

Mihaela-Emilia POPA

**Evaluarea
formativă
a competențelor
în ora de limba și literatura
română în liceu**

Aplicație asupra competenței de argumentare



CUPRINS

ARGUMENT.....	11
---------------	----

CAPITOLUL 1

I.1. Evaluarea didactică și conceptele conexe	16
I.1.1. Evaluarea didactică — spre o nouă definiție.....	18
I.1.2. Noțiuni adiacente evaluării: <i>Examinarea. Verificarea. Aprecierea. Măsurarea. Notarea</i>	24
I.1.3. Evaluarea didactică din perspectivă diacronică.....	26
I.1.3.1. Perioada clasică a evaluării. Crearea testelor de cunoștințe și apariția docimologiei.....	26
I.1.3.2. Perioada contemporană. Orientarea spre evaluarea formativă	30
I.2. EVALUAREA FORMATIVĂ — ACCEPȚIUNI ȘI DELIMITĂRI TEORETICE ..	31
I.2.1. Impactul evaluării formative asupra personalității elevului	36
I.2.2. Evaluarea formativă în cadrul didacticii limbii și literaturii române.....	38
I.3. Forme și instrumente de evaluare formativă	42
I.3.1. Contribuții mondiale la constituirea inventarului de forme și instrumente evaluative	42
I.3.2. Aportul cercetărilor românești la reforma evaluării	47
I.3.3. Instrumente de evaluare formativă utilizate în sistemul românesc de învățământ actual. Inventar critic	48
I.3.3.1. Grila descriptorilor de performanță	49
I.3.3.2. Grila de (auto)evaluare.....	51
I.3.3.3. Fișa de evaluare (calitativă).....	55
I.3.3.4. Scara/ scala de clasificare.....	56
I.3.3.5. Lista de control/ verificare	56
I.3.3.6. Chestionarul	57
I.3.3.7. Testul formativ	57
I.3.3.8. Portofoliul/ dosarul de evaluare	57
I.4. Limitele evaluării formative	60

CAPITOLUL 2

II.1. Evaluarea didactică în noua rețea de concepte.....	64
II.1.1. Evaluarea în raport cu sistemul de educație.....	66
II.1.2. Situații și probe de evaluare tradițională (clasică)	69
II.1.2.1. Chestionarea (ascultarea) orală	69
II.1.2.2. Examenul scris	71
II.1.2.3. Lucrarea scrisă	71
II.2. Autoevaluarea. Competența de (auto)evaluare	72
II.2.1. Locul autoevaluării în pedagogia activă	74
II.2.2. Forme și instrumente de autoevaluare	76
II.2.2.1. Autoprezentarea	76
II.2.2.2. Raportul de autoevaluare	77
II.2.2.3. Site-ul (personal).....	79
II.3. Interevaluarea. Interacțiunea evaluativă ca model didactic reglator.....	79
II.3.1. Interevaluarea - structurarea teoretică a noțiunii.....	79
II.3.2. Situațiile interactive de evaluare și rolul lor în evaluarea competențelor	82
II.4. Metaevaluarea. Evaluarea implicită și explicită a evaluării.....	84

II.4.1. Premisele teoretice și operaționale ale metaevaluării didactice în literatura psihopedagogică de specialitate	84
II.4.2. Sfera conceptuală a metaevaluării didactice. Delimitări teoretice și praxiologice.....	87
II.4.2.1. Metaevaluare vs. metacogniție.....	88
II.4.2.2. <i>Metaevaluare vs. feedback</i>	90
II.4.3. Scopul și funcțiile metaevaluării didactice	91
II.4.4. Instrumente de metaevaluare didactică	93
II.4.4.1. Chestionarul de metaevaluare	94
II.4.4.2. Interviul.....	95
II.4.4.3. Jurnalul profesorului	95
II.4.4.4. Programa și metodologia de examen	95
II.4.4.5. Matricea de specificație	96
II.4.4.6. Baremul.....	99
II.4.4.7. Borderoul profesorului.....	101
II.4.4.8. Raportul de analiză și interpretare a rezultatelor.....	101
II.4.4.9. Modalități de eficientizare și ameliorare a instrumentelor de evaluare.....	102
II.5. Coacțiunea Interevaluare-Metaevaluare (<i>Cadrul I-M</i>). Fundamentare teoretică și praxiologică	104

