

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE
LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU.
APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE

– REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT –

Conducător științific,
Prof. univ. dr. Mușata BOCOȘ

Doctorand,
Mihaela-Emilia POPA

Cluj-Napoca
2014

CUPRINS

ARGUMENT	6
CAPITOLUL I	
CADRUL TEORETIC AL EVALUĂRII DIDACTICE	
I.1. Evaluarea didactică și conceptele conexe	12
I.1.1. Evaluarea didactică – spre o nouă definiție	14
I.1.2. Noțiuni adiacente evaluării: Examinarea. Verificarea. Aprecierea. Măsurarea	23
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	31
I.2. Evaluarea formativă – accepțiuni și delimitări teoretice	33
I.2.1. Impactul evaluării formative asupra personalității elevului	38
I.2.2. Evaluarea formativă în cadrul didacticii limbii și literaturii române	42
I.3. Forme și instrumente de evaluare formativă	47
I.3.1. Contribuții mondiale la constituirea inventarului de forme și instrumente evaluative	47
I.3.2. Aportul cercetărilor românești la reforma evaluării	54
I.3.3. Instrumente de evaluare formativă utilizate în sistemul românesc de învățământ actual. Inventar critic	56
I.3.3.1. Grila descriptorilor de performanță	57
I.3.3.2. Grila de (auto)evaluare	59
I.3.3.3. Fișa de evaluare (calitativă)	63
I.3.3.4. Scara/ scala de clasificare	64
I.3.3.5. Lista de control/ verificare	65
I.3.3.6. Chestionarul	65
I.3.3.7. Testul formativ	66
I.3.3.8. Portofoliul/ dosarul de evaluare	67
I.4. Limitele evaluării formative	69
CAPITOLUL al II-lea	
O NOUĂ REȚEA CONCEPTUALĂ: EVALUAREA –AUTOEVALUAREA – INTEREVALUAREA – METAEVALUAREA	
II.1. Evaluarea didactică în noua rețea de concepte	74
II.1.1. Evaluarea în raport cu sistemul de educație	76
II.1.2. Situații și probe de evaluare tradițională (clasică)	80
II.1.2.1. Chestionarea (ascultarea orală)	80
II.1.2.2. Examenul scris	83
II.1.2.3. Lucrarea scrisă	84
II.2. Autoevaluarea. Competența de (auto)evaluare	84
II.2.1. Locul autoevaluării în pedagogia activă	88
II.2.2. Forme și instrumente de autoevaluare	90
II.2.2.1. Autoprezentarea	90

II.2.2.2. Raportul de autoevaluare	91
II.2.2.3. Site-ul personal	92
II.3. Interevaluarea. Interacțiunea evaluativă ca model didactic reglator	93
II.3.1. Interevaluarea – structurarea teoretică a noțiunii	93
II.3.2. Situațiile interactive de evaluare și rolul lor în evaluarea competențelor	96
II.4. Metaevaluarea. Evaluarea implicită și explicită a evaluării	98
II.4.1. Premisele teoretice și operaționale ale metaevaluării didactice în literatura psihopedagogică de specialitate	98
II.4.2. Sfera conceptuală a metaevaluării didactice. Delimitări teoretice și praxiologice	102
II.4.2.1. Metaevaluare vs. metacogniție	104
II.4.2.2. Metaevaluare vs. feedback	105
II.4.3. Scopul metaevaluării didactice	107
II.4.4. Instrumente de metaevaluare didactică	110
II.4.4.1. Chestionarul de metaevaluare	111
II.4.4.2. Interviu	112
II.4.4.3. Jurnalul profesorului	113
II.4.4.4. Programa și metodologia de examen	113
II.4.4.5. Matricea de specificație	115
II.4.4.6. Baremul de corectare și notare	119
II.4.4.7. Borderoul profesorului	121
II.4.4.8. Raportul de analiză și interpretare a rezultatelor	122
II.4.4.9. Modalități de eficientizare a instrumentelor de evaluare	122
II.4.4.9.1. Testarea itemilor	123
II.4.4.9.2. Măsuri determinate de analiza indicilor statistici	124
II.5. Coacțiunea Interevaluare-Metaevaluare (Cadrul I-M). Fundamentare teoretică și praxiologică	126

CAPITOLUL al III-lea

ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA CERCETĂRII-ACTIUNE PE TEMA EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN VALORIFICAREA COACȚIUNII INTEREVALUARE-METAVALUARE. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE

III.1. Prezentarea generală a cercetării	135
III.1.1. Contextul curricular al cercetării. Analiză critică	135
III.1.1.1. Premisele cercetării. A ÎNVĂȚA SĂ VEZI în paradigma competențelor	150
III.1.1.2. Argumentarea – de la intenția de a convinge la competența didactică	158
III.1.2. Scopul și obiectivele cercetării	162
III.1.3. Analiza și operaționalizarea conceptelor. Coacțiunea Interevaluare-Metaevaluare (Cadrul I-M)	163
III.1.4. Ipoteza cercetării	165
III.1.5. Sistemul metodologic al cercetării	165
III.2. Etapa preexperimentală	166
III.2.1. Obiectivele etapei preexperimentale	166

III.2.2. Pre-testul. Stabilirea clasei experimentale și a celei de control	168
III.2.3. Stabilirea eșantionului de conținut	173
III.2.4. Proiectarea scenariilor didactice bazate pe <i>Coacțiunea I-M</i>	175
III.3. Etapa experimentului formativ: <i>Evaluarea formativă a competențelor la limba și literatura română prin valorificarea Coacțiunii I-M. Aplicație asupra competenței de argumentare</i>	175
III.3.1. Scenarii didactice de evaluare formativă a competenței de argumentare, prin aplicarea <i>Cadrului I-M</i>	176
III.3.1.1. <i>Cadrul I-M</i> în lecțiile de formare și evaluare a competenței de argumentare orală a propriilor opinii în diferite situații de comunicare	176
III.3.1.2. <i>Cadrul I-M</i> în lecțiile de formare și evaluare a competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii (textul nonliterar)	183
III.3.1.3. <i>Cadrul I-M</i> în lecțiile de formare și evaluare a competenței de argumentare scrisă a propriilor opinii (textul literar)	184
III.3.1.3.1. <i>Cadrul I-M</i> în lecțiile de interpretare a textului literar (eseul nestructurat): <i>La hanul lui Mânjoală</i> de I. L. Caragiale	184
III.3.1.3.2. <i>Cadrul I-M</i> în lecțiile ce vizează producerea de text argumentativ despre textul literar (eseul structurat): <i>Noapți la Serampore</i> de Mircea Eliade	188
III.3.2. Scenarii didactice de formare și dezvoltare a competenței de (auto)evaluare, prin aplicarea <i>Cadrului I-M</i>	197
III.4. Etapa postexperimentală	205
III.4.1. Testul final. Înregistrarea rezultatelor	205
III.4.2. Analiza rezultatelor obținute la testul final	208

CAPITOLUL al IV-lea

INTERPRETAREA REZULTATELOR CERCETĂRII ȘI VERIFICAREA VALIDITĂȚII CADRULUI I-M

IV.1. Interpretarea rezultatelor cercetării	212
IV.2. Verificarea validității cadrului I-M	217
CONCLUZII	220
BIBLIOGRAFIE	225
ANEXE	234

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)

Teza de doctorat 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 teza de doctorat 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 de limba și literatura română pentru liceu. Așadar, particularizarea evaluării formative asupra competenței de argumentare în scris sau oral a propriilor opinii este adecvată imperativului de a atenua controversele din jurul celui mai problematic conținut curricular al disciplinei limba și literatura română, slab investigat și imprecis conturat din punct de vedere teoretic și metodologic. În acest mod, lucrarea corespunde, prin temă, și așteptărilor profesorilor de limba și literatura română din sistemul preuniversitar românesc, operaționalizând competența discutată și creând un sistem de lecții care să conducă la formarea și dezvoltarea sa, facilitând, totodată, și evaluarea sa formativă.

Structura tezei de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE este echilibrată în patru capitole, precedate de un ARGUMENT și urmate de CONCLUZII, secțiunea dedicată BIBLIOGRAFIEI, precum și de cele 54 de ANEXE.

