EVALUATION IN EDUCATION- FUNCTIONS, DISFUNCTIONS, DEVELOPMENTS

Marin Manolescu
Prof., PhD., University of Bucharest

Abstract: Educational evaluation, perceived as an adjustment tool, benefied of a particular attention in the last period. This article focuses upon the functions, the disfunctions and the developments of educational evaluation.

Keywords: education, evaluation, improving

1. Evaluarea în educație - între retorica oficială, formalizare excesivă și practici rutiniere

Evaluarea educațională a beneficiat în ultimii ani de o atenție particulară în calitatea ei de instrument de reglare a acțiunii publice și a intervenției sociale în viața școlii. Prin evaluări instituționale sau la nivelul elevilor și al profesorilor se încearcă transformarea în tendințe a practicilor profesionale reușite, uneori însoțite de recomandări de urmare a „bunelor practici", oferind actorilor o „oglindă", o imagine a efectelor activității lor.

Analiza rezultatelor și a concluziilor evaluărilor importante din educație ne permite să constatăm decalaje semnificative între retorica oficială, ce insistă pe finalități, concluzii, soluții și recomandări foarte generale și practica școlară cotidiană ce are propria sa logică. O parte din concluziile desprinse în urma evaluărilor intră uneori în contradicție cu *„forme de analiză și de control emanate de o administrație care manifestă puternic tendința de a crede că ea însăși evoluează datorită unei «științe etatice», care este depozitara experienței și măiestriei elitelor, a inspectorilor săi și a funcționarilor săi"(*Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (sous la direction de), *Sciences et des pratiques de l'éducation,* DUNOD, Paris, 2014, *Evaluare și reglare* - pag. 60).

Pe model european, Ministerul Educației din România a creat un sistem formalizat de evaluare instituțională, care poate fi catalogat pe alocuri ca fiind excesiv, ingenios, alambicat, sofisticat, cu scopul de a evalua și de a ierarhiza școlile, directorii, profesorii, elevii. Aceste practici conduc inevitabil la reprezentări cu impact social, familial, profesional etc. Selecția școlii la care vor studia propriii copii se va face de către familie în funcție de aceste ierarhizări, clasamente, etichetări, mai mult sau mai puțin corecte. ARACIPUL este o expresie vie a birocratizării maxime, a deplasării accentului dinspre esența activității cadrelor didactice, a oricărei instituții de învățământ, a managerilor de școli - activitatea la clasă - spre o documentație stufoasă, o birocrație greoaie, adesea criticată sau cel puțin pusă sub semnul întrebării. Același sistem formalizat în exces îl identificăm în metodologiile de evaluare a inspectorilor școlari, a cadrelor didactice (evaluare anuală sau pentru gradații de merit / salarii de merit, pentru selecția corpului de mentori la nivel județean, a corpului de experți etc.), în metodologiile de organizare a concursurilor de titularizare și a examenelor de definitivat, în cadrul normativ care stă la baza organizării evaluărilor naționale de la finalul claselor a II-a, a IV-a, a VI-a, a Bacalaureatului.

La nivelul învățământului superior, ARACISUL practică aceeași evaluare formalizată în exces, bazată pe metodologii cu nuanțe evidente de mimetism, preluate uneori necritic din alte sisteme de învățământ, mai mult sau mai puțin concordante cu realitățile românești, cu tradiții și practici care și-au dovedit în timp eficiența și eficacitatea în sistemul românesc. Într-un studiu recent, profesorul Andrei Marga realizează o analiză critică a evoluției învățământului superior din ultima perioadă, marcată profund de „procesul Bologna". Printre multe critici îndreptățite, după

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

părerea noastră, autorul acestui articol afirma, cu privire la evaluarea instituțională, următoarele: *„Criteriile de evaluare sunt eminamente cantitative, ceea ce scade relevanța rezultatelor. Există prea puțină grijă pentru selectarea unor vârfuri. Mulți universitari predau discipline, dar nu au niciun răspuns la nevoile practice din jur. Competițiile pentru funcțiile de conducere administrativă sufocă restul activităților. Noi generații de responsabili academici nu au vreo concepție sistematică nici măcar despre instituția de care răspund și lasă în urmă doar irosirea oportunităților. Vocea universităților în societate s-a stins tocmai când societățile au mai mare nevoie de deschiderea unor orizonturi. Oamenii trăiesc sentimentul lipsei de direcție și percep scăderea nivelului calificărilor. Crizele amenință să copleșească”(* Andrei Marga, Spre universitatea post - Bologna, în *Educația la centenar,* Editura Polirom, Iași, 2018, pag. 167) .

