

## PROVOCĂRILE DOCIMOLOGICE ALE EVALUĂRII ȘCOLARE ÎN CONTEXTUL LIBEREI DEZVOLTĂRI A PERSONALITĂȚII UMANE<sup>1</sup>



Av.: George VLĂESCU

### Abstract

*This mini-study highlights the gap between the complex valences that docimology offers assessment and the terse way in which the notion is understood in practice by educational institutions.*

*A gap whose effects have a negative impact on the training and free development of the learner.*

**Keywords:** *assessment, education, educational systems, docimology, measurement, performance, creativity, communication, human personality*

Literatura pedagogică susține că *evaluarea școlară*, în sensul modern al noțiunii, s-a afirmat în sec. al XIX-lea, iar prima evaluare efectivă a educabililor s-ar fi petrecut ceva mai devreme. Cândva prin anul 1215, la Universitatea din Paris, unde s-a susținut și primul examen oral pentru absolvire, în timp ce întâiul examen scris a avut loc mult mai târziu, respectiv în anul 1702, la Universitatea din Cambridge, Trinity College<sup>2</sup>.

Alte momente importante au avut loc la sfârșitul secolului al XIX-lea și în prima parte a secolului XX, când s-au succedat cu celeritate 3 perioade definitorii pentru conturarea științifică a evaluării. Este vorba de perioada *testelor* (care înlocuiește măsurătorile subiective cu testele obiective standardizate), cea a *măsurătorilor* și, începând cu anii 1930, așa-numita perioadă a *evaluării*. Ultima va fi, la rândul ei, suscitată de apariția unei științe tinere, docimologia<sup>3</sup>, al cărei principal

---

<sup>1</sup> În cea mai mare parte, această secțiune este inspirată din lucrarea *Strategii de evaluare a activității școlare*, lucrare folosită de autor în semestrul 2, anul universitar 2021-2022, la disciplina *Teoria și metodologia instruirii și evaluării*, în cadrul Universității de Vest „Vasile Goldiș” din Arad.

<sup>2</sup> V. Lupașcu, A. Tintiuc, *Teză de calificare. Metode de evaluare în învățământul profesional-tehnic*. Chișinău 2000, p. 5. [accesat la 09.05.2022]. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/teza-de-recalificare-psihopedagogie-pdf-free.html>.

<sup>3</sup> Termenul provenind din greaca veche (*dokime* = probă, încercare, iar *logos* = știință).

fondator a fost psihologul francez Henri Piéron<sup>4</sup>. Evident că, asemenea oricărei științe noi și docimologia, ca și psihologia din a cărei familie face parte, s-a luptat cu propriile contradicții, debutând cu o atitudine neprietenoasă față de evaluările școlare și continuând cu una de conceptualizare și susținere a acestora.

Important este că, dincolo de varietatea modurilor de abordare<sup>5</sup>, docimologia își va perfecționa și lărgi obiectul de studiu, declarându-și intenția de a descoperi educabilul în integralitatea lui. Un deziderat destul de provocator, care pare să ignore natura failibilistă a capacităților cognitive și să-l azvârle în ograda filosofiei. Totuși rămâne în sfera psihologiei experimentale, plinuindu-se pe ideea mai veche de perfecționare a învățământului în sensul că rolul acestuia trebuie să fie mai degrabă formativ (dezvoltarea forțelor psihice ale copilului) decât informativ (acumularea de cunoștințe). Adică pe ideea pe care Comenius și mai târziu Pestalozzi o raportau la necesitatea conformării educației cu legile care guvernează natura umană și pe care Herbart o enunță în *caracterul educativ al învățământului*.

În orice caz, docimologia reușește în secolul trecut să-și arboreze statutul de știință de sine stătătoare (și să devină o componentă inseparabilă de ceea ce numim astăzi *teoria evaluării în educație*), știință între ai cărei corifei se numără și Gilbert de Landsheere, cel care, ducând mai departe tezele lui Piéron, a redefinit-o ca fiind „*studiul sistematic al examenelor, în special al sistemelor de notare, al comportamentului celor care examinează și a celor examinați*”<sup>6</sup>.