CAPITOLUL 3

III.1. Prezentarea generală a cercetării.....	112
III.1.1. Contextul curricular al cercetării. Analiză critică.....	112
III.1.1.1. Premisele cercetării. A ÎNVĂȚA SĂ VEZI în paradigma competențelor	123
III.1.1.2. Argumentarea — de la intenția de a convinge la competența didactică	129
III.1.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	132
III.1.4. Ipoteza cercetării	134
III.1.5. Sistemul metodologic al cercetării	135
III.2. Etapa preexperimentală.....	135
III.2.1. Obiectivele etapei preexperimentale	135
III.2.2. Pre-testul. Stabilirea clasei experimentale și a celei de control	137
III.2.3. Stabilirea eșantionului de conținut	142
III.2.4. Proiectarea scenariilor didactice bazate pe <i>Coacțiunea I-M</i>	143
III.3. Etapa experimentului formativ: Evaluarea formativă a competențelor la limba și literatura română prin valorificarea Coacțiunii I-M. Aplicație asupra competenței de argumentare	144
III.3.1. Scenarii didactice de evaluare formativă a competenței de argumentare, prin aplicarea <i>cadrlui I-M</i>	145
III.3.1.1. Cadrul I-M în lecția care a vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare orală a propriilor opinii în diferite situații de comunicare	145
III.3.1.2. Cadrul I-M în lecțiile care au vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii (textul nonliterar).....	150
III.3.1.3. Cadrul I-M în lecțiile care au vizat formarea și evaluarea competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii despre textul literar	151
III.3.2. Scenarii didactice de formare și dezvoltare a competenței de (auto)evaluare, prin aplicarea <i>cadrlui I-M</i>	162
III.4. Etapa postexperimentală	168
III.4.1. Testul final. Înregistrarea rezultatelor	168
III.4.2. Analiza rezultatelor obținute la testul final.....	170

CAPITOLUL 4

IV.1. Interpretarea rezultatelor cercetării.....	173
IV.2. Verificarea validității cadrului I-M.....	177
CONCLUZII	181
BIBLIOGRAFIE.....	185

EDITURA PARALELA 45

ARGUMENT

„Atunci când complexitatea devine mister, când e alcătuită din elemente subtile, atunci când în date cu aspect contradictoriu se intuiește unul și același mediu de apartenență, se impune recurgerea la evaluare. Efect al modei, ușurință în exprimare? Poate. În mod sigur, expresia unui proces de rezolvare a problemelor. Nevoia de evaluare apare într-un moment de joncțiune când, opacitatea fiind delimitată și piesele esențiale ale puzzle-ului recunoscute, perspectiva unei munci răbdătoare înlocuiește impresia neplăcută a neînțelegerii.” (Jean Vogler, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, p. 20)

„În orice copil, oricare ar fi originea sa, există, latentă, o forță vie pe care viața o face să apară [...]. Trebuie să extragem din ea ceea ce are mai bun.” (G. Salicis, *apud Jean Vial, Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, 1982, p. 140)

Lucrarea EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE își propune configurarea unui cadru teoretic și metodologic al evaluării didactice, adecvat acestei discipline.

Importanța temei evaluării formative rezidă, pe de o parte, în legătura sa substanțială cu paradigma curriculară contemporană, cea a diferențierii și a interacțiunii didactice, orientată recent și programatic spre formarea competențelor, și, pe de altă parte, în actualitate, întrucât evaluarea reprezintă, încă, un domeniu incitant, neepuizat științific, deși tot mai exploatat.

Contextul curricular actual deține, în plus, și caracteristicile unui mediu favorizant al joncțiunii obligatorii dintre predare — învățare — evaluare. „Nevoia de evaluare” este, în prezent, unanim recunoscută, prin valențele sale integratoare, multidirecționate spre educație, aceasta fiind considerată ca ansamblu funcțional sistemic. Așadar, tema evaluării formative este adecvată contextului teoretic și praxiologic al sistemului preuniversitar românesc de învățământ, în curs de reconfigurare, iar studiul de față se înscrie în seria cercetărilor determinate de așteptările venite dinspre acesta.

