

O altă categorie de procese implicate în învățare și care condiționează reușita acesteia, grupează procesele regulatorii, deosebit de importante: afectivitatea, motivația și voința.

Afectivitatea susține energetic activitatea de învățare și se manifestă prin trăiri subiective specifice (afecte, emoții, dispoziții, sentimente, pasiuni), prin conduite emoționale însoțite de comportamente motorii (mimica feței, pantomimica, modificări ale vocii) și prin manifestări organice (amplificarea sau diminuarea ritmului respirator, hiper- sau hipotonus muscular, modificarea compoziției chimice a sângelui sau hormonilor etc., ceea ce conduce la paloare, înroșire, tremurat, lacrimi, transpirație, gol în stomac).

În activitatea de învățare școlară afectivitatea joacă un dublu rol: comunicativ și regulator, cu repercusiuni asupra educatorului și educatului.

Motivația semnifică acea categorie de stimuli care îl determină pe individ să întreprindă o serie de acțiuni. Motivația învățării se definește ca totalitatea mobilurilor care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activității de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca o stare de tensiune rezultată din confruntarea trebuințelor celui ce învață cu modul cum își reprezintă acesta diferitele conținuturi, cerințe, situații și rezultate ale activității de învățare. În funcție de sursa din care provine, distingem: motivația extrinsecă și motivația intrinsecă. Motivația internă a învățării poate evolua spre interese cognitive, devenind atitudine cognitiv-afectivă, preferențială, pozitivă față de anumite zone ale cunoașterii.

Voința reprezintă un proces psihic de autoorganizare și autoreglaj complex, de mobilizare și concentrare a energiei psihonervoase, în vederea depășirii unor obstacole și atingerii scopurilor conștient stabilite. Acest proces se constituie relativ târziu în ontogeneză, deoarece implică elaborarea prealabilă și conștientă a unui demers acțional, deliberare, decizie, mobilizarea unor resurse, amânarea/inhibarea altora (stăpânire de sine) în vederea anihilării tendințelor conflictuale. Reglajul voluntar își pune amprenta asupra actelor de învățare, elevul trebuind să parcurgă mai multe faze pentru a depăși obstacolele fizice, intelectuale sau emoționale: a) stabilirea scopului acțiunii și a mijloacelor de realizare; b) lupta dintre motive (scopuri) și deliberarea în vederea alegerii; c) luarea hotărârii (decizia) realizării scopului; e) executarea hotărârii luate (atingerea reală a scopului).

Atenția este funcția psihică prin care se asigură o bună receptare senzorială și perceptivă a stimulilor, înțelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică și mai fidelă, selectarea și exersarea mai adecvată a deprinderilor și priceperilor, etc. Slăbirea atenției sau absența ei duce la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în

reacțiile de răspuns, la confuzii în descifrarea sensurilor, la utilizarea greșită a instrumentelor, etc.

Factorii sociopedagogici

Reușita școlară este influențată de o serie factori sociopedagogici: structura sistemului de învățământ, organizarea procesului de învățământ și mediul familial.

Structura instituțională a sistemului de învățământ influențează atingerea succesului școlar la elevi. Relațiile funcționale dintre diferite grade, cicluri și niveluri ale sistemului de învățământ influențează activitatea de învățare și succesul școlar.

Familia ca și școala, se constituie într-un important factor al reușitei școlare. În familie copilul achiziționează limbajul ca mijloc fundamental de comunicare umană și un ansamblu de cunoștințe elementare despre diverse aspecte ale realității. Prin intermediul familiei copilul participă la viața socială, progresiv, pe măsura formării capacităților de autonomie comportamentală. Tot familia îi prilejuiește copilului o gamă largă de trăiri și experiențe afective. Cele trei planuri: cultural, social și afectiv, bine dozate, se constituie în condiții externe ale învățării școlare. Familiile cu înalt nivel educogen asigură condiții favorabile educației copilului, au un climat relațional și afectiv stimulat, se preocupă de pregătirea pentru viață a copilului, realizează o colaborare permanentă cu școala.

Personalitatea profesorului poate fi considerată un factor răspunzător de progresul școlar al elevilor. Personalitatea profesorului se construiește continuu pe parcursul actului educativ, prin interacțiunea sa cu elevii. Profesorul mediază între cunoștințele sintetizate în manuale și alte suporturi de instruire și subiectivitatea elevului, respectiv, capacitatea elevului de a asimila, prelucra și stoca mesajele educaționale primite, în vederea elaborării unor răspunsuri nuanțate personal.

