

## DEONTOLOGIA PROCESULUI DE EVALUARE

**Profesor Magdalena Tudor**  
**Liceul Teoretic "Ion Cantacuzino"- Pitești**

Ca și oameni, dar mai ales ca și educatori, suntem puși deseori în situația de a fi într-unul din rolurile de evaluator sau de evaluat. Suntem evaluați de părinți, de elevi, prin feed-back-urile pe care le primim de la ei, evaluați prin examenele pe care le susținem cu emoție, prin fișele de autoevaluare atent întocmite de managerii școlari, supuse ochiului critic al Consiliului de administrație, evaluați de comisia de calitate, prin inspecțiile la ore, prin verificarea documentelor școlare, evaluați de propria noastră conștiință, nu în ultimul rând. Prin evaluările care ni se fac suntem în cele mai multe situații etichetați prin calificative, nu întotdeauna justificate, deși nouă ni se cere să justificăm atent fiecare notă a elevului, suntem ierarhizați, în funcție de aceste calificative, deși teoria precizează clar ca funcția de bază a evaluării nu este cea de ierarhizare, că este important progresul elevului mai mult decât nota....

Evaluarea didactică, multă vreme considerată o componentă secundară a procesului didactic, înregistrează un reviriment remarcabil în contextul reformelor educaționale, nu întotdeauna articulate și coerente, are un loc în sistemul educațional românesc contemporan. Structura tradițională a actului didactic: predare – învățare – evaluare/autoevaluare se regăsește doar în abordările academice ale teoriei instruirii, practica curriculară făcând în realitate o separare artificială între primele două etape ale procesului didactic și cea de-a treia, evaluarea, plasând-o fie în plan secund, fără importanță, fie transformând-o într-un eveniment extraordinar, desprins de realitatea curriculară, cu obiective cu conținut propriu, precum evaluările externe de genul tezelor unice și bacalaureat.

În această ordine de idei, în speranța unor lămuriri privind locul și rolul evaluării în contextul larg al activității didactice curente, ne-am propus abordarea unor principii fundamentale privind deontologia evaluării didactice. Principiile reprezintă legi fundamentale, legitate cu caracter universal valabil pentru un domeniu de cunoaștere, care normează, structurează și asigură coerență și funcționalitate domeniului epistemologic.

Evaluarea, ca activitate didactică, se supune principiilor didactice tradiționale, principii care normează teoria și metodologia instruirii încă de la Didactica Magna. În particular însă, teoria evaluării didactice dezvoltă propria sa taxonomie de principii, în concordanță și complementarea celor didactice. Proiectarea și desfășurarea activității de predare-învățare în școală presupun luarea în discuție unui alt element intrinsec al acestora – evaluarea rezultatelor școlare. Achizițiile teoretice ale docimologiei sunt suficient de consistente și evidente încât să-i permită profesorului să-și construiască instrumentele necesare pentru o evaluare adecvată a performanțelor elevilor săi. Evaluarea performanțelor elevilor se poate realiza în funcție de trei criterii de referință: *evaluarea prin raportare la performanța anterioară a elevului*, *evaluare prin raportare la nivelul grupului*, *evaluare prin raportare la standardele curriculare de performanță*. Evaluarea prin raportare la performanță anterioară a elevului măsoară progresul (regresul) realizat de elevi între două sau mai multe intervale de evaluare. Acest tip de evaluare se mai numește, în literatura de specialitate, evaluare de progres. Evaluare prin raportare la nivelul grupului are ca finalitate ierarhizarea elevilor între ei prin compararea performanțelor lor. Performanța didactică a unui elev poate fi astfel comparată cu performanțele unui grup de referință (clasa din care face parte, elevii de aceeași vârstă din clase paralele de la nivelul școlii, nivel național, în cazul evaluărilor externe). Literatura de specialitate prezintă această modalitate de a evalua drept evaluare normativă.

Evaluare prin raportare la standardele curriculare de performanță vizează evaluarea elevilor pornind de la reperele de performanță oferite de curricula, urmărind cuantificarea

distanței dintre performanța punctuală a elevului și performanța etalon oferită de standardele curriculare. Avem așadar de a face cu evaluarea formativă.

Un prim element necesar este *rolul și locul evaluării* în procesul de predare-învățare. Evaluarea ca act întreprins de profesor, și autoevaluarea, ca act întreprins de către elevi, sunt cele mai importante componente ale procesului de învățare din școală. Ca etapă finală a unui ciclu de învățare, evaluarea permite evidențierea măsurii în care obiectivele studiului școlar al istoriei s-au împlinit în schimbări de ordin cognitiv, afectiv și atitudinal la nivelul fiecărui elev.