2. Reglarea sistemelor educative prin evaluare

2.1. Politici și practici de creștere a eficacității școlii

Din ce în ce mai mult, şcoala este „chemată la raport” de către societate în legătură cu eficacitatea sa. Conceptele „accountability” (în literatura de specialitate de limba engleză) şi „reddition de compte” (în literatura franceză) sunt din ce în ce mai mult invocate în documentele de politică şi de strategie educaţională din Europa şi din lume. Traducerea liberă în limba română a acestor concepte ar fi „dare de seamă”, „tragere la răspundere”, „a da socoteală”, „școala la raport” etc. Deci, şcoala trebuie să justifice rezultatele sale în faţa societăţii. *„Şcoala este centrată din ce în ce mai mult pe rezultate şi pe performanţe; documentele de politici şi strategii educative folosesc expresii diverse pentru a denumi această realitate: „accountability” în ţările anglo-saxone (socotit ca fiind un termen dur de către specialişti), „pilotaj” (un termen mai blând) bazat pe evaluarea externă în ţările Europei continentale, „gestionare / gestiune axată pe rezultate” în Quebec. Aceste apelative scot în evidenţă din ce în ce mai mult diversitatea de „aranjamente” instituţionale şi de instrumente puse în practică, desemnând, în ultimă instanţă, tendinţa evidentă şi accelerată de a socoti şcoala ca fiind un sistem de producţie şcolară”* (Maroy, 2013, p. 13-14).

Astăzi dispozitivele de evaluare au din ce în ce mai mult un rol major în reglarea sistemelor educative. *„Recursul la evaluare nu este nou în sistemele educative. Controlul educației prin Stat (căci despre asta este vorba - n.n.), după forme variate în funcție de tradiții administrative, centralizate sau descentralizate / federalizate, şi-a manifestat întotdeauna funcția de reglare și de evaluare. În calitate de finanțator și de coordonator al ofertei educaționale, Statul trebuie să asigure dreptul la educație al tuturor cetățenilor. În concordanță cu această misiune, va exercita controlul asupra organizării sistemului respectiv. Aceasta este o primă mișcare de mondializare a educației, care este contemporană cu evaluările comparative internaționale”* (Dupriez și Malet, 2014, *Introducere*).

În acest context, apare necesitatea de a educa și forma altfel. La nivel național, școala însăși este evaluată; este pusă adesea în situația de „a da seama” în ceea ce privește valoarea ei. Evaluările naționale și internaționale solicită, periodic, sistemelor educaționale să justifice, să prezinte „argumente” privind eficacitatea lor (M. Manolescu & M. Frunzeanu, *Perspective inovative ale evaluării...Evaluarea digitală,* București, Editura Universitară, 2017).

2.2. Amplificarea importanței evaluărilor comparative naționale și internaționale

„Pilotajul prin evaluare” a devenit o realitate şi se manifestă atât la nivel de macrosistem, cât şi la nivel micro. Dispozitivele de evaluare au din ce în ce mai mult un rol major în reglarea sistemelor educative. *„Astăzi evaluarea standardizată reprezintă un instrument de pilotaj al procesului instructiv - educativ. Evaluările de acest tip se preocupă de evaluarea elevilor, a performanțelor instituțiilor școlare, a sistemelor educative”* (Maroy, 2013, p. 33).

Evaluările comparative internaționale dar și evaluările naționale au pus cu pregnanță în evidență decalajul masiv privind rezultatele elevilor din diverse țări, zone geografice sau socioeconomice. Analiza rezultatelor școlare obținute în urma acestor evaluări, realizată în diverse țări, pune în evidență o anumită scindare a elevilor între o „elită” numeric restrânsă și o „masă” considerabilă de nivel mediocru și scăzut. Rezultatele mediocre ale multor elevi luați individual, dar și la nivel de

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

sistem de învățământ, au provocat multiple dezbateri și controverse în ultimele decenii. Rezultatele obținute de elevii din România la evaluările PISA nu sunt scutite de comentarii (M. Manolescu, 2015, *Referenţialul în evaluarea şcolară,* Editura Universitară, Bucureşti, 2015, pag. 242-257) .