Astfel, CAPITOLUL I, CADRUL TEORETIC AL EVALUĂRII DIDACTICE, redă problematica evaluării pornind de la dificultatea definirii termenului, ajuns mult prea inflexibil pentru a-și mai putea asuma întregul semantism proteic. Demersul teoretic se concentrează nu spre impunerea unei noi filozofii a evaluării, ci spre definirea sa operantă și operațională, contrastivă față de noțiunile adiacente, examinarea, verificarea, aprecierea, măsurarea. Investigarea diacronică a evaluării didactice se finalizează prin racordarea paradigmatică a evaluării formative, aceasta din urmă fiind delimitată din punct de vedere teoretic în ansamblul cercetărilor mondiale și al celor românești recente. Criteriul investigativ nu îl reprezintă contribuțiile ideatice, teoretice, surprinzător de coerente și de cristalizate, considerate independent, dar și integrate paradigmei competențelor, ci dimensiunea practică a evaluării formative – inventarul generos de instrumente evaluative, funcționale în mai multe

variante, cu valențe formatoare certe și certificate de propunătorii sau creatorii acestora, prin impactul lor asupra personalității elevului, căruia îi conferă un rol inedit – acela de a deveni nu numai un element activ, ci și actorul propriei evoluții educaționale, centru al modelului pedagogic triunghiular, ce integrează predarea – învățarea – evaluarea. CAPITOLUL I formulează, în final, și limitele evaluării formative, spre a le plasa mai vizibil în fața provocărilor investigative ulterioare.

În acest sens, CAPITOLUL al II-lea, O NOUĂ REȚEA CONCEPTUALĂ: EVALUAREA – AUTOEVALUAREA – INTEREVALUAREA – METAEVALUAREA, exploatează și valorizează o sugestie a modelului pedagogic triunghiular investigat anterior, și anume aceea că, în contextul învățării active și interactive, nu numai statutul și rolul elevului sunt reconsiderate. Locul cadrului didactic, în modelul care îl redenumeste din profesor, formator, este, principial, mult mai supus contestării, dar nu anulat. Din acest punct de vedere, această secvență a tezei de doctorat instaurează acțiunea și interacțiunea nu ca noțiuni, ci ca situații de evaluare și interevaluare, complementare și confluențe în modelul didactic reglator propus, *parteneriatul profesor-elev*. După resemantizarea termenului de evaluare, ca noțiune-ancoră, în raport cu sistemul de educație, pe două dimensiuni, parasistemică și intrasistemică, sunt prezentate situațiile de evaluare tradiționale (clasice), apoi cele corelate pedagogiei active (autoevaluative) și interactive (interevaluative). Este definită și operaționalizată competența de (auto)evaluare, A ÎNVĂȚA SĂ VEZI, în absența căreia educabilii nu pot accede la dobândirea statutului evaluativ activ prefigurat de paradigma competențelor. Această competență contribuie la gestionarea proceselor de formare și evaluare a competențelor, accentuând autonomia educațională a fiecărui elev, forma cea mai înaltă a creației de sine.

Situațiile interactive de evaluare (interevaluarea primară, coevaluarea, interevaluarea autoreferențială și interevaluarea coordonată) sunt tematizate ca ipostaze ale comunicării didactice paritare, în care profesorul, niciodată absent, își atenuază voința de putere evaluativă, antrenându-și partenerii educaționali – elevii – să devină autonomi în evaluare, din considerentul că aceia care învață împreună să se evalueze împreună.

Redimensionarea raportului dintre evaluator și evaluat determină, pe lângă căutarea unor conexiuni cât mai puternice între predare – învățare – evaluare, și crearea unor proceduri de evaluare mai bine justificate științific, conturându-se, prin aceasta, sfera metaevaluării didactice, al patrulea element al rețelei conceptuale prezentate în teza de doctorat de față. Metaevaluarea didactică surprinde dimensiunea autoreferențială implicită și explicită a evaluării, merită să-i dea sens și să-i consolideze identitatea formativă. Ca modalitate de evaluare a evaluării, metaevaluarea didactică își atinge acest scop prin instrumentele tot mai

diversificate, programa de evaluare, baremul, matricea de specificație, borderoul de notare, caietul cadrului didactic etc, jurnalul de metaevaluare, chestionarele etc.

Odată explicitate cele patru noțiuni fundamentale ce se articulează în rețeaua conceptuală propusă, Capitolul al II-lea al tezei de doctorat se încheie cu fundamentarea teoretică și praxiologică a CADRULUI INTEREVALUARE – METAEVALUARE, o situație de evaluare nouă, integrată rețelei construite. Coacțiunea celor două forme de evaluare, interevaluarea și metaevaluarea, este definită în sens restrâns (ca reunire a contextelor evaluative bazate pe ansambluri organizate de acțiuni și instrumente, în care cele două forme de evaluare acționează împreună) și în sens extins (ca matrice care integrează sistemic aceste contexte). Factorii congruenței celor două forme de evaluare sunt consolidarea competenței de autoevaluare, intensificarea dimensiunii formative a evaluării, eficientizarea continuă a situațiilor de evaluare, asigurarea obiectivității și a transparenței evaluării, precum și individualizarea intervențiilor reglatoare. Cadrul I-M, astfel teoretizat și integrat scenariilor didactice, devine variabila independentă a cercetării-acțiune.

De aceea, CAPITOLUL al III-lea, ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA CERCETĂRII-ACȚIUNE PE TEMA *EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN VALORIFICAREA COACȚIUNII INTEREVALUARE-METAEVALUARE. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE* reprezintă descrierea unui experiment pedagogic derulat în anul școlar 2013-2014, după studierea profilului elevilor de clasa a IX-a pe un eșantion de 140 de elevi de la specializări și profiluri diferite. Partea introductivă a Capitolului al III-lea analizează critic contextul curricular al cercetării, constituit la confluența programelor școlare și a manualelor alternative de limba și literatura română pentru liceu.

După operaționalizarea conceptului-cheie, Cadrul I-M, ce a devenit variabila independentă, este formulată ipoteza cercetării-acțiune: Asigurarea coacțiunii interevaluare – metaevaluare în studiul limbii și literaturii române la clasa a IX-a influențează pozitiv nivelul competenței de argumentare a elevilor de clasa a IX-a și stadiul capacității acestora de a-și autoaprecia performanțele privind argumentarea și de a le evalua pe cele ale colegilor.

Scenariile didactice bazate pe Coacțiunea I-M sunt înseriate gradual, dinspre cele care evaluează competența de argumentare orală spre cele care evaluează această competență în didactica redactării. Ipostazierile sunt determinate de alternarea scrisului și oralului, literarului și nonliterarului, dar și de implicarea celorlalte competențe generale vizate de studiul disciplinei – receptarea textului (argumentativ), respectiv producerea de text (argumentativ), producerea de text despre textul literar (eseul structurat).

A doua variabilă dependentă, competența de autoevaluare, este centrul altor scenarii didactice, care încheie Capitolul al III-lea, menite să confere temelor pentru acasă o viziune constructivă, atractivă, propunând reunirea într-un portofoliu tematic, alături de instrumentele de autoevaluare și de interevaluare, precum și de chestionarele de metaevaluare completate de elevi. Analiza testului final și interpretarea comparativă a rezultatelor, la clasa experimentală și la clasa de control, constituie ultima secvență a Capitolului al III-lea, dedicat cercetării-acțiune.

CAPITOLUL al IV-lea al tezei de doctorat, INTERPRETAREA REZULTATELOR CERCETĂRII ȘI VERIFICAREA VALIDITĂȚII *CADRULUI I-M*, desprinde rezultatele cercetării, acordându-le semnificații teoretice, practice, științifice și metodologice, validând nu numai ipoteza, ci și variabila independentă, Cadrul I-M, ca situație de evaluare formativă. Conform ipotezei formulate, **variabila independentă, coacțiunea interevaluare – metaevaluare**, prin intermediul căreia s-a intervenit în experiment, a eficientizat procesul de evaluare formativă a competenței de argumentare, l-a făcut mai accesibil, prin faptul că s-a identificat mai clar această competență. De asemenea, elevul a devenit mai conștient și mai obiectiv în ceea ce privește capacitatea de a-și autoaprecia un text argumentativ și de a-i evalua pe colegi, înțelegând rolul evaluării școlare ca modalitate de (auto)control al învățării.

Teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE se încheie cu cele 54 de ANEXE, această secvență inventariind instrumente de evaluare formativă, utile în configurarea contribuțiilor valoroase la evoluția domeniului evaluării. În același timp, ANEXELE pot deveni sugestii, repere, suporturi didactice pentru profesorii de limba și literatura română, preocupați de formarea și evaluarea competenței de argumentare. Cele mai multe sunt preluări, dar și adaptări ale unor modele sau idei ale specialiștilor, completate de materiale inedite, de inspirație și concepție proprie, create în timpul cercetării, având avantajul experimentării, care le recomandă și le certifică.