Profesorul de istorie trebuie să distingă între evaluare și autoevaluare, să înțeleagă *raportul dintre evaluare și autoevaluare*. Evaluarea înseamnă imaginea profesorului asupra nivelului de pregătire a elevului la istorie, pe baza obiectivelor didactice stabilite anterior. Autoevaluarea înseamnă imaginea elevului despre sine, ca nivel de pregătire, despre profesorul de istorie și disciplina istorie. Rareori, evaluarea și autoevaluarea oferă reprezentări identice, mult mai important este ca cele două reprezentări să se armonizeze, să nu fie într-un raport contradictoriu, pentru că numai așa se stabilesc între profesor și elev relații principale și armonioase.

Profesorul de istorie trebuie să știe că evaluarea presupune trei operații importante: *examinarea, aprecierea și notarea*. Pornind de aici, profesorul trebuie să distingă între aceste trei elemente: a examina înseamnă a cântări, a măsura, prin „introducerea” elevilor într-o probă de verificare; a aprecia înseamnă o acțiune de determinare a valorii, iar a nota înseamnă a exprima performanța prin notă. Pentru a avea o evaluare corectă este bine ca fiecare din cele trei etape să nu fie viciată.

Evaluarea didactică nu este niciodată 100% obiectivă. Subiectivitatea, înțeleasă ca personalizare a demersului evaluativ, nu este neapărat un aspect de factură negativă. În realitate, evaluarea este realizată de către cadrul didactic și implicit acesta se implică subiectiv în procesul evaluativ. Dascălul construiește probele de evaluare, el le administrează, el construiește cadrul psiho-pedagogic în care are loc evaluarea, el emite judecățile de valoare și acordă, la finalul procesului evaluativ, notele sau calificativele. Subiectivitatea este prezentă în fiecare dintre etapele mai sus enumerate, importantă nu este încercarea de a o elimina (imposibil de altfel), ci de a o canaliza spre binele și în beneficiul celui evaluat.

Un principiu extrem de important afirmă că evaluarea trebuie să fie transparentă. Criteriile de evaluare, baremul, rațiunile pentru care acordăm notele sau calificativele trebuie să fie cunoscute de elevi. Și elevii se autoevaluează, iar dacă criteriile noastre de evaluare nu sunt transparente, pot apărea discordanțe între cele două demersuri evaluative. Dacă cadrul didactic nu facilitează cunoașterea criteriilor de către elevi, aceștia își vor construi propriile criterii, demersul autoevaluativ fiind imposibil de eludat. Notarea poate fi obiectivă? Există nota corectă? Idealul obiectivității în notare este supus unor interferențe cu diferiți factori perturbatori de tipul efectului „halo”, *Pygmalion, efectului de contrast sau de ordine, eroarea logică sau ecuația personală a examinatorului*. Fiecare cadru didactic este mai sensibil la unul dintre acești factori perturbatori. Acestora le-aș adăuga  *timpul*. Există situații când deși un profesor stăpânește foarte bine conținutul științific al disciplinei pe care o posedă, precum și metodica predării acestei discipline, căpătându-și prestigiul de profesor bun, își pierde răbdarea la evaluare, presat de timp și alte preocupări. Am auzit, deseori, la sesiunile de evaluare a diverselor forme de examen—concursuri, olimpiade, teze unice—manifestări verbale de genul: Să terminăm cât mai repede! Consider că nu întotdeauna timpul este de partea noastră sau, mai mult, de partea elevului care este evaluat. În mod concret, atunci când ești presat de timp, atunci când evaluezi o lucrare scrisă, există riscul de a greși – nu neapărat intenționat – trecând foarte repede peste baremul de corectare și notare sau analizându-l doar la suprafață. Dacă până acum profesorii evaluatori erau instruiți asupra modului cum se aplica baremul, eliminându-se orice nelămurire, în prezent, peste acel moment al instruirii se trece foarte repede; uneori, baremele se împart chiar la ceva timp după ce subiectele au fost distribuite sau, mai rău, după ce s-a corectat o parte din lucrări. Mai dureros, la olimpiadele școlare, studierea instrucțiunilor din barem este considerată o etapă

aproape inutilă în evaluare, o pierdere de timp, din moment ce aspectele sunt generale. În acest caz, lipsa timpului este un factor perturbator. Știm despre existența acestor efecte/factori perturbatori, suntem conștienți de coexistența actului evaluativ, într-o mai mică sau mai mare măsură cu ele/ei, dar ce putem face concret pentru a nu rămâne în capcana lui “*errare humanus est*”?