În aceeași măsură, tema evaluării formative reprezintă și punctul de sincronizare a didacticii limbii și literaturii române cu politicile pedagogice inovatoare, tot mai numeroase și tot mai incitante. Evaluarea este, astfel, o direcție de racordare la actualitatea globalizantă și o cheie diferențiată, care asigură potențarea specificului disciplinei limba și literatura română în aria sa curriculară, realizând adaptarea inovației pedagogice la realitatea dinamică a fiecărui grup-țintă și a fiecărui educabil în parte.

Referitor la didactica limbii și literaturii române, impregnată puternic de ideea de schimbare, devenită un principiu funcțional și axiologic al domeniului, se remarcă existența mai multor subiecte controversate, posibile surse ale cercetărilor și investigațiilor de specialitate. Însă, cu certitudine, competența de argumentare suscită un interes aparte, prin manifestarea sa paradoxală: supralicitarea sa evaluativă, în majoritatea probelor de evaluare administrate elevilor, contrastează puternic statutului marginal pe care i-l acordă curriculumul și manualele alternative

I.1. EVALUAREA DIDACTICĂ ȘI CONCEPTELE CONEXE

„Este astăzi un lucru bine asigurat în știință faptul că, din punctul de vedere al formei, tot universul, ca și orișice parte a lui, pot fi înglobate într-o expresie de forma $f(x, y, z)$. Ba un om de știință contemporan se gândea chiar la posibilitatea de a scrie ecuația unei statui, a statuii lui Venus din Milo, de pildă. [...] Ar fi o ecuație, nu este așa? Ar fi o nouă frumusețe, cealaltă frumusețe a lui Venus din Milo. Vom învăța oare să o vedem și pe ea? [...] De acum înainte, rămân numai anumite calcule de făcut...”

Bineînțeles, trebuie adăugat ceva aici, pentru sinceritatea discuției: nu se poate pune în formulă niciun lucru decât după ce se va fi oprit mișcarea. [...] În cultura noastră se găsesc — sau sunt indicii că se vor găsi — într-o fericită zi științifică, răspunsuri la toate întrebările bine puse.” (Constantin Noica, *Mathesis sau bucuriile simple*, 1992, p. 7)

*

„...mișcările ochilor sunt observate într-o oglindă fixată pe una din paginile cărții citite de pacient (subiect). Experimentatorul se așază alături de cititor în partea stângă și îi observă în oglindă mișcările ochilor”. (Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, 1972, p. 72)

Teoria și metodologia modernă a EVALUĂRII, ca ramură nouă a științelor educației, și-a propus, încă de la început, delimitarea acestui concept de alte elemente ale procesului educațional și, ajunsă într-un impas, este pe cale să-l asimileze în totalitate.

Cum este definită, în prezent, *evaluarea*?

În spiritul ideilor lui Constantin Noica, adeptul bucuriilor simple oferite de *mathesis* — „știință” — căreia îi acordă o infinită încredere, se poate afirma că evaluarea se îndepărtează tot mai mult de o conceptualizare simplificată și de stabilizarea identității sale terminologice, din cauza caracterului procesual pe care l-a primit. Pare incapabilă să se oprească din mișcare, amânându-le cercetătorilor „fericita zi științifică”.

Privind o notă sau un calificativ, se presupune că ele reflectă, într-un fel sau altul, nu numai un *produs* evaluat, ci și atingerea unui *scop educațional* prescris într-un *curriculum* influențat de *idealurile* majore ale *societății* în paradigmele căreia se articulează și care îl *finanțează*. Acestea arată un nivel al unor *competențe*, un *loc* al elevului în cadrul unui grup-țintă ale cărui *particularități de vârstă, cognitive, afective* decid alegerea unui *moment* anume pentru evaluare. Determină opțiunea pentru o *metodă* și planificarea unui interval de timp necesar *interpretării* datelor. Rezultatul unei evaluări presupune un sistem întreg de *intervenții și reglări* ale *procesului* de învățare, ilustrează *cunoștințe, capacități, abilități*, are o *importanță* aparte și anumite *funcții* pentru mai mulți *actori* implicați, poate fi în acord/ dezacord cu *aspirațiile* elevului însuși, influențează *statutul profesorului* și imaginea *instituției* respective sau poate reprezenta prea puțin din toate acestea, fiind marcat de *factori distorsionanți*. Totul intră sub incidența evaluării.

Dar este acesta punctul în care trebuia să se ajungă? Și cât de pertinentă este această funcționalitate iradiantă a conceptului de evaluare?