În concluzie, astfel concepută, teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE subliniază, prin organizarea teoretică și cercetarea pedagogică întreprinsă, importanța temei evaluării formative în contextul curricular activ și interactiv, redescoperind lecția de evaluare a competențelor, aplicată competenței de argumentare.

CAPITOLUL I

CADRUL TEORETIC AL EVALUĂRII DIDACTICE

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 *Dicționarul explicativ al limbii române* (1998), termenii **a evalua/ evaluare** nu figurează cu semnificația restrânsă la domeniul pedagogic ori acest înțeles specializat este menționat ca accidental. **A evalua** înseamnă *a determina, a stabili prețul, valoarea, numărul, cantitatea; a calcula, a socoti; a prețui, a estima*, iar **evaluarea** este *acțiunea de a evalua și rezultatul ei; socoteală, calcul, apreciere; prețuire* (DEX, 1998). Explicația citată din DEX plasează în afara procesului didactic termenul *evaluare*, eludând tendința de „specializare” a acestor cuvinte, pentru situațiile la care se referă dicționarul practica limbii rezervând, cu precădere, verbele *a estima, a calcula, a exprima*, cu substantivele aferente (*valoarea, nivelul, gradul, proporția, procentul*).

De la *Legea Educației Naționale și Statutul Personalului Didactic* până la *Caietul elevului, Ghidul profesorului*, manuale și alte documente specifice, cum ar fi planificările activităților de învățământ, termenul **evaluare** cunoaște explicitări, interpretări personale ori detalieri, toate dovedind conturarea unui spectru larg de semnificații ancorate în procesul instructiv-educativ, considerat la cele trei niveluri de analiză – *macro-, mezo-* și micropedagogic.

Departate de-a le putea cuprinde integral, lucrările de specialitate suplinesc totuși neajunsurile sus-amintitului lexicon, iar încercarea lor de a circumscrie sfera noțiunii de evaluare a condus la evidențierea mai multor aspecte, unele chiar contradictorii. Perspectivele teoretice românești, caracterizate de un puternic eclecticism, se desprind din varietatea „primului termen” al definițiilor: *evaluarea este sistem, proces, activitate, modalitate, acțiune, operație, demers, ansamblu, algoritm* etc. Aceștia nu sunt întru totul sinonimi, dar au în comun ideea unei transformări, a unei mișcări, a unei evoluții. Varietatea lor confirmă complexitatea conceptuală a evaluării, dar și dinamismul acesteia. A evalua înseamnă a acționa într-un sens sau în altul, cu un scop sau prin anumite mijloace. De asemenea, acești termeni redau preocuparea cercetătorilor de a sugera ideea că evaluarea este ca o **oglinďă**, un

sistem integrat sistemului educațional, este ciclică și că presupune, în general, două dimensiuni concomitente: una cantitativă, de *măsurare, apreciere și estimare* (secundară ca importanță), și alta calitativă, de *valorizare* (prioritară). În momentul actual, tendința aproape generală este de a disocia net de evaluare toți termenii ce implică un aspect cantitativ, verificarea, măsurarea, examinarea etc. Totuși, faptul că evaluarea este o *dublă verificare a adevărului* (V. De Landsheere, G. De Landsheere, 1979), că reflectă și propria imagine rămâne un aspect puțin explorat.

Preluat din axiologie, termenul de **evaluare** tinde să se specializeze în domeniul științelor educației și, indiferent cât de mult și-a diversificat sfera semantică, el nu și-a pierdut semnificațiile privitoare la noțiunea de **valoare**. Din complexitatea activității de evaluare, se desprind câteva observații, comune majorității surselor psihopedagogice cercetate: multe definiții nu reflectă specializarea termenului în domeniul educației; evaluarea are caracter procesual și ciclic, orice rezultat fiind feedback al etapei anterioare și punct de plecare al celei ce urmează; ca orice proces, tinde spre un scop – eficiența tuturor parametrilor din sistemul educațional, existând o evaluare a proceselor și alta a produselor; scopul se realizează pe baza unor decizii flexibile, adaptabile continuu, la care se ajunge prin folosirea unor metode, tehnici, instrumente specifice de către subiecți instruiți în acest sens, activi și conștienți de rolul lor; exprimarea judecății de valoare necesită justificare și luarea în calcul a posibilelor erori de concepție, de administrare sau de interpretare a procedurilor evaluative; **evaluarea nu este numai o oglindă a procesului de predare-învățare, ci și a ei înseși**, aceste preocupări privind echilibrarea, adaptarea continuă pentru perfecționarea procedurilor evaluative începând să prindă, în prezent, tot mai mult contur.

Având în vedere toate aceste observații, propunem următoarea definiție: **Evaluarea didactică este rețeaua flexibilă de situații active, metode și instrumente ce stau la baza emiterii unor judecăți de valoare, a justificării și utilizării acestora în scopul eficientizării continue a obiectivelor, proceselor și produselor educaționale (de predare, de învățare și de evaluare).**

Perspectiva inovatoare asupra evaluării apare nu numai prin cristalizarea conceptului de evaluare formativă, ci, mai întâi, datorită rediscutării problematicei curriculumului și a competențelor (Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2010), în contextul paradigmei învățării active, apoi prin importanța acordată inteligențelor multiple sau intenției de a dezvolta, în situații specifice, abilitățile de viață. Responsabilizarea deplină a celui care învață se referă și la evaluare: „prin evaluare, se redefinește activitatea elevului și se adaptează și mai mult nevoilor sale” (Bourneuf, Paré, 1978, p. 56). Se vorbește și despre „reconceperea evaluării” ca

„extindere” a ei spre procese, strategiile de reușită, obiective, conținuturi, metode și chiar spre evaluarea „evaluării înseși” (Marin Manolescu, 2010, p. 92). **Autoreferențialitatea evaluării** constituie, credem, punctul de atracție al sistemelor educaționale teoretice și practice viitoare, deschiderile metaevaluative spre eficiență și asigurarea calității în domeniu fiind și în prezent numeroase și destul de avansate.

Cel mai important reper în constituirea teoriei contemporane a evaluării este apariția conceptului de evaluare formativă, în opoziție cu evaluarea sumativă. Preocupată de acest aspect, Meyer (2000, p. 20) arată că, în 1967, M. Scriven, cercetând mediul de formare a adulților, introduce noțiunea de evaluare formativă în domeniile evaluării programelor și mijloacelor educaționale, aceasta fiind una internă, axată pe proces, constând „într-o apreciere globală sau sectorială a schimbărilor ce se produc în timpul unei activități de formare, care permite persoanelor responsabile de conducerea activităților de formare să orienteze, să îmbunătățească și să ducă la bun sfârșit această activitate”, în opoziție cu evaluarea sumativă, finală și externă. Conceptual, evaluarea formativă este încă o noțiune deschisă, iar identitatea sa actuală este supusă permanent interogării. Aria cercetării evaluării formative este o zonă critică densă, cu vârfuri independente. Diversitatea enunțurilor propuse ca definiții probează imposibilitatea de a numi în termeni științifici riguroși selectați o practică, o activitate educațională tot mai vie. Este evaluarea formativă un tip, un instrument, o categorie, o formă sau o strategie de evaluare? Punctele comune sunt reprezentate de ideea acordării unui rol mai dinamic și tot mai responsabil elevului, din acest punct de vedere evaluarea formativă fiind la început o miză, apoi un câștig al pedagogiei active. Configurată drept *evaluarea care îl ajută pe elev să învețe și pe profesor să predea* (Meyer, 2000; Allal, 1993), aceasta le atribuie roluri și funcții noi nu numai profesorului și elevului, direct implicați, ci și predării/ învățării. Pedagogia activă reușește, astfel, să personalizeze și să diferențieze învățarea, acordând competențe noi și celui care predă. Evaluarea formativă a convins mai mult decât au făcut-o metodele active de predare/ învățare, cărora le-a schimbat filozofia. Din strategie de evaluare, formă sau tip al acesteia, a devenit „un drept al elevului și o datorie a profesorului” (Cardinet, 1994, p. 6) sau „un veritabil instrument de formare” (Bocoș, 2013, p. 117).