Recent a fost dat publicității un studiu „Rezultate teste PISA. Comparație între anii 2009, 2012, 2015". Din „Tabelul referitor la înțelegerea textelor citite", care se referă la performanțele elevilor cu vârste cuprinse între 15-16 ani", observăm că suntem pe locul 27 din 28 de țări; ne aflăm, deci, pe penultimul loc, având satisfacția că ne aflăm înaintea Bulgariei. La „Matematică" ne aflam, însă, pe locul 26, înaintea Bulgariei și a Ciprului. La „Științe" suntem tot pe locul 27, după Bulgaria, dar înaintea Ciprului. „În toate cele trei domenii analizate, România se află la distanță mare în comparație cu media europeană (a se vedea http://m.adevarul.ro/scoala/rezultate -teste pisa-comparatie -anii-2009-2012-2015).

3. Studiul efectelor evaluării - un demers complicat și sensibil

Impactul evaluării asupra actorilor educaționali este puțin investigat. Studiul efectelor evaluării în educație este extrem de complicat și de delicat. Este un demers complex, *„atâta timp cât factorii implicați în acest joc sunt multipli și greu de descâlcit"* (Jean Vogler – coord., *Evaluarea,* Hachette Livre, 1996, Pag. 307). *„A te interesa de efectele evaluării presupune a aborda mai înainte problema funcțiilor evaluării, așa cum sunt ele declarate de instituțiile abilitate de la bun început. Înseamnă a verifica în ce măsură efectele corespund funcțiilor declarate, anunțate și a descoperi eventuale funcții nedeclarate"(* ibidem, pag. 307). Pe de altă parte, este evident faptul că în ultimele decenii *„evaluarea iese din cadrul școlar în care beneficiază de o anumită confidențialitate, pentru a deveni parte a practicilor sociale, discutată și comentată public; evoluțiile evaluării vizează maniera de a o utiliza, de a o concepe, de a o conceptualiza într-un context în evoluție"* (Figari, G., *L'activité évaluative réinterrogé,* pag. 9).

La ora actuală sistemele școlare naționale încearcă să croiască o viziune proprie, să anticipeze evoluții ale devenirii celor care se află pe băncile școlii, se preocupă de reușita tinerilor dintr-o perspectivă a responsabilității sociale. La rândul lor, documentele de politică și strategie educațională de la nivel european oferă un referențial comun de construcție a curriculumului și a evaluării în consens cu anumite valori asumate la nivel global. „*Ne aflăm într-o etapă caracterizată printr-o deschidere semnificativă a școlii spre societate și de îmbogățire a relațiilor sale cu societatea"* (Louis Arenilla, Marie-Claire Roland, Marie Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation,* Bordas, Paris, 2007).

4. Tirania evaluării - adevăr sau „Baubau pedagogic" ?

Care sunt „problemele" evaluării la ora actuală ? Care sunt rațiunile pentru care se vorbește chiar despre „tirania evaluării"? (Angélique Del Rey, *La tyrannie de l'évaluation*, IUFM Centre Val de Loire, 2013, Paris). De ce este considerată în anumite contexte și medii educaţionale „strigoi pedagogic"? De ce a căpătat evaluarea o asemenea „reputație", asemenea importanţă și amploare? De ce s-a transformat în baubau sau „strigoi pedagogic"? Evaluarea în educație este benefică sau dimpotrivă, este doar generatoare de stres și de alte stări specifice din aceeași zonă? Am preluat exprimarea „strigoi pedagogic" dintr-un studiu remarcabil al prof. Tiberiu Bogdan Tucicov, folosit cu trimitere la o altă falsă problemă a învățământului românesc din anii '80 - supraîncărcarea elevilor. Este o temă și a zilelor noastre. Relativ recent, în august 2016, a fost semnat chiar un ordin de ministru prin care se încearcă să se reglementeze / (limiteze) activitatea de învățare a elevilor prin temele pentru acasă. Dincolo de excesele întâlnite în practica școlară privind temele pentru acasă, structura și valorificarea acestora, ele își au rostul lor. În opinia personală problema nu este „de ce să dăm teme pentru acasă" ci „ce fel de teme dăm pentru acasă". Sunt suficiente „argumente" din domeniul psihologiei, al psihologiei educației și al psihogeneticii privind ritmurile rapide de dezvoltare a copiilor și elevilor ce susțin necesitatea unor activități complexe, care să le permită dezvoltarea integrală a personalităţii. Ne referim la „temele pentru acasă"! În alte sisteme de

