

**ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE EVALUARE**  
**Victoria STRATAN, lector superior, doctorand I E**

**Abstract:** *This article deals with the assessment as part of the learning process. In this new context, the role of assessment is to support learning and training. Therefore, school evaluation has to become dynamic, to encourage self-regulation and self-reflection; and, in addition to cognitive acquisitions, to take into account students' personality. Only this way of addressing could reach the Assessment Learning - an imperative of the actual educational system.*

Evaluarea reprezintă o variabilă foarte importantă a procesului educațional, iar poziția ei a fost reconsiderată mai ales în ultimele decenii, când au fost întreprinse numeroase cercetări. Pornind de la întrebarea „ce rezultate dorim să obținem în urma învățării?” și de la analiza efectelor negative ale evaluării asupra curriculum-ului și activităților de formare, asupra profesorului și elevilor, s-a încercat o „re-proiectare” a evaluării. Totodată, evaluarea nu mai este considerată doar o modalitate de control, finalizată potențial cu sancțiuni. Ea este concepută drept parte integrantă a întregului proces de învățare, și nu etapă separată a acestuia. În acest nou context, rolul evaluării este de a sprijini învățarea și formarea. Toate acestea sunt ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile. Or, fiecare schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune reveniri și revizuirile necesare [2].

Evoluțiile din ultima perioadă în materie de activitate evaluativă și preocupările dominante în domeniul evaluării școlare au fost marcate, de fapt, de următoarele idei:

- Triumful cognitivismului asupra behaviorismului.
- Responsabilizarea în procesul evaluativ a celui care învață, deci a elevului.
- Introducerea perspectivei metacognitive în procesul evaluativ.

Această presupune că elevul trebuie să conștientizeze tot mai pregnant ceea ce învață și cum învață și trebuie să introducă mecanisme de autocontrol și autoreglare. Evaluarea „conștientizată”, care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și metacognitive, urmărește integrarea evaluării în procesul de învățare. Ea pendulează între *cogniție*, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoștințele, și *metacogniție*, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”. Evaluarea conștientizată corespunde unui demers dominant pedagogic, care favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite în scopul de a-și asuma propria transformare, fiind conștient

de propriile dificultăți și lacune [3]. Mai târziu, o nouă etapă va fi atinsă odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Această concepție, calificată uneori drept evaluare formatoare, are drept scop promovarea activității de învățare ca motor motivațional pentru elev, precum și ca sprijin în conștientizarea metacognitivă, permițându-i acestuia să remodeleze propriile demersuri [6].

În această ordine de idei, autorul A. Stoica subliniază că rezultatele evaluării colare nu se referă numai la „achizițiile elevilor în domeniul cognitiv – cunoștințe, priceperi, capacități, abilități, ci și la întregul spectru de comportamente colare în plan afectiv și psihomotor, unele rezultate extra colare – cu influență directă asupra rezultatelor colare – deprinderi auto-evaluative sau rezultatele indirecte ale procesului de învățare” [5, p. 5]. În temeiul demersului său auto-evaluativ, evaluarea implică la nivelul elevului o permanentă reajustare din interior, reajustare ce condiționează în mare măsură evoluția acestuia în sfera realității educaționale. Putem spune, în acest sens, că evaluarea didactică se constituie ca una dintre cele mai importante pârghii în ceea ce privește formarea personalității, a stilului de gândire și acțiune al elevului. Fiecare tip de rezultat dintre cele arătate este o funcție direct exercitată de potențialul elevului, dar și de mobilizare prin activitățile de învățare.

În viziunea cercetătorilor I. Drăgan și P. Anucă, „evaluarea colară reprezintă un mijloc de comunicare a rezultatelor obținute de elev în munca de învățare. Aprecierea profesorului, exprimată în cuvinte sau în indici numerici, constituie un mod specific de comunicare, un „mesaj” pe care elevul îl recepționează și, în funcție de semnificația lui, îi reglează activitatea de învățare. Elevul, la rândul său, exprimă un nou „mesaj”, format de cele mai multe ori din reacții emoționale, atitudini, gesturi etc. Acest „mesaj”, înțeleasă corect de pedagog, îi poate fi de mare folos pentru explicarea multor aspecte din activitatea și conduita elevului. Evaluarea colară este un feed-back, atât pentru elev, cât și pentru profesor” [1, p. 126-127].

Putem să ne confruntăm, de asemenea, cu o provocare și mai mare, când ne gândim la faptul că fiecare elev este unic. Aceștia diferă prin capacitatea lor de a învăța materia, dar și viteza cu care pot să învețe. Evaluarea este concepută, prin urmare, ca unul dintre elementele determinante ale unei pedagogii diferențiate, care permite pedagogului ca, pe parcursul învățării, să culeagă informații secvențiale nu numai despre atingerea obiectivelor pedagogice pentru fiecare elev, ci și despre natura demersului său, inclusiv tipurile de eroare, eventual stilul de învățare, în vederea unei ghidări diferențiate. În acest stadiu, evaluarea devine continuă într-un nou sens și permite o reglare interactivă. Formatorul nu mai este interesat doar de rezultat, ci și de procesul care conduce la acest rezultat [6].