Provocarea este dată de neregularitățile în aprecierea rezultatelor conduitei didactice ineficiente. De aceea, Gilbert de Landsheere cuprinde în conținutul noțiunii și conduita binomului educațional (profesor-elev), atrăgându-ne atenția asupra faptului că evaluarea nu poate fi mărginită la elev/student și nu înseamnă doar „*tehnica măsurării*”. Ea reprezintă, după reputatul cercetător, o veritabilă „*știință a evaluării*” al cărei obiect de cercetare îl constituie „*procesul de concepere și de aplicare a probelor de evaluare, utilizate în examinarea și notarea elevilor, studenților și a*

<sup>4</sup> Primul studiu al testelor mintale a fost publicat în anul 1890 de către James M.K. Cattrell. Cu toate acestea, se consideră că docimologia a debutat în anul 1922, când Henri Piéron și soția sa, Henri Laugier, au prezentat în cadrul unei Conferințe Internaționale un studiu făcut pe elevi, în lucrarea: *Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. Contribution à une docimastique rationnelle* („*Studiu critic al valorii selective a certificatului de studii și compararea acestui examen cu o probă formată din teste. Contribuție la o docimastică rațională*”). Apud E. Tiron, T. Stanciu, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, p. 199.

<sup>5</sup> De pildă, profesorul Gerard Scallon prezintă evaluarea din perspectivă tridimensională, respectiv aceea de procedură de evaluare, de fapt în sine (evaluarea propriu-zisă) și de formă de exprimare a evaluării. A se vedea, G. Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I, Les Presses de l' Université Laval, Québec, 1988, p. 12.

<sup>6</sup> Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. p. 9.

*cadrelor didactice, implicați în această activitate, proiectată la nivelul sistemului și procesului de învățământ*"<sup>7</sup>.

O asemenea reconceptualizare era inevitabilă, mai ales în condițiile în care William Labov demonstrase încă din anii 60 că focusarea evaluării pe măsurarea cunoștințelor este distructivă educării minorilor<sup>8</sup> și, implicit, spunem noi, liberei dezvoltări a personalității umane. Așa se face că în Finlanda, de pildă, una dintre puținele țări care au reușit să încurajeze libertatea de gândire în instituțiile de învățământ, evaluarea se practică abia la intrarea în liceu și numai cât să fie utilă și necesară îmbunătățirii sistemului de educație<sup>9</sup>.

Așadar, în pofida „autismului” sistemelor educaționale, saltul epistemologic al docimologiei a devenit unul evident și absolut necesar, fiind sprijinit nu numai de Piéron și Gilbert de Landsheere, ci și de nenumărați alți intelectuali de marcă, inclusiv de Vasile Pavelcu, Ion Tudor Radu, Ioan Jinga ș.a., dar și de promotorii unor științe mai tinere.

În felul acesta, docimologia va contribui, în special cu ajutorul rezultatelor noilor științe, la extinderea conceptului în planurile psihologiei, socioeconomiei și pedagogiei de așa manieră încât evaluarea, la nivel doctrinar, nu se va mai mărgini la ideea de control și măsurare a cunoștințelor educabilului. Ea va fi înțeleasă, așa cum remarcă unul dintre cei mai renumiți pedagogi români, Constantin Cucuș, ca fiind o „strategie globală a formării și ca o condiție de asigurare a eficacității procesului educațional, prin faptul că **orientează și corectează predarea și învățarea**”<sup>10</sup>.

Într-o formulare ancorată limbajului pedagogic, se cuvine să amintim și descrierea oferită de Elisabeta Voiculescu care spune că în prezent „*evaluarea este un proces (nu un produs), deci o activitate etapizată desfășurată în timp; evaluarea nu se rezumă la notarea elevilor, ci vizează domenii și probleme mult mai complexe (inclusiv programe de învățământ și sistemul în ansamblu); evaluarea implică un șir de măsurări, comparații, aprecieri, pe baza cărora se pot adopta anumite decizii menite să optimizeze activitatea sau domeniile supuse evaluării*”<sup>11</sup>. În alți termeni, doctrina recunoaște evaluarea, alături de predare și învățare, ca fiind un act integrat activității pedagogice și o componentă operațională esențială a procesului instructiv-educativ ce oferă informații asupra eficienței activității didactice și, totodată, asupra corectitudinii stabilirii rezultatelor școlare.

---

<sup>7</sup> Gilbert de Landsheere. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1992, p. 38.

<sup>8</sup> Ge.Vlăescu, *Eterna criză a libertății activității didactice*, în: *Revista Universul Juridic*, nr. 5, București, 2023.