Se disting, în general, două categorii de calități care asigură eficiența funcției educaționale: calități generale (temeinică pregătire de specialitate pe fondul unei solide culturi generale, temeinică pregătire psiho-pedagogică, teoretică și practică) și calități speciale, între acestea situându-se în prim plan vocația pedagogică. Influența profesorului asupra activității de învățare a elevilor se exercită prin abilități ca: selecția, organizarea și structurarea materiei de predat, capacitatea de a face materialul de învățat accesibil, capacitatea de a comunica, de a îndruma învățarea și de a stimula motivația elevilor pentru învățare, de a crea un climat stimulat la nivelul clasei de elevi.

Clasa de elevi reprezintă un microgrup social supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Interacțiunile umane, care au loc în cadrul clasei, îl modelează pe elev atât prin intermediul achizițiilor intelectuale rezultate din acțiunea educativă, cât și prin modelele de comportament asimilate.

6.4. Prevenirea și înlăturarea eșecului școlar

Pentru prevenirea și înlăturarea insuccesului școlar, se impune cunoașterea cauzelor care îl generează, și apoi intervenția corespunzătoare cu scopul eliminării sau diminuării efectelor acestora. Un program de intervenție în vederea obținerii succesului și înlăturării insuccesului școlar presupune identificarea, analiza și monitorizarea ansamblului de factori implicați. Acești factori se constituie în condiții externe și condiții interne care influențează rezultatele școlare ale elevilor.

Condițiile externe includ: mediul familial și social, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ.

Condițiile interne se referă la factorii psihologici intelectuali și nonintelectuali prezentați în subcapitolul anterior.

Mediul familial și social au o însemnătate deosebită asupra dezvoltării copilului atât în perioada dinaintea intrării copilului în instituțiile de învățământ (grădiniță, școală) cât și după aceea. Climatul familial, nivelul aspirațiilor familiei, colaborarea familiei cu școala, grupul de prieteni reprezintă premise pentru educarea capacității de învățare a copiilor.

Organizarea și desfășurarea procesului de învățământ se constituie ca un factor extern foarte important pentru eliminarea insuccesului școlar. O măsură imperios necesară o reprezintă adaptarea curriculară (obiective, conținuturi, timp, strategii de predare-învățare, metode și tehnici de evaluare). Aceasta se impune datorită necesității cunoașterii și respectării particularităților psihofizice ale elevilor, a potențialului de învățare al acestora. Principala modalitate constă în adoptarea strategiilor de tratare diferențiată a elevilor.

Debutul școlarității prezintă unele implicații psihopedagogice prin faptul că la intrarea în școală unii elevi au dificultăți de adaptare la cerințele școlii și în activitatea de învățare. Semnificația conceptelor de *maturitate școlară* și *aptitudine de școlaritate* constă în aceea că pentru a se putea adapta cerințelor mediului școlar și a desfășura activitatea de învățare școlară, dezvoltarea fizică și psihică a copilului trebuie să atingă un anumit grad de maturitate. Înțelegerea maturității școlare ca proces, scoate în evidență necesitatea implicării familiei și a grădiniței în dezvoltarea copiilor, a colaborării dintre acestea cu scopul pregătirii optime, a formării aptitudinii de școlaritate la aceștia.

Bibliografie:

Bocoș, M., Ciomoș, F., (2001), *Proiectarea și evaluarea secvențelor de instruire*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Bontaș, I., (2001), *Pedagogie*, Editura Bic All, București.

Crețu, C., (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internațional, Chișinău-București.

Cucoș, C., (1998), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Ionescu, M., Radu, I., (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca.

Jinga, I., Istrate E., (1998), *Manual de pedagogie*, Editura All Educational, București.

Kulcsar, T., (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Lisieviți, P., (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București.

Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Macavei, E., (2001), *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I, Editura Aramis, București.

Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.

Stoica, A., (2003), *Evaluarea progresului școlar: de la teorie la practică*, Editura Humanitas Educațional, București.

Stan, C., (2001), *Elemente de docimologie didactică* în „Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor”, M. Ionescu, V. Chiș, (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.