*Efectul halo* îi afectează într-o mai mare măsură pe acei elevi cu rezultate foarte bune sau pe cei cu rezultate mai scăzute la anumite discipline. A nu fi impresionat de performanțele unui olimpic la o disciplină și a –l nota sub medie la alta poate fi catalogat ca un gest inuman de către părinți, colegi și chiar conducerea unității școlare. Însă o notă pusă corect și motivată asigură evaluatorului o conștiință liniștită în ciuda considerațiilor negative. Disciplinele de învățământ interferează în planul obiectivelor de formare a personalității, dar se constituie în catalog ca și rubrici cu notare separată astfel încât o notă maximă la o disciplină nu poate asigura maximul și la celelalte. De ce își doresc însă elevii și părinții să fie mințiți cu note mari la discipline la care nu reușesc să atingă standarde de performanță? Răspunsul este clar: notele și mediile mari au o pondere ridicată la diferite examene de admitere. Majoritatea elevilor învață nu dintr-o motivație intrinsecă, ci dintr-o dorință de a lua o notă mare, știind că aceasta contează foarte mult pentru viitorul lui. Efectul mediei mari are influențe nu numai asupra elevului, ci vizează părinții, relațiile dintre aceștia și profesorii evaluatori, implicit comunitatea socială. Profesorul este prins într-o ecuație fără soluție, deocamdată : ca evaluator vrea să fie corect, ca om, înțelege că o evaluare –standard poate afecta mult inserția unui elev în plan social.

În proiectarea și realizarea efectivă a evaluării profesorul de istorie nu trebuie să piardă din vedere faptul că *obiectivele didactice reprezintă fundamentul evaluării*, fie că ne referim la obiectivele generale, obiectivele de referință sau obiectivele operaționale ale istoriei școlare. Obiectivele didactice indică ceea ce se cere (performanța de atins), dar și criteriile (cerințele) realizării acestei performanțe – ambele aspecte intrinseci oricărei evaluări. De asemenea, pe baza obiectivelor se construiesc și instrumentele de evaluare.

Factorii psihologici care influențează evaluarea reprezintă un alt aspect necesar a fi conștientizat de către profesorul de istorie în momentul evaluării elevilor. Principalii factori de ordin psihologic care pot introduce distorsiuni în evaluare sunt:

- istoria, ca disciplină de învățământ, prin: limbaj, unicitatea evenimentelor, interpretarea faptelor istorice;
- elevul, prin: emotivitatea provocată de examinare și notare, dispoziția de moment, tipul de gândire;
- profesorul, prin: deficiențe de pregătire în domeniul docimologic, dispoziția de moment, deficiențe caracteriale.

Profesorul de istorie trebuie să conștientizeze faptul că *evaluarea îndeplinește multiple funcții educative*, în măsura în care se realizează corespunzător și anume:

- contribuie la formarea capacității de autoevaluare a elevilor;
- mobilizează în învățarea istoriei;
- armonizează relația profesor-elev;
- contribuie la stabilirea unei ierarhii corecte, cu implicații benefice asupra relațiilor școlare.

Profesorul de istorie trebuie să *distingă între tipurile de evaluare*, din perspectiva rolului didactic al fiecăruia în parte și al tuturor împreună. Ca atare:

- evaluarea inițială se realizează la începutul anului școlar al unității de învățare și al fiecărei lecții.
- evaluarea continuă se realizează la fiecare lecție;
- evaluarea sumativă se realizează la sfârșitul fiecărei unități de învățare, a semestrului sau a anului școlar.

Folosirea unei game variate de forme, metode și tehnici de examinare trebuie să-l preocupe pe fiecare profesor de istorie. Indiferent că este vorba de probe orale sau scrise, de

colocviu, examen sau test docimologic, fiecare din aceste tehnici trebuie însoțite de instrumente adecvate și de o apreciere obiectivă și transparentă și de o notare corespunzătoare.

Profesorul de istorie trebuie să conștientizeze *raportul dintre aprecierea și notarea rezultatelor școlare* ale elevilor. Notarea nu se poate face fără o prealabilă examinare și apreciere, după cum examinarea fără apreciere și notare este neterminată. Nota, ca expresie a performanței atinse, este un indicator de progres școlar, exprimă rangul fiecărui elev în cadrul clasei sau școlii, cultivă motivația față de învățatură, oferă informații utile pentru orientarea școlară și profesională.