<sup>9</sup> Roșca, S., Dasman, E.-F., *Sistemul educațional din Finlanda: impact asupra dezvoltării durabile a societății*. În: *Revista Academiei de Administrare Publică din Moldova*, Chișinău, 2022, p. 132.

<sup>10</sup> Cucuș, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008, p. 13.

<sup>11</sup> Voiculescu, E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București: Ed. Aramis, 2007, p. 41.

Este fără îndoială că o astfel de extensiune conceptuală se înscrie în trendul unor politici educaționale mult mai largi, europene, și chiar mondiale, și nu poate face abstracție de curriculumul perfecționat. Ceea ce înseamnă că activitatea de evaluare școlară trebuie privită inclusiv ca o cale a formării și perfecționării educației pe tot parcursul vieții<sup>12</sup>, respectiv ca o strategie globală în cadrul căreia profesorul va emite judecăți de valoare și decizii după o scară de valori explicită sau implicită<sup>13</sup>. Așadar, evaluarea nu mai poate fi acceptată ca o simplă măsurare din moment ce ne furnizează, în cadrul unui proces complex, informații interdisciplinare legate atât de modul în care se desfășoară procesul, cât și de cauzele care generează rezultatele.

Deși ar fi multe de spus, se poate observa că noțiunea și-a deplasat vizibil centrul axiologic dinspre acțiunea de *control - sancțiune*<sup>14</sup> către una ce vizează un proces amplu care interferează cu toate celelalte procese tangente educației și actului didactic. Un proces formativ menit să informeze, dar și să sprijine luarea deciziilor optime pentru îmbunătățirea activității de ansamblu și care contribuie la delimitarea teoriei evaluării ca teorie subsumată teoriei generale a educației, așa cum și docimologia este parte a teoriei evaluării în educație<sup>15</sup>.

În ceea ce privește strategiile de evaluare, așa cum avea să rețină Gilbert de Landsheere, există o tendință generală de a se evoca onestitatea care, deși este necesară, nu poate fi suficientă, iar argumentele deja expuse pot fi edificatoare. De aceea, în doctrina și în practica educațională s-au impus mai multe criterii de evaluare. Cel mai vehiculat fiind în funcție de momentul în care survine activitatea de evaluare. În raport cu acest criteriu, Miron Ionescu<sup>16</sup> distinge 3 strategii de evaluare: inițială, formativă și sumativă.

- Evaluarea inițială, numită și evaluare parțială, diagnostică, predictivă, se impune la începutul activității instructiv-educative, cum ar fi an/semestru sau a unei teme mai mari (capitol, unitate de învățare) pe bază de investigații, de chestionare, de teste. O asemenea evaluare are ca obiectiv/scop diagnosticarea nivelului de pregătire al educabililor și, în general, condițiile în care aceștia se pot integra în noua activitate;

<sup>12</sup> După unii autori, conceptul „învățarea pe tot parcursul vieții” sau „Lifelong Learning” a apărut în anul 1971, în Danemarca, sub expresia „life-long learners”/„elevi pentru toată viața” a lui Leslie Watkins și aplicată de Profesorul Clint Taylor (CSULA). A. Bolboceanu, *Aspecte sociale, psihosociale și psihologice ale învățării pe tot parcursul vieții*, material prezentat la Conferința științifică internațională, Școala modernă: provocări și oportunități, din 5-7 noiembrie 2015, Chișinău, 2015, pp. 397-402.

Astăzi, *învățarea pe tot parcursul vieții* a devenit unul din principalele deziderate în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 și, ulterior, 2021-2030.

<sup>13</sup> Cucos, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014, p. 45.

<sup>14</sup> Noțiune mărginită la operațiunile de verificare și notare,

<sup>15</sup> Radu, I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P., 2007, p. 37.

<sup>16</sup> Ionescu, M. *Instrucție și educație*. Arad: Ed. Vasile Goldiș, University Press, 2007, p. 337.

- Evaluarea continuă, numită și evaluare formativă, dinamică sau de progres are loc pe parcursul întregii activități școlare, pe secvențe mai mici și urmărește în ce măsură obiectivele propuse sunt realizate suficient pentru a permite continuarea activității pedagogice spre alte obiective;

- Și, în sfârșit, evaluarea sumativă, numită și evaluare finală, se realizează la sfârșitul activității instructiv-educative și stabilește gradul în care au fost atinse finalitățile generale propuse, comparându-i pe elevi între ei (interpretare normativă), ori comparând performanțele manifestate de fiecare cu performanțele așteptate (interpretarea criterială). Marele dezavantaj al acestei ultime forme de evaluare este acela că, având loc la momentul final al unui anumit proces didactic, nu permite îmbunătățirea lui decât pentru seriile viitoare de elevi.