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

învățământ, mai avansate decât cel românesc, se dau teme pentru acasă și nimeni nu se revoltă! Dar se dau teme care se subordonează conceptelor de „invătare autentică" si „evaluare autentică".

„Este evaluarea, în zilele noastre, o falsă problemă? Este «strigoi / baubau pedagogic»? Ce sau cine ne îndeamnă să evaluăm?", se întreabă pe bună dreptate Guy Berger, într-o lucrare care încearcă să sensibilizeze instituții școlare, actori etc. implicați în acest demers. Iată câteva variante de răspuns pe care le identifică acest specialist în domeniu: *„Nu mai suntem siguri de ceea ce facem? Nu mai avem încredere în valoarea, justețea și corectitudinea muncii noastre în școală, atât în ceea ce privește predarea cât și în ceea ce privește evaluarea? Sau este vorba despre căutarea deliberată a unei coerențe de dezvoltat progresiv, pentru a identifica și reuni variate proceduri formative și pentru a reglementa interacțiunile dintre profesori și elevi, între sistemul educativ și societate?"* (André de Peretti, *Educația în schimbare,* Editura Spiru Haret, Iași, 1996, pag. 115).

Variantele de răspuns pe care le propune acest specialist în domeniu sunt deopotrivă adevărate. Dar mai ales cel de-al doilea răspuns este mai complex și mai aproape de realitățile zilelor noastre. Câte spaime, câte neliniști, câte semne de întrebare, sau, invers, câte speranțe, câte proiecții nu generează evaluările elevilor, ale cadrelor didactice, ale inspectorilor școlari sau ale directorilor de școli și chiar ale profesorilor!

5. Evaluarea în educație - apreciere a efectelor acțiunii pedagogice

Problematica evaluării este vastă și multiplă, este greu de operaționalizat în condițiile actuale. Cu toate acestea, „țintele" evaluării pot fi grupate în câteva domenii: achizițiile elevilor, politici educative, practici pedagogice ale cadrelor didactice, funcționarea instituției școlare, costuri etc. (Claude Thélot, *L'évaluation du system scolaire,* 1993, NATHAN, pag. 144 - 145).

Evaluarea a pătruns în domeniul școlar, asemenea altor concepte și activități, din domeniul economic. Evaluarea în educație a luat naștere spre mijlocul secolului XX în țările anglo-saxone și a rezultat din transpunerea, în domeniul învățământului, a conceptelor și modelelor aplicate în sec. al XIX-lea în lumea economică și, în mod particular, în industrie. În educație, ne spune Claude Thelot, *„evaluarea în formă dezvoltată s-a asociat perfect, mai târziu, cu punerea în aplicare a pedagogiei prin obiective". Evaluarea urmărește să aprecieze prin mijloace științifice, cu obiectivitate, efectele unei acțiuni pedagogice. Ea se distinge de control prin aceea că nu judecă rezultatele prin raportare la o normă definită în avans/amonte, într-o manieră convențională, ea măsoară o medie statistică și distanțele față de obiectivele asumate"* (ibidem, pag. 144).

Progresiv, dispozitivul de evaluare în educație s-a lărgit asupra primirii de informații privind diferitele aspecte ale sistemului de învățământ. Din ce în ce mai mult, evaluarea și-a propus să descrie funcționarea componentelor sistemului, să analizeze desfășurarea acțiunilor întreprinse pentru a observa eficacitatea lor, să aprecieze gradul de realizare a obiectivelor pentru a detecta efectele prevăzute și neprevăzute.