Așadar, propunem următoarea definiție: **Evaluarea formativă este un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării.** Instrumentele de evaluare formativă, prin care aceasta își găsește o manifestare adecvată, sunt: *grila descriptorilor de performanță, grila de (auto)evaluare, fișa de evaluare (calitativă), scala/ scara de clasificare, lista de control/ verificare, chestionarul, testul formativ și portofoliul/ dosarul de evaluare.*

CAPITOLUL al II-lea

O NOUĂ REȚEA CONCEPTUALĂ: EVALUAREA – AUTOEVALUAREA – INTEREVALUAREA – METAEVALUAREA

Care (mai) sunt **locul** și **semantismul** evaluării în prezent, din perspectiva relației dintre evaluator și cel evaluat? Orice situație de evaluare presupune trei acțiuni evaluative: una constatativă (informare), una criterială (comparare cu un standard, cu o normă, cu un prag, cu un obiectiv), una estimativă (valorizare, estimare a valorii). Etapele amintite coexistă și în cazul autoevaluării sau al interevaluării, iar, în contextul pedagogiei diferențiate pentru învățarea permanentă, care stipulează o tot mai accentuată autonomie a elevului, locul evaluării realizate exclusiv de profesor poate fi tot mai restrâns, până la a deveni marginal sau poate chiar să rămână fără semnificație, dacă se are în vedere că „fiecare evaluare realizată de profesor îi provoacă mereu elevului o activitate mai mult sau mai puțin explicită de autoevaluare” (Allal, Bain, Perrenoud, 1993, p. 239). Promovându-se acest deziderat, evaluarea trebuie resemantizată cel puțin pe două niveluri divergente: parasistemic (în jurul și în afara sistemului educațional), respectiv sistemic (în interiorul sistemului educațional).

Astfel, experții, referenții, formatorii, inspectorii, metodiștii etc. realizează evaluarea politicilor educaționale, a sistemului de educație în ansamblul său, a programelor, proiectelor și a curriculumului, a instituțiilor, a directorilor, inspectorilor, a activității cadrelor didactice, a celor nedidactice sau auxiliare, precum și evaluarea manualelor ori a documentelor școlare (planificări, portofolii, planuri de lecție, rapoarte de activitate) etc. Evaluarea microsistemică este cea didactică, materializată în notele, calificativele nivelurile de capacități și competențe acordate elevului.

Evaluarea tradițională, în care profesorul evaluează elevul, simbolizată **P → E**, se păstrează încă în sistemul românesc de învățământ, așa cum s-a arătat anterior, în cadrul unor probe având caracter sumativ sau normativ, teze, simulări, examene, colocvii, testări etc. Metodele sunt prezentate în literatura de specialitate, cele mai vehiculate fiind: chestionarea orală, observația curentă, probele practice, metoda testelor din cadrul examenului scris sau din evaluarea sumativă.

Dintre toate formele de evaluare, **autoevaluarea didactică**, simbolizată **E → E**, este cea care a cunoscut cea mai mare răspândire, fără a fi încă generalizată în toate subdomeniile psihopedagogice sau creditată pe scară largă. Inițial, a fost considerată doar o

metodă alternativă de evaluare, constând în „participarea elevilor înșiși la atribuirea notelor sau calificativelor” sau un procedeu de „ameliorare a metodelor de notare, prin confruntarea mai multor aprecieri privind aceleași rezultate școlare” (Radu, 1981, p. 261). Această optică se perpetuează încă în literatura psihopedagogică de specialitate, însă, pentru noi, autoevaluarea este o formă distinctă de evaluare, având în vedere relația dintre evaluator și evaluat, roluri care se suprapun. Construită riguros și activată periodic, situația de autoevaluare conduce la creșterea coeficientului de corelație între nota elevului și cea a profesorului (Radu, 1981). Așadar, este „un tip specific de interacțiune didactică” (Strungă, 1999, p. 22), prin care este activată, formată și/ sau dezvoltată **competența de autoevaluare** (Gîlcă, 2005), denumită în literatura psihopedagogică mai frecvent cu termenul „capacitate” (Stan, coord., 2001; Radu, 1981), aceasta reprezentând o cale de *coresponsabilizare* (Manolescu, 2006) a celui care învață. Așa cum „autogestionarea sarcinilor școlare reprezintă nucleul metodelor active” (Vial, 1981, p. 133), autoevaluarea trebuie să devină centrul *evaluării active*.

În acest context, propunem următoarea definiție: **autoevaluarea didactică este o formă evaluativă de autoapreciere și gestionare conștientă, de către elev, a propriilor cunoștințe, capacități și competențe, prin activizarea maximă a acestuia și implicarea minimă a profesorului.**

Situația de autoevaluare le atribuie elevului și profesorului mai multe roluri, determinate de competența de autoevaluare, comună celor doi actanți evaluativi: „Competențele de evaluare/ autoevaluare ale elevilor extind registrul competențelor promovat de școli și sunt expresia concludentă a învățării centrate pe elevi și în aria evaluării” (Potolea, Neacșu, Manolescu, coord., 2011, p. 7). Profesorul planifică situația de autoevaluare (obiective, strategie, resurse), alege designul instrumentului de autoevaluare și stabilește modul de valorificare a rezultatelor în activitatea proprie sau a elevului. Acesta din urmă își autoapreciază cunoștințele, capacitățile, competențele și își formează competența de autoevaluare, prin instrumentele specifice (chestionar, jurnal, raport, scară, grilă, listă de control, portofoliu etc.) sau implicit, continuu, fără a se ghida de instrumente autoevaluative, propunând sau adoptând ulterior modalitățile de remediere adecvate.

Interacțiunea este considerată una dintre noțiunile-cheie ale sistemului contemporan de educație. Acesta, la rândul său, este văzut ca o realitate vie, interactivă, dinamică, viziunea sistemică astfel dimensionată având implicații puternice nu numai asupra învățării, ci și asupra evaluării sale. Învățarea prin colaborare nu mai este de mult o noutate, cu toate acestea evaluarea interactivă sau interevaluarea este încă un concept slab configurat atât din punct de

vedere teoretic, cât și pragmatic. În acest context, propunem următoarea definiție: **interevaluarea didactică este o formă evaluativă de apreciere reciprocă/ mutuală, în perechi sau în grupuri mici, a cunoștințelor, capacităților și competențelor, prin antrenarea maximă a elevilor și implicarea minimă a profesorului.**

Situația de interevaluare le atribuie elevului și profesorului mai multe roluri. Profesorul planifică situația de interevaluare (obiective, strategie, resurse), alege designul instrumentului de interevaluare și stabilește modul de valorificare a rezultatelor în activitatea proprie sau a elevilor. La solicitarea elevilor, poate negocia sau certifica nota, prin coevaluare. Aceștia din urmă își apreciază reciproc cunoștințele, capacitățile, competențele și își formează competența de interevaluare. Elevii realizează explicit interevaluarea, prin instrumentele specifice (chestionar, jurnal, raport, scară, grilă, listă de control, portofoliu etc.) sau implicit, continuu, fără a se ghida de instrumente interevaluative, propunând sau adoptând ulterior modalitățile de remediere adecvate.

În cele mai citate lucrări dedicate evaluării formative, situațiile de interevaluare pe care le avem în vedere sunt menționate ca forme de autoevaluare. Toate interacțiunile evaluative intră sub incidența autoevaluării și este considerată interacțiune chiar și autoevaluarea instrumentată, ghidată de un instrument evaluativ (Allal, Bain, Perrenoud, 1993). Considerăm că reprezintă o situație de interevaluare oricare dintre momentele când un elev se găsește față în față cu unul sau mai mulți colegi, precum și cu profesorul, al cărui rol este mult diminuat, în raport cu situația de evaluare unilaterală, prezentată în subcapitolele anterioare. Autoevaluarea poate fi prezentă, poate fi punctul de plecare, dar, **odată raportată la altă instanță, autoevaluarea devine interevaluare.** În opinia noastră, principalele forme de interevaluare sunt:

 **evaluarea reciprocă (mutuală);**

 **coevaluarea (controlul/ dirijarea autoevaluării);**

 **interevaluarea autoreferențială (autocriterială);**

 **interevaluarea dublu referențială (dublu criterială sau interevaluarea coordonată).**

Organizarea lor se face pe verticală, între elev și profesor (în coevaluare) sau pe orizontală (celelalte situații, care antrenează doar elevi). Acestea sunt situații paritare, la nivelul grupului relațiile fiind similare, dar **multireferențiale.**

În căutarea unor conexiuni cât mai puternice între predare/ învățare și evaluare, precum și a unor proceduri de evaluare mai bine întemeiate științific, se conturează tot mai pregnant ideea asigurării calității în evaluare, care are în vedere o redimensionare a raportului dintre evaluator și cel evaluat, prin **metaevaluare**. Fie că este vorba despre conceperea cadrului teoretic și metodologic, curricular al evaluării, fie că trimite la crearea și aplicarea instrumentarului evaluativ ori la interpretarea și raportarea rezultatelor, gestionând echitabil și obiectiv impactul deciziilor pe care acestea le implică, orice algoritm evaluativ trebuie să includă câteva demersuri premergătoare, dar și succesive ori ulterioare, în care **evaluarea să devină propriul ei obiect**. Prelungită în avans sau *post-factum*, evaluarea didactică are în permanență o dimensiune autoreferențială implicită, metaevaluativă, de **reflecție sau de intervenție acțională**, menită să-i dea sens și să-i consolideze identitatea formativă.