După criteriul obiectivității și al gradului de certitudine<sup>17</sup>, există evaluare subiectivă și obiectivă.

Evaluarea subiectivă sau empirică, în opinia reputatului autor, se întemeiază pe intuiția profesorului și este destul de des întâlnită în practică, prezentând dezavantajele incertitudinii, fluctuației și al obiectivității reduse, în timp ce evaluarea obiectivă se fundamentează pe tehnici de măsurare speciale. Aceasta din urmă presupune crearea unor instrumente de culegere a informațiilor și de comparare, precum și valorificare a două proceduri:

- Procedura stabilirii unor obiective ale instrucției (obiective bine definite operațional) și exprimarea lor în forme de comportament măsurabile; și

- Raportarea comportamentului educabilului la o medie stabilită pe baze statistice în rândul aceleiași categorii de subiecți. Astfel se compară prestația educabilului cu nivelul mediu de performanță al unei anumite vârste biologice, vârste școlare, al clasei sau microgrupului din care face parte elevul.

După criteriul ponderii obiectivelor educaționale, avem evaluarea normativă (care privește obiectivele generale ale procesului educativ), criterială (care privește obiectivele specifice programelor de instrucție și educație) și punctuală (care privește obiectivele operaționale)<sup>18</sup>.

Sigur că în afara acestora, doctrina stabilește și alte strategii chiar dacă în fond atitudinile elevilor față de aprecierea școlară continuă să fie destul de variate și depind de  $n$  factori, precum profilul psihologic al educabilului, mediul socio-cultural etc.

Pe de altă parte, trebuie să amintim și latura adiaforică a evaluării, așa cum aceasta se prezintă în garderoba praxisului educațional. Și anume faptul că, deși a primit concursul docimologiei, instituțiile de învățământ continuă să fie tributare unei idei instrumentaliste de control și verificare a cunoștințelor elevului/studentului. Și, ca și când nu ar fi suficient, o asemenea viziune este solicitată astăzi excesiv în practică. Sigur că până la un anumit punct o astfel de evaluare își poate

<sup>17</sup> Ibidem, pp. 334-335.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 336.

avea rostul ei, știut fiind că nimic din viața unui om nu scapă noțiunii. Ca în orice activitate rațională și mai ales raționalizată, cineva trebuie să intervină și să constate în ce măsură obiectivele sunt sau nu îndeplinite. Totuși, atunci când vorbim de anumite sensibilități cognitive sau afective care necesită armonizarea individului cu lumea sau cu sine, discursul educațional trebuie să fie cu totul altul, noțiunea trebuie să fie alta, profesorul trebuie să fie altul.

Evaluările folosite de sistemele educaționale, conform literaturii<sup>19</sup>, prezintă și neajunsul că te învață să oferi răspunsuri corecte la stimuli dinainte stabiliți, în contexte artificiale, statice, nefiind de folos în vederea folosirii cunoștințelor în viața reală, acolo unde stimulii au un grad mare de ambiguitate și necesită o adaptare creativă, ingeniozitate și spontaneitate.

Din nefericire însă evaluarea continuă să fie astăzi suprasolicitată și supratehnicizată în cadrul sistemelor educaționale, în aceeași viziune nociv-instrumentalistă. Evident, în detrimentul performanței în general și al valorilor fundamentale în particular. Evaluarea a devenit astfel mai importantă decât valoarea în sine care, la rândul ei, s-a depreciat și a luat forma cerută de tehnică și interesele marilor capitaluri. Și uite așa, dirijați sau seduși de o metromanie exacerbată, s-a pierdut din vedere faptul că principala menire a dascălului nu este aceea de a impune norme sau de a face evaluări/măsurători, ci de a stăpâni acel „meșteșug” care a ajuns de ceva vreme în faliment, și anume acela de a *trezi interesul elevului/studentului* față de învățătură. Certamente, vorbim despre vocația și talentul pedagogic. Mai pe șleau, despre acele abilități ale profesorului care să-l motiveze puternic pe elev, să producă acel declic provocator pentru carte, ori pentru o anumită temă, domeniu sau profesie. Abilități care într-o societate câtuși de puțin firească ar trebui să constituie punctul cardinal al evaluării și randamentului educațional. În jurul acestei problematici ar trebui să graviteze întreaga pedagogie și, evident, toate preocupările legate de pregătirea și selectarea dascălilor. Aceasta este drama cu care se confruntă realmente sistemul educațional românesc și nu datează de ieri de azi. Fiindcă nici în școlile comuniste, și nici în cele de astăzi nu existau asemenea îndeletniciri. Auzit-ați dumneavoastră să existe discipline care să-i pregătească temeinic pe dascăli în această direcție? Auzit-ați de vreun examen care să-i testeze pe dascăli sub acest aspect? Sau de promovări ale cadrelor didactice pe baza acestui criteriu? Ați ghicit! În practică, asemenea preocupări nu au existat și nici nu există. Și asta deoarece „zeii” sistemelor educaționale au fost educați la fel.