5.1. Paradigma intuiției pragmatice sau „Tehnica bricolajului" în evaluare

În ceea ce privește practicile folosite de cadrele didactice în evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor, vorbim de o evoluție care a fost marcată de câteva paradigme semnificative din domeniul educațional, deloc întâmplătoare, pe care le prezentăm succint în continuare. Paradigma intuiției pragmatice stă la baza majorității practicilor evaluative. Referindu-se la practicile profesorilor, Ph. Perrenoud (2008, pag. 72) vorbește despre „bricolaj", acesta desemnând arta unui practician artizan de a utiliza o serie de tehnici, puse în lucru pentru a răspunde solicitărilor unui context dat. Dintr-o asemenea perspectivă sau înțelegere a evaluării, actul evaluativ este un act intuitiv. Artizanul, profesorul în acest caz, nu simte nevoia să-și definească cu precizie obiectivele, nici să-și stabilească universul referințelor situațiilor de învățare, nici criteriile în funcție de care va face aprecierea, nici cerința de a sintetiza informația disponibilă, nici cum va interpreta rezultatele, nici cum le va valorifica. Cadrele didactice care se află în această situație pornesc de la premisa că

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

„meseria se fură". În consecință, și „meseria de cadru didactic se fură". Tehnica abordată este cea a „bricolajului".

5.2.Paradigma docimologică / Edumetria sau „măsurarea randamentului" școlar

Această paradigmă este susținută, fără îndoială, de curentul de bază al primelor lucrări științifice asupra evaluării. Raționalitatea și raționalizarea judecăților evaluative nu putea să întârzie. Într-o perioadă, evaluarea avea o conotație peiorativă. Expresia cea mai utilizată era „măsurarea randamentului" și corespundea unei practici inspirate din teoria testelor psihometrice. Pe modelul Psihometriei, în domeniul științelor educației a apărut EDUMETRIA. Procedeele folosite în acest caz trebuiau să se coreleze și să se acorde cu luările de decizii bazate pe stabilirea diferențelor individuale, pe selecția indivizilor, pe promovarea lor și pe acordarea de diplome.

Docimologia este obsedată de fidelitatea și de fiabilitatea examenelor. Docimologia, la origini, s-a ocupat prioritar de examene, de verificări, concentrându-se pe evaluările sumative. În timp, Noizet și Caverni au introdus în discuție dimensiunea psihologică a evaluării, luând în considerare și comportamentul evaluativ al evaluatorilor și al evaluaților.

5.3.Paradigma evaluării prin obiective

Evaluarea și-a schimbat semnificația odată cu intrarea în scenă a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a început să însemne a constata, a stabili congruența a ceea ce a învățat elevul cu obiectivele educaționale prestabilite. Nu mai contează în primul rând cantitatea de informație corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reușita în realizarea unui obiectiv operațional. Pedagogia prin Obiective a promovat și promovează încă, îndeosebi în sistemul românesc de învățământ, „Tehnica operaționalizării obiectivelor", cea mai frecvent folosită la noi fiind „Tehnica lui Mager".

Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective), criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie.

5.4.Paradigma evaluării formative și diferențierea instruirii

Începând cu anii '70 ai secolului trecut, numeroase sisteme educative și-au propus ca misiune reușita școlară a cât mai multor elevi.

Conceptul care a exercitat și exercită un impact major este cel de „evaluare formativă". Evaluarea formativă are semnificația unui proces de evaluare continuă, al cărui scop este acela de a-l ajuta pe fiecare elev să învețe mai bine. Împreună cu „evaluarea formatoare, trebuie să se axeze pe evaluarea procesului de predare/învățare, să devină un mijloc eficient de creștere a calității învățării".

Această schimbare de optică a făcut posibilă diminuarea percepției asupra evaluării doar ca funcție de control. A oferit premisa de a echilibra demersul evaluativ, prin integrarea în procesul educațional a procedurilor de evaluare formativă/formatoare. Evaluarea a început să fie considerată ca „o calitate a produsului final, rezultată din verificările calităților punctuale" (G. Meyer, 2004, *De ce și cum evaluăm,* Editura Polirom, Iaşi).