Putem stabili, în acest sens, unele repere ce le-ar permite elevilor să-și evalueze competențele. De exemplu, cercetările inspirate de modelul nebehaviorist al învățării vor sugera o anumită strategie a evaluării, definirea riguroasă a criteriilor, preferabil în termeni cantitativi, controlul strâns al învățării prin evaluare și feedback corectiv,

„înt rirea“ rezultatelor prin confirmarea succesului etc. În schimb modelul constructivist al învățării va orienta demersurile evaluării pe o altă traiectorie – sarcini „autentice” de rezolvat, evaluarea autentică, construcția, și nu selecția răspunsurilor, încurajarea opiniilor personale, implicarea elevilor în procesele de evaluare și autoevaluare etc. De altfel, putem constata că evaluarea constructivistă câștigă tot mai mult teren în cadrul evaluării școlare.

Un fenomen interesant, cu referire la învățarea asistată de evaluare, este „efectul back wash”. Acesta vizează influența evaluării asupra organizării învățării. Cunoașterea anticipată de către profesori și elevi a stilului și conținutului probelor de evaluare, care vor fi practicate, determină transformarea testului în organizatorul „învățării” (învățarea pentru testare). Toate activitățile din clasă – conținut, metode de evaluare – gravitează în jurul „situației de testare”. Standardele curriculare sau orice aspect didactic care nu au tangență cu probele în cauză sunt ignorate. În aceste condiții învățarea își deteriorează funcțiile principale și devine un simplu mijloc de ridicare a punctajului la evaluare.

Aadar dezbaterile recente pe această temă pun în evidență un proces de îmbogățire a evaluării, dar mai ales reflectă tendința de a depăși în alegerea acesteia ca instrument de măsură și control, implicând abordarea din perspectiva unui demers plurireferențial, integrat, comprehensiv, centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale elevului, pe reglarea și autoreglarea cunoașterii [2].

În contextual noilor viziuni, predarea, învățarea și evaluarea sunt ipostaze care se interpenetreză și care participă în mod specific la obținerea rezultatelor psiho-pedagogice vizate. Față de vechea apreciere școlară sau verificare care era un moment distinct de predare-învățare sau care acționa la anumite perioade, evaluarea devine „autentică”, fiind un proces continuu și integrat organic procesului educațional. Astfel, se poate ajunge la dezideratul exprimat explicit de specialiști, și anume la „învățarea asistată de evaluare” [2, 3].

Sintetizând cele enunțate anterior, învățarea asistată de evaluare ar implica următoarele direcții:

- extinderea constantă a evaluării asupra procesului de învățare diagnosticând astfel punctele slabe sau forte ale celor două procese corelative;
- orientarea și reglarea continuă și permanentă a procesului de învățare pe baza datelor oferite de evaluare;
- extinderea evaluării de la verificare și apreciere a rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei purtătoare de succes, a competențelor, dar și a situației de învățare;
- reglarea activității profesorului, evaluarea oferind informații despre modul în care este organizată și realizată conținutul instruirii, precum și despre măsura în care aceasta concordează cu capacitățile de învățare ale elevilor;
- reducerea efectelor stresante ale evaluării prin înțelegerea de către elevi a cerințelor și criteriilor de apreciere și a rolului acestei activități ca instrument de reglare și optimizare a procesului de învățare;

- transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare prin: autoevaluare, inter-evaluare și evaluare formatoare.

Privit din acest unghi, evaluarea se constituie ca activitate cu reale valențe de stimulare a învățării, deschizând un demers în spirală, prin care se realizează ameliorarea continuă a procesului didactic [4].

Concluzia generală este că la ora actuală, dar mai ales în perspectivă, evaluarea interesează din ce în ce mai mult din punctul de vedere al procesualității sale, al funcțiilor și al rolurilor pe care le joacă diferiți actori. Demersul evaluativ trebuie să fie centrat tot mai mult pe procesele cognitive ale elevului, pe reglarea și autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei evaluarea trebuie să fie dinamică, centrată pe procesele mintale ale elevului, să favorizeze auto-reglarea, auto-reflecția, să înlocuiască tradiționala concepție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. Numai în acest fel se poate ajunge la „*învățarea asistată de evaluare*” – deziderat promovat cu insistență la ora actuală.

## BIBLIOGRAFIE

1. DRĂGAN, I. și ANUCU A, P. *Psihologia învățării*. Timișoara, Ed. „EXCELSIOR”, 1997, 162 p., ISBN: 973-9015-77-8
2. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București, Ed. Universitară, 2010, 328 p., ISBN 978-973-749-952-3
3. POTOLEA, D. *Ș.a. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași, Polirom, 2008, 542 p., ISBN 978-973-46-1159-1
4. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ediția a 3-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 287 p., ISBN 978-973-301720-2,
5. STOICA, A. *Reforma evaluării în învățământ*. București, Ed. Sigma, 2000, 112 p., 973-9489-35-4
6. VOGLER, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași, Polirom, 2000, 288 p., 973-683-590-1.