Efectele nerespectării de către profesor a normelor deontice se răsfrâng asupra elevilor, cu preponderență. Aceste efecte, resimțite de elevi în procesul de învățare, se numesc *didactogenii*. Didactogeniile sunt un fel de stări patologice ale capacității elevilor de procesare a informației, pe de o parte, dar și atitudini negative ale elevilor față de învățare, pe de altă parte.

Prin încălcarea normelor deontice, și a celor morale, îndeosebi, profesorul poate „îmbolnăvi”, adeseori cu efecte iremediabile, elevii cu care lucrează. Ba mai mult, o astfel de atitudine poate genera *educogenii extradidactice*. În continuarea ideilor de mai sus apare, firește, întrebarea: cum trebuie să fie profesorul de istorie?

Din punct de vedere științific și psiho-pedagogic profesorul de istorie trebuie să fie un priceput, capabil să „joc” noi roluri în relațiile cu elevii. Este necesar să conștientizăm, că, în momentul de față noi, cadrele didactice, nu mai deținem monopolul informațiilor formatoare, că am pierdut instrumentele constrângătoare de odinioară în relațiile de autoritate cu elevii și că trebuie să ne reconsiderăm pregătirea. Ca profesori, noi nu putem să mai perpetuăm în școală nemulțumiri, frustrări, refulări, atitudini politice, etc..

Din punct de vedere moral comportamentul profesorului de istorie poate fi subsumat următoarelor *principii etice*:

- Respectă regulile bunei-cuviințe!
- Nu fii grosolan cu elevii!
- Nu jigni, nu ironiza, nu umili!
- Nu folosi elevii în rezolvarea unor probleme personale!
- Fii principial și consecvent în actul didactic!
- Nu fii răzbunător, perfid, viclean, răutăcios!
- Dă dovadă de spirit autocritic, de onoare și demnitate!
- Fii tolerant dar nu lipsit de autoritate!
- Stăpânește-te! Nu fii impulsiv, supărăcios, violent, capricios! Fii echilibrat!
- Nu fii distant față de elevi!
- Nu te amesteca peste măsură în problemele personale ale elevilor!
- Fii responsabil! Ai curajul răspunderii!

Evaluarea didactică nu are valoare în sine, importanța ei rezidând în efectele pe care le induce asupra devenirii personalității elevilor, asupra progresului lor școlar și eficienței procesului de învățământ.

Evaluarea oferă, înainte de toate, o măsură a propriilor tale performanțe, așa că notele acordate elevilor reflectă, în ultimă instanță, propria ta activitate didactică. Una dintre cele mai importante funcții a evaluării didactice este cea de feedback pentru cadrul didactic. Competența ta didactică se reflectă în competențele elevilor tăi. Suntem frecvent tentați să afirmăm că măsura competențelor noastre este activitatea didactică, lecția pe care o propunem. Lecția este însă un cadru, un context creat de cadrul didactic în care elevii trăiesc experiențe de învățare. Dacă elevii nu ajung să trăiască aceste experiențe de învățare, întregul efort de a construi o lecție este inutil. Conștientizarea discordanței evaluative și consilierea elevilor aflați în această situație. Discordanța evaluativă, înțeleasă ca incongruență a relației evaluare – autoevaluare generează dezvoltarea, la nivelul elevilor, a unor strategii specifice situațiilor de discordanță evaluativă. Aceste strategii sunt dezvoltate în cazul iminenței eșecului școlar, eșec ce generează consecințe atât la nivel cognitiv, cât și afectiv și motivațional.

În concluzie, pentru ca demersul didactic al profesorului de istorie să nu genereze în rândul elevilor stări ca cele prezentate mai sus, el trebuie să fie foarte bine pregătit din punct de vedere științific și psiho - pedagogic, iar comportamentul său să se situeze în limitele dezirabilității morale.

### **Repere bibliografice :**

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

Ionescu, M. (2000) Demersuri creative în predare și învățare, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca.

Manolescu M, (2005), Evaluarea școlară; metode, tehnici, instrumente, Editura Meteor Press, București.

Stan, C., (2000), Autoevaluarea și evaluarea didactică, Editura Presa Universitara, Clujeana, Cluj-Napoca.

Stoica, A., Mihail R., (2006), Evaluarea educațională. Inovații și perspective, Editura Humanitas București.

Vogler J. (coord.) (2000), Evaluarea în învățământul preuniversitar, Editura Polirom, Iași.