5.5.Paradigma Pedagogiei competențelor. Evaluarea calitativă

Pedagogia competențelor, omniprezentă astăzi, a condus la noi abordări ale evaluării școlare. Criteriul, în Pedagogia competențelor, are semnificația de calitate a procesului și produsului învățării.

Dacă stabilirea diferențelor individuale n-a dispărut total, n-a fost integral abandonată, ea a cedat considerabil locul grijii de a descrie cu exactitate ceea ce sunt capabili să facă elevii cu ceea ce au învățat. În fine, metodologia de evaluare s-a dezvoltat pentru a răspunde imperativelor sistemelor educative - și anume acelea de a asigura reușita unui număr cât mai mare de elevi. Pe

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

acest traseu evolutiv, evaluarea învățării a vizat / a început să vizeze obiectivele pedagogice asociate abilităților de nivel superior, abilităților complexe sau competențelor. Din acest punct de vedere, s-au făcut progrese considerabile, s-au conceput și elaborat instrumente din ce în ce mai sofisticate, s-au experimentat practici din ce în ce mai bune. Rămân însă multe aspecte de precizat și instrumente de rafinat.

6. Cultura evaluativă ca stare de spirit. Principii deontologice în evaluare

„Cultura evaluativă" înseamnă *„emergența unei stări de spirit, de practici, de reflexe etc. prin care sunt apreciați de obicei / întotdeauna elevii".* (Claude Thélot, *L'évaluation du system scolaire,* 1993, NATHAN, pag. 144). Despre cultura evaluativă se discută mult în ultima perioadă. Am putea spune că este o tendință în educație, o preocupare constantă a celor care au de-a face cu evaluarea și care își pun întrebări privind transformarea evaluării într-o stare de spirit pozitivă, atât pentru evaluați cât și pentru evaluatori.

Dar ce înseamnă, în ultima instanță, cultura evaluativă? Iată câteva note semnificative:

- Cultura evaluativă se compune dintr-un ansamblu coerent de concepte, principii, modele de evaluare, opţiuni metodologice cantitative, calitative sau mixte etc.
- Cultura evaluativă este o stare de spirit.
- Cultura evaluativă şi competenţele de evaluare sunt două componente solidare ale profesionalizării personalului didactic.

Din punct de vedere funcţional cultura evaluativă:

- Exprimă un cadru de referinţă, o concepţie, oferă o viziune şi un anumit mod de abordare a problematicii evaluării educaţionale, care transcende specificului fiecărei competenţe particulare.
- Îndeplineşte o funcţie critic - constructivă: analizează şi interpretează valoric diferite idei şi practici din sfera evaluării, protejează evaluatorul de entuziasmul naiv sau de obtuzitatea faţă de unele schimbări şi susţine atitudinile deschis raţionale faţă de inovaţiile din perimetrul evaluării educaţionale.
- Furnizează cunoştinţele necesare, de regulă procedurale, pentru fundamentarea diferitelor tipuri de competenţe (D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu - coord., *Ghid de evaluare a realizărilor şcolare ale elevilor,* Proiect POSDRU, 2012, pag. 145).

Cultura evaluativă presupune, în ultima instanță, ***respectarea unor principii deontologice*** în evaluarea educațională. Iată câteva dintre acestea:

- *Principiul onestității,* clarității, consistenţei şi obiectivităţii în cadrul tuturor acţiunilor, cadrului reglementativ, comunicării şi judecăţilor în domeniu.
- *Principiul respectului simplității,* acurateţei şi validităţii evidenţei probelor şi rezultatelor aşteptate.
- *Principiul confidenţialităţii* în utilizarea tuturor informaţiilor prezente în procesele de evaluare.
- *Principiul politeții și al corectitudinii* în relaţiile cu toţi actorii evaluării sau cu grupurile interesate de arhitectura construcţiei, de realizarea evaluării potrivit cu logica proiectului propus.
- *Principiul sensibilităţii* la valorile contextului şcolii din România.
- *Principiul respectului* pentru integritatea profesorilor, elevilor, părinţilor, decidenţilor.
- *Principiul recunoașterii drepturilor,* intereselor şi bunăstării elevilor ca priorităţi corelative intereselor instituţiilor şcolare şi ale comunităţilor sociale.
- *Principiul sensibilității* la impactul rezultatelor şi judecăţilor evaluative asupra celorlalţi, asupra socialului şi celorlalte componente ale sistemului de învăţământ.
- *Principiul selectării calitative a evaluatorilor* pe baza unor criterii precum: competenţa evaluativă probată; credibilitate în comunitatea profesională; confidenţialitate etc.