Preocupările de acest gen ale specialiștilor nu sunt puține și au o istorie considerabilă. Lipsește, în prezent, doar o mai bună articulare teoretică a problemei, de unde și slaba integrare pragmatică a contribuțiilor respective în didactica evaluării.

Termenul *metaevaluare* (engl. *meta-evaluation*) apare în 1974, în lucrarea omonimă a lui Daniel Stufflebeam, care îi atribuie, ca **modalitate de evaluare a evaluării**, o dimensiune procesuală. Astfel, metaevaluarea ar fi **procesul de obținere și gestionare a informațiilor privind evaluarea**. Concepută sub două forme, pro-activă (servind **luării deciziilor** în munca de evaluare) și retroactivă (vizând **asumarea răspunderii** în privința deciziei respective), metaevaluarea are trei etape obligatorii, succesive și strâns legate între ele: *schițarea strategiilor de culegere a informațiilor, obținerea acestora și aplicarea lor*.

Sfera conceptuală a metaevaluării didactice este delimitată din punct de vedere teoretic, lipsind numai folosirea unitară a termenului integrator potrivit tuturor aspectelor pe care aceasta le include.

De aceea, propunem următoarea definiție: **metaevaluarea este procesul de evaluare a evaluării, de culegere și gestionare a informațiilor privind obiectivele, funcțiile, scopul, formele, instrumentele, rezultatele și impactul sistemic al acesteia.**

Cine realizează metaevaluarea?

-elevii, profesorul însuși, alt profesor;

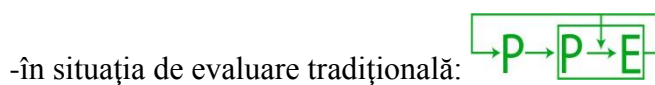
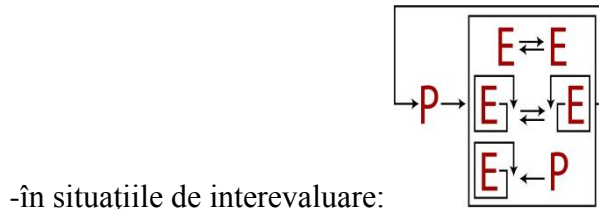
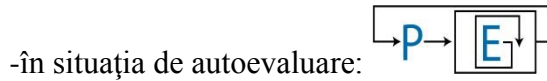
Ce vizează metaevaluarea?

-activitățile, situațiile de evaluare/interevaluare/autoevaluare; metodele de evaluare/interevaluare/autoevaluare; itemii din instrumentele de evaluare (formulare, dificultate, notare, punctaj); instrumentele de evaluare a cunoștințelor, capacităților și

competențelor elevului, sub aspectul întrunirii tuturor calităților (validitate, fidelitate, eficiență etc);

Când se realizează metaevaluarea?

-înaintea, în timpul evaluării și după evaluarea propriu-zisă;



Cum se realizează metaevaluarea? Care sunt instrumentele ei specifice?

-baremele; programele și metodologia de examen; raportul de analiză și interpretare a rezultatelor; borderoul de notare/ fișa de monitorizare a progresului; matricele testelor; chestionarele; informațiile oferite de elevi, sub orice formă (discuții orientate de profesor, răspunsuri libere).

Care este scopul metaevaluării?

-activizarea elevului în evaluare; accentuarea caracterului formativ al evaluării; reglarea continuă a strategiilor și proceselor didactice; echilibrarea instrumentelor de evaluare didactică; individualizarea intervențiilor profesorului în actul evaluativ; sporirea obiectivității în evaluarea didactică; conștientizarea nivelului performanțelor individuale; formarea și dezvoltarea la elevi a competenței de (auto)evaluare; asigurarea calității actului evaluativ; respectarea deontologiei evaluării;

În concluzie, sensul acordat în prezenta lucrare termenului de **metaevaluare** (*evaluarea evaluării*) este altul decât toate cele existente în literatura psihopedagogică de specialitate și în afara sistemului pedagogic, anume acela de *parte a evaluării didactice, ce asigură, între altele, și activizarea elevului, pe lângă caracterul ei reglator*. „Obiect” al evaluării la care este supus, elevul oferă neîntârziat un feedback evaluatorilor specializați, făcând procesul evaluării didactice mai transparent, mai obiectiv, mai formativ.

Coacțiunea Interevaluare – Metaevaluare (figura 10.II.) se definește în sens restrâns și în sens larg, cele două accepțiuni fiind complementare.

În sens restrâns, *Cadrul I-M* reprezintă contextele evaluative bazate pe ansambluri organizate de acțiuni și instrumente, în care cele două forme de evaluare, interevaluarea și metaevaluarea, acționează împreună.

În sens larg, *Matricea I-M* integrează sistemic și sinergic contextele pedagogice instrumentale și situațiile curriculare active și interactive, favorizante pentru acțiunea evaluativă simultană, complementară și reciproc potențatoare a interevaluării și metaevaluării. Caracterul formativ al interacțiunii celor două forme de evaluare este accentuat, procesele de formare și dezvoltare a competențelor fiind puternic determinate.

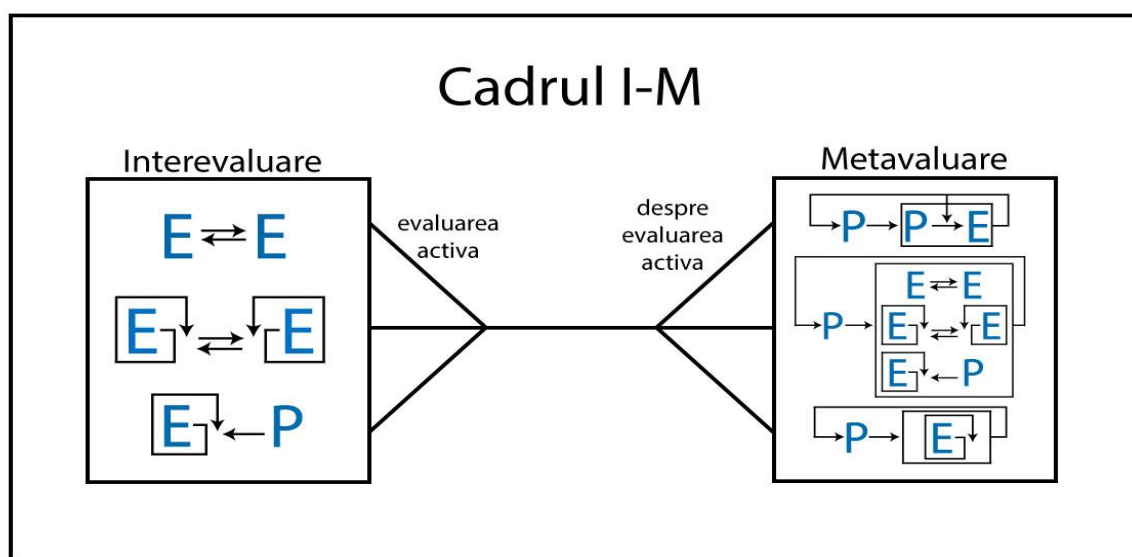


Figura 10.II. Cadrul I-M – reprezentare sintetică

Sistemul interevaluare – metaevaluare este o situație nou-creată, prin interacțiunea a două medii active de învățare și evaluare, care îi conferă evaluării didactice caracter reglator, acționând retrospectiv asupra proceselor, instrumentelor, metodelor de predare și de evaluare, respectiv asupra obiectivelor de evaluare și obiectivelor operaționale. Influențează dezirabil în timp real subiecții, profesorul și elevii, cărora le atribuie un rol activ și interactiv sporit în evaluare. Matricea interevaluare – metaevaluare favorizează dezvoltarea competenței de (auto)evaluare, capacitate transversală de autocontrol asupra propriilor competențe și constituie un plus de obiectivitate în evaluare, prin contribuția elevului și prin conștientizarea procesului evaluativ de către acesta. Evaluarea realizată de profesor se validează, iar impactul evaluării asupra elevului este analizat profesionist, acestuia din urmă conferindu-i-se statutul de partener al profesorului. Prin toate aceste implicații, cadrul interevaluare – metaevaluare asigură un grad mai înalt de obiectivitate a evaluării didactice. Promovând interacțiunea elevi-