Încheiem prin a sublinia faptul că, în opinia noastră, evaluările nu ar trebui solicitate într-atât, din moment ce nu s-a descoperit încă un evaluator mai bun decât viața. Fiindcă ea (viața) este înzestrată cu acel „ceva” indefinit care-i conferă mai multă imaginație și inteligență decât am fi având noi vreodată sau

<sup>19</sup> V. Chiș, I. Albușescu, H. Catalano, *Pedagogiile alternative, conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*, Cluj Napoca: Eikon, 2013, pp. 106-107.

stakeholderii sistemelor noastre educaționale. De aceea, nu de puține ori, ne sunt depășite așteptările.

Iar dacă trebuie să acceptăm evaluarea în ograda pedagogiei postmoderniste, se impune redefinirea noțiunii din perspective docimologice și, desigur, al liberei dezvoltări a personalității. Evident, fără a se pierde din vedere esența, respectiv abilitatea cadrului didactic de a trezi interesele educabililor. Concluzie care se sprijină nu doar pe opiniile literaturii pedagogice, ci și pe acea aserțiune a psihologiei care ne spune că modelele de comportament ale educabililor sunt fixate în raport cu regulile care guvernează comunicarea inter-personală<sup>20</sup>. Este vorba de o paradigmă pe care anticii o stăpâneau la nivel de nuanțe, nefiind pentru nimeni o noutate că latura emotivă a personalității umane se află în miezul oricărei reușite. Sigur că o asemenea provocare implică ridicarea la nivel de artă a limbajului și a comunicării, a puterii de convingere și a manifestării empatice, chestiuni care sunt decisive în opera didactică de formare a personalității umane.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abernot, Y., *Les culture d'évaluation scolaire*, DUNOD, Paris, 1996.
2. Bolboceanu, A., *Aspecte sociale, psihosociale și psihologice ale învățării pe tot parcursul vieții*, material prezentat la Conferința științifică internațională, Școala modernă: provocări și oportunități din 5-7 noiembrie 2015, Chișinău, 2015, pp. 397-402.
3. Chiș, V., Albușescu I., Catalano H., *Pedagogiile alternative, conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*, Cluj Napoca: Eikon, 2013.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Iași: Polirom, 2014.
5. Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Iași: Polirom, 2008.
6. Fărte, Gh.-I., *Comunicarea o abordare praxiologică*, Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004.
7. Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
8. Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
9. Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Arad: Ed. Vasile Goldiș, University Press, 2007.
10. Lupașcu, V., Tintiuc, A., *Teză de calificare. Metode de evaluare în învățământul profesional-tehnic*, Chișinău, 2000 [accesat la 09.05.2022]. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/teza-de-recalificare-psihopedagogie-pdf-free.html>

---

<sup>20</sup> Pentru detalii, Fărte, Gh.-I., *Comunicarea o abordare praxiologică*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004.

11. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, București: E.D.P., 2007.
12. Roșca, S., Dasman, E.-F., *Sistemul educațional din Finlanda: impact asupra dezvoltării durabile a societății*. În: *Revista Academiei de Administrare Publică din Moldova*, Chișinău, 2022.
13. Scallon, G., *L'évaluation formative des apprentissages*, Tome I, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.
14. Vlăescu, Ge, *Eterna criză a libertății activității didactice*, în: *Revista Universul Juridic*, nr. 5, București, 2023.
15. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, București: Ed. Aramis, 2007.