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)

- *Principiul credibilităţii şi responsabilităţii* faţă de formularea unor judecăţi de valoare post evaluare, potrivit unei scări / repere valorice personale explicite, în temeiul unei profesionalităţi şi axiologii implicite (ibidem, pag. 148).

7. Exigență în evaluarea formativă; învățarea asistată de evaluare

Sunt multe piedici, multe obstacole de învins în procesul de transformare a evaluării în „cârja" predării și a învățării, în „busolă" (Ioan Jinga & Ioan Negreț, *Inspecția școlară,* Bucureşti, EDP, Introducere) în ajungerea la o învățare asistată de evaluare. Doar înțelegerea evaluării ca parte integrantă a procesului didactic și ca suport al acestuia ar putea să aducă schimbări semnificative. Claude Seibel afirmă: *„Oricare ar fi forța reticențelor de învins ... responsabilii educației trebuie să conștientizeze faptul că nicio formă de selecție sau de preselecție nu trebuie să marcheze învățământul preșcolar sau primar… Pentru mulți, exigența și selecția sunt sinonime. Dar exigența nu trebuie să fie sinonimă cu selecția. ...Trebuie să se mențină nivelul de exigență în forma de evaluare numită „formativă", care nu are caracterul descurajant al procedurilor actuale, marcate de o grijă prematură de selecție"(apud Andre de Perreti, Educatia in schimbare, 1996).*

De regulă, însă, exigența ridicată la intrarea într-un program de educație sau de formare, într-o școală de un anumit tip, este însoțită ulterior de relaxare. Din perspectiva pedagogiei moderne dar și a principiilor democratice, o admitere relaxantă și relaxată trebuie să fie însoțită de exigență rezonabilă pe parcurs, în etapa de educație și de evaluare formativă și chiar în evaluarea sumativă.

Am putea da exemplul țărilor nordice, care au redus sau chiar au suprimat evaluările sumative / de bilanț în învățământul obligatoriu, dar au dezvoltat o adevărată cultură a evaluării formative, pe parcurs.

BIBLIOGRAPHY

Arenilla, Louis ; Roland, Marie-Claire ; Marie Pierre Roussel, Bernard Gossot, 2007, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation,* Bordas, Paris
Beillerot, Jacky & Nicole Mosconi (sous la direction de), 2014, *Sciences et des pratiques de l'éducation,* DUNOD, Paris
Dupriez, V., Malet, R. 2014), *L'Evaluation dans les systemes scolaires*. Montreal;
Figari, G., Mohamed, A. 2001, *L'activité évaluative reinterogée.* Bruxelles: De Boeck Universite
Manolescu M. & Frunzeanu, M. 2016).*Perspective inovative ale evaluării. Evaluarea digitală,* Bucureşti, Editura Universitară,
Manolescu, M., 2015, *Referenţialul în evaluarea şcolară,* Editura Universitară, Bucureşti,
Marga, Andrei 2018, *Spre universitatea post - Bologna,* în *Educația la centenar*, Editura Polirom, Iași
Maroy, Chr. (2013). L'ecole a l'epreve de la performance. În studiul *Politiques et outils de „l'ecole de la performance": accountability, regulation par leş resultats et pilotage.* Bruxeles: De Boek Superior;
Meyer, G. , 2004, *De ce și cum evaluăm,* Editura Polirom, Iaşi
Peretti, André de , 1996, *Educația în schimbare,* Editura Spiru Haret, Iași
Perrenoud, Ph. 2008, *Construire des competences des l'ecole.* Paris: Editeur ESF
Potolea, D., Neacșu I., M. Manolescu - coord., 2012, *Ghid de evaluare a realizărilor școlare ale elevilor*, Proiect POSDRU,
Thélot, Claude , 1993, *L'évaluation du system scolaire,* , NATHAN
Vogler Jean, coord., 1996, *Evaluarea,* Hachette Livre

BDD-A29455 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:45 UTC)