elevi, dar și cooperarea elev-profesor, coacțiunea interevaluare – metaevaluare conferă dinamism evaluării, optimizând statutul responsabil al elevului, similar celui din situațiile de învățare interactivă. În același timp, metaevaluarea compensează schimbarea de statut a profesorului, minim implicat în interevaluare. Figura 11.II. reprezintă modalitatea de integrare a cadrului I-M în noua rețea conceptuală a evaluării didactice.

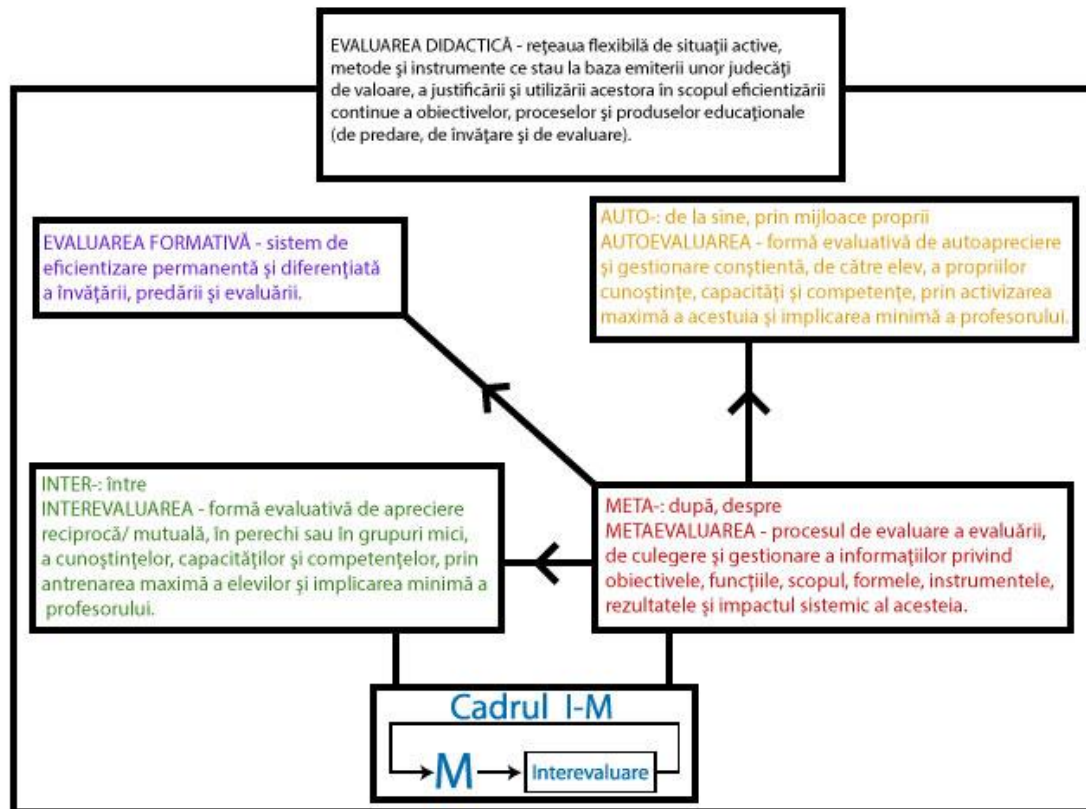


Figura 11.II. Modalitatea de integrare a cadrului I-M în noua rețea conceptuală a evaluării didactice (concepție proprie)

Așadar, în cadrul matricei I-M, se armonizează un maxim de acțiune evaluativă conștientă a elevului și altul de acțiune conștientă evaluativă implicită și explicită din partea profesorului. Tipul de performanță adecvată cadrului I-M îl reprezintă tot ceea ce permite o interacțiune accentuată, capacitățile de comunicare, precum și competențele specifice, cu miză socială sau caracter transversal, întrucât permit translatarea în contexte de învățare și evaluare apropiate de viața reală. De asemenea, în acest cadru educațional nou se pot operaționaliza pe niveluri valorice conținuturile ce implică un grad ridicat de subiectivitate, de exemplu exprimarea argumentată în scris sau oral a propriilor opinii. Din punct de vedere strict pragmatic, cadrul I-M se integrează oricărei secvențe didactice, în forme instrumentale diferite.

CAPITOLUL al III-lea

ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA CERCETĂRII-ACȚIUNE

EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN VALORIFICAREA COACȚIUNII INTEREVALUARE-METAEVALUARE. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE

Experimentul *Evaluarea formativă a competențelor la limba și literatura română prin valorificarea Coacțiunii I-M. Aplicație asupra competenței de argumentare* a avut loc într-un **context curricular** general incert, fapt datorat sistemului educațional românesc, supus modificărilor de profunzime atât la nivelul programelor școlare, al planurilor-cadru, dar și al instrumentelor de proiectare a activității didactice (planificări calendaristice, planificări pe unități de învățare) sau în privința conținuturilor prezente în manualele școlare și auxiliarele didactice (neactualizate din jurul anului 2005), fapt cu rezonanță imediată asupra evaluărilor naționale (în special certificarea competențelor lingvistice de comunicare în limba română, proba scrisă a examenului național de bacalaureat). Programele și manualele de liceu pentru disciplina limba și literatura română reiterează an de an, cu privire la argumentare, aceleași repere, aceleași lecții, aceleași indicații, iar variantele SNEE (în prezent, CNEE) pentru bacalaureat, invariabile din 2008 până în prezent, demonstrează o supralicitare a importanței **argumentării**, în detrimentul celorlalte conținuturi și competențe.

Seria de acte, operații, noțiuni ce formează corolarul competenței luate în discuție nu este explicitată în programă, rămânând la latitudinea profesorului să operaționalizeze conceptele, să le ierarhizeze, pentru a le introduce în parcursurile didactice. În elaborarea proiectului de cercetare, dar și în organizarea și realizarea acesteia, s-a avut în vedere caracterul practic-aplicativ al întregului demers, din considerentul că punctele de vedere teoretice valoroase nu lipsesc în domeniul evaluării școlare, ci valorificarea acestora este deficitară.

Cercetarea-acțiune *Evaluarea formativă a competențelor la limba și literatura română prin valorificarea coacțiunii interevaluare – metaevaluare (Cadru I-M). Aplicație asupra competenței de argumentare* a pornit de la **premise** că elevul trebuie să aibă un rol activ în evaluare, aceasta fiind înțeleasă ca o extensie a învățării realizate de elev. **Scopul** cercetării a fost investigarea coacțiunii dintre interevaluare și metaevaluare, în procesul

evaluării formative a competențelor la limba și literatura română, cu aplicație asupra competenței de argumentare.

Obiectivele cercetării sunt: **construirea argumentativă a bazei conceptuale noi în care se înscrie cercetarea; stabilirea eșantionului de conținut al cercetării; crearea unor instrumente adecvate și valide pentru evaluarea formativă a acestor competențe; proiectarea secvențelor didactice în care s-a realizat evaluarea formativă bazată pe interacțiunea interevaluare–metaevaluare; evaluarea formativă periodică a stadiilor de dezvoltare a competențelor; realizarea de comparații intragrupale; analiza și interpretarea datelor obținute în cadrul experimentului pedagogic; formularea de concluzii privind eficiența îmbinării interevaluării și metaevaluării.**

Ipoteza cercetării este: Asigurarea coacțiunii interevaluare – metaevaluare în studiul limbii și literaturii române la clasa a IX-a influențează pozitiv nivelul competenței de argumentare a elevilor de clasa a IX-a și stadiul capacității acestora de a-și autoaprecia performanțele privind argumentarea și de a le evalua pe cele ale colegilor.

Variabila independentă este:

- ✓ **Coacțiunea interevaluare – metaevaluare (Cadru/ Matricea I-M);**

Acțiunea acestei variabile independente, coacțiunea interevaluare – metaevaluare, a fost urmărită în relație cu două **variabile dependente, nivelul competenței de argumentare a elevilor de clasa a IX-a și stadiul capacității acestora de a-și autoaprecia performanțele privind argumentarea și de a le evalua pe cele ale colegilor.**

Variabilele dependente sunt:

- ✓ **Nivelul competenței de argumentare a elevilor de clasa a IX-a;**
- ✓ **Stadiul capacității elevilor de clasa a IX-a de a-și autoaprecia performanțele privind argumentarea și de a le evalua pe cele ale colegilor;**

Pentru realizarea experimentului pedagogic, s-a explorat profilul unui grup de 139 de elevi ai claselor a IX-a de la specializări diferite (clasa a IX-a, profil real, specializarea științele naturii, clasa a IX-a profil vocațional, specializările teologie și filologie), linia română și secția maghiară. În urma corectării testului și a analizării rezultatelor, se detașează două grupuri, clasele a IX-a S₁ și a IX-a S₂; clasa a IX-a S₂ a devenit clasa experimentală, în timp ce clasa de control în cadrul experimentului a devenit a IX-a S₁.

Intervenția cu variabila independentă a experimentului pedagogic, ce face obiectul lucrării de față, coacțiunea interevaluare – metaevaluare, s-a făcut la clasa experimentală, IX S₂, după ce s-a creat sistemul de lecții, tabelul 41.III., sintetizat în calendarul experimentului, care a fost adus la cunoștința elevilor, alocându-i-se o oră pe săptămână, din cele patru, consacrate limbii și literaturii române.

Competența vizată	Titlul lecției	Tipul lecției	Număr de ore	Evaluare
Argumentarea orală a propriilor opinii în diferite situații de comunicare	Exprimarea orală a opiniei personale (textul argumentativ nonliterar)	Recapitulare Predare-Evaluare	2	Exerciții orale Grila de apreciere a răspunsurilor orale
Argumentarea scrisă a propriilor opinii	Receptarea/ înțelegerea textului scris Exprimarea și motivarea în scris a opiniei personale (structura și conținutul textului argumentativ nonliterar)	Predare-Evaluare	4	Exerciții scrise Test de progres Autoevaluare Interevaluare
(Auto)evaluarea performanțelor	<i>A învăța să vezi</i> . Un nou statut al temelor pentru acasă	Interevaluare-Metaevaluare	4	Portofoliul temelor Interevaluare Metaevaluare Grilele din portofoliu Chestionarul Test
Argumentarea scrisă a propriilor opinii despre textul literar	Receptarea/ interpretarea textului literar <i>La hanul lui Mânjoală</i> de I. L. Caragiale <i>În mijlocul lupilor</i> de Vasile Voiculescu	Predare-Evaluare	2 2	Eseul nestructurat Test Test
Argumentarea scrisă a propriilor opinii despre textul literar	Producerea de text despre textul literar <i>Noapți la Serampore</i> de Mircea Eliade	Predare-Evaluare	4	Eseul structurat Test sumativ (teza) Test final
Număr de ore dedicate experimentului				18
Număr total de ore (primele două unități de învățare)				45

Tabelul 41.III. Sistemul de lecții al experimentului formativ

Testele din cadrul experimentului au fost concepute gradual, pe niveluri (evaluarea cunoștințelor – evaluarea capacităților – evaluarea competențelor. Itemii dificili nu au fost eliminați, întrucât ar fi afectat testarea ipotezelor, redactarea eseului argumentativ reprezentând indicatorul uneia dintre variabilele dependente ale cercetării, competența de argumentare.

În urma corectării testului final, au fost obținute rezultatele prezentate în tabelul 58.III., comparativ față de testul inițial și cel de progres, la clasa experimentală IX S₂.

Testul	Cunoștințe privind argumentarea			Capacități de argumentare		Competența de argumentare	Nr. elevilor prezenți la test
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	
inițial	12	22	9	4	18	0	27
	44,44 %	81,48	31,03 %	14,81 %	66,66 %	0 %	
de progres	19	10	7	4	13	0	27
	70,37 %	37,03 %	25,92 %	14,81 %	48,14 %	0 %	
final	17	24	23	24	18	8	26
	65,38%	92,30%	88,46%	92,30%	69,23%	26,92%	

Tabelul 58.III. Situația comparativă (test inițial – test de progres – test final) a rezultatelor la clasa experimentală IX S₂ (procentul și numărul elevilor care au obținut punctajul maxim al fiecărui item)

Conform datelor centralizate în tabelul 58.III., se poate descrie analitic nivelul cunoștințelor (primii trei itemi), al capacităților (următorii doi itemi) și al competenței de argumentare (ultima cerință din test) ale elevilor, apreciat la sfârșitul experimentului pedagogic.

Astfel, la itemul 1 (definiția textului argumentativ), din cei 26 de subiecți testați, 17 (65,38%) au reușit să definească eseul argumentativ, drept un text riguros structurat, în care, prin argumente solide, este susținută opinia emițătorului în legătură cu o anumită temă. În câteva cazuri, s-a indicat și numărul minimal de cuvinte, pe care trebuie să le cuprindă un astfel de text. Definițiile formulate de elevi în manieră personală denotă însușirea și

vehicularea cu acuratețe a termenilor ce formează câmpul semantic primar al argumentării: *ipoteză, opinie, scop, convingere, argument, subiectivitate* etc.

Tot astfel, 24 de elevi (92,30%) au ales răspunsul corect (**b**) la itemul 2 (locul ipotezei în ansamblul textului), ceea ce reprezintă o dovadă că elementul principal într-o argumentare, ipoteza, este corect asociat primului paragraf dintr-un eseu argumentativ. Răspunzând la cerința cu numărul 3 (exemplificarea mărcilor subiectivității), 23 de elevi (88,46%) le-au ilustrat ca elemente lingvistice purtând indicii persoanei I; cele mai frecvente răspunsuri le-au reprezentat mărcile ipotezei: *în opinia mea, consider că* etc. Evaluarea formulării unei ipoteze (itemul 4) despre o temă de actualitate (jocurile pe calculator) a activat și cunoștințele verificate anterior, prin itemii 2 și 3, de aceea rezultatele arată o corelație perfectă a cunoștințelor și capacităților privind argumentarea (procentual: 92,30% - 92,30%). La itemul 5 (care evaluează tot o capacitate, formularea unui contraargument pentru o ipoteză dată în avans), procentul celor care au atins punctajul maxim este mai scăzut (69,23%). Rezultatul se explică nu prin dificultatea accentuată a cerinței, obligatorie într-un test construit gradual, ci prin absența cunoștințelor elevilor despre tema în discuție, problema resurselor omenirii în viitor. Observația are în vedere faptul că elevii au reușit să confere răspunsurilor lor aspectul specific unui contraargument (conector caracteristic + ideea + dezvoltarea ideii + exemplu), însă acestea nu au avut relevanță, nu au fost puternice, nu au convins.

Analiza rezultatelor obținute de elevii clasei experimentale la testul final din cadrul cercetării exploatează reprezentarea și organizarea lor grafică din tabelul 60.III., prin comparația notelor cu cele inițiale și de la testul de progres.

Testul	Media clasei	Note cuprinse între					
		4-4,99	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10
inițial	6,80	2	4	6	11	4	0
progres	6,70	2	6	6	12	1	0
final	8,53	0	0	0	7	11	8

Tabelul 60.III. Situația comparativă (test inițial – test de progres – test final) a rezultatelor la clasa experimentală IX S₂, pe intervale valorice

Așadar, situația prezentată indică faptul că, la testul final, 26,92% dintre elevii clasei experimentale au reușit să rezolve integral itemul 6, cel mai dificil, cerința cea mai complexă prin care se evaluează competența de argumentare scrisă, redactarea eseului argumentativ, cu

implicații vizibile statistic asupra mediei clasei, mai mare cu 1,73 de puncte față de cea de la testul inițial. Figura 25.III. redă distribuția scorurilor pe intervale. Astfel, se deduce că, la testul final, notele cuprinse între 8-8,99 au fost cele mai numeroase, dar și că nota minimă obținută de către 7 dintre elevi este 7,00. Prin comparație, nota minimă obținută de 2 elevi la testul inițial a fost 4,00. Datele vizualizate probează progresul elevilor din clasa experimentală: abia la testul final s-au înregistrat și note peste 9,00.

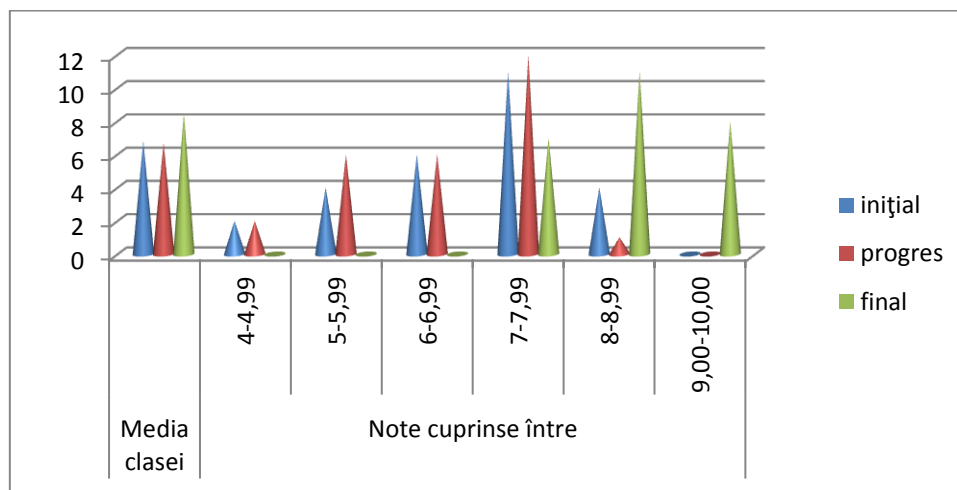


Figura 25.III. Reprezentare grafică a situației comparative (test inițial – test de progres – test final) a rezultatelor la clasa experimentală IX S₂, pe intervale valorice

Prin urmare, considerăm că avantajul cel mai important al intervențiilor noastre experimentale a fost relevarea conexiunii intrinseci dintre cunoștințe, capacități și competențe. Deci, se validează operaționalizarea competenței de argumentare. Tot astfel, se evidențiază potențialul formativ și metaevaluativ accentuat al testului structurat gradual, care poate întemeia intervențiile ulterioare ale profesorului, individualizate și diferențiate. În plus, considerăm că se dovedește și posibilitatea generoasă de a diversifica evaluarea în cazul competenței de argumentare, care este, în prezent, apreciată exclusiv prin forma sa cea mai complexă, dar și cea mai subiectivă – redactarea eseului argumentativ.

CAPITOLUL al IV-lea

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Din analiza prestației subiecților la începutul și la sfârșitul experimentului, se desprind mai multe date: amplitudinea, abaterea simplă, abaterea medie, mediana și dominantă (modul). Astfel, toți acești indicatori validează existența unui progres real al clasei experimentale IX S₂, la care s-a intervenit cu variabila independentă, cadrul I-M. Indicatorii enumerați sunt redați organizat în tabelul 64.IV.

Valoarea calculată a indicatorului pentru testul inițial	Indicatorul	Valoarea calculată a indicatorului pentru testul final
4,1 puncte	Amplitudinea	2,70 puncte
0,87	Abaterea medie	0,68
7	Mediana	8,65
7	Modul (dominantă)	9,30
0,12	Dispersia	0,06

Tabelul 64.IV. Indicatorii prestației elevilor din clasa experimentală IXS₂

Se poate constata că distribuția valorilor individuale s-a deplasat din intervalele cu note mici spre cele mai mari, grupul devenind tot mai omogen. Numărul și frecvența rezultatelor slabe au scăzut, în timp ce notele mari devin tot mai frecvente, distribuția notelor individuale față de medie devenind aproape simetrică. Acest fapt probează impactul masiv al intervențiilor din cadrul experimentului asupra elevilor cu performanțe slabe.

Pentru testarea ipotezei cercetării, și anume *folosirea coacțiunii interevaluare – metaevaluare influențează pozitiv nu numai nivelul competenței de argumentare a elevilor de clasa a IX-a, ci și stadiul capacității acestora de a-și autoaprecia performanțele privind argumentarea și de a le evalua pe cele ale colegilor*, se admite, provizoriu, ipoteza nulă: diferențele dintre rezultatele celor **25 de elevi care au dat atât testul inițial, cât și pe cel final**, se datorează întâmplării, oscilând, valoric, în jurul lui 0, ca și media lor. Media diferențelor este $md = 1,888$, deci este diferită de zero. Pentru a stabili dacă aceasta este semnificativă din punct de vedere statistic, s-a calculat valoarea lui t , obținându-se rezultatul $t = 7,73$, pentru o dispersie a diferențelor egală cu 1,220. La gradele de libertate $n = N-1$ (24), în tabelul Student al valorilor de semnificație, valorile lui t sunt:

Gradele de libertate n (24)	(0,05) = 5%	(0,01) = 1%	(0,001) = 0,1%
24	2,064	2,797	3,745
<i>t</i> calculat: 7,73			

Prin urmare, ipoteza nulă se poate infirma, deoarece valoarea calculată a lui *t* este mai mare decât cea din tabel; diferențele dintre notele elevilor din clasa experimentală IXS₂ sunt statistic semnificative, iar introducerea variabilei independente, cadrul I-M, a condus la creșterea nivelului performanțelor elevilor (variabilă dependentă).

Pentru testarea ipotezei sub aspectul influenței cadrului I-M asupra nivelului capacității de autoevaluare, se revine la datele prezentate anterior. Aceleași date, exprimate procentual, subliniază apropierea notelor date de profesor și a celor calculate de elevi pentru propriile performanțe. În plus, studiind tabelul 65.IV., precum și figura 27.IV. se poate spune și că procentul elevilor care nu se autoevaluează deloc a scăzut simțitor.

Testul	Nr. de elevi	Procentul notelor neexprimate	Procentul notelor egale cu cele ale profesorului
Testul de progres	27	37,03%	14,81%
Test sumativ (teza)	28	3,57%	75%

Tabelul 65.IV. Evoluția relației autoevaluare - evaluare

Procentul notelor egale cu cele acordate de către profesor a crescut vizibil, de la 14,81% la 75%, în timp ce a scăzut sever procentul elevilor care nu și-au exprimat nota prin autoevaluare, de la 37,03% la 3,57%. Aceste date, redate și în figura 27.IV. demonstrează dezvoltarea competenței de autoevaluare, favorizată de intervenția cu variabila independentă, cadrul I-M. Prin urmare, se poate confirma influența pozitivă a aplicării cadrului I-M atât asupra performanțelor elevilor de clasa a IX-a în privința competenței de argumentare, cât și în ceea ce privește competența de (auto)evaluare a acestora. Acest fapt se datorează ponderii crescute a evaluării formative în cadrul orelor de limba și literatura română, de la 2 ore din totalul celor două unități de învățare (45 de ore), *Lumi fantastice* și *Iubirea*, la 18 ore, ceea ce reprezintă o creștere semnificativă, și anume s-a trecut de la 4,44 % la 40 % timp efectiv planificat și alocat în mod real pentru evaluarea formativă.

Diversitatea aspectelor pe care le presupune și asupra cărora a avut influență teoretică și practică validează cadrul I-M din punctul de vedere al conținutului. Astfel, metodele și instrumentele cercetării de față (exercițiile, activitatea pe grupe diferențiate valoric, fișele de lucru, grilele de autoevaluare și interevaluare, portofoliile, testele, autoevaluarea etc.) au fost în mod constant privite într-un cadru unificator și unitar, urmărindu-se coacțiunea dintre cele două forme de evaluare pe care s-a pus accent, interevaluarea și metaevaluarea. Evaluarea didactică din timpul orei de limba și literatura română a căpătat un caracter reglator sporit, întrucât a fost privită simultan atât din perspectiva profesorului, cât și din cea a elevilor, aceștia dobândind, totodată, un rol activ și interactiv nu numai în privința predării, ci și în evaluare, permițând, în același timp, intervenții individualizate, având cu adevărat un caracter formativ. Nivelul competenței generale urmărite, argumentarea în scris sau oral a propriilor opinii în diverse situații de comunicare, a cunoscut un progres constant, în special după operaționalizarea graduală a acestora în cunoștințe, capacități și competențe specifice, evaluate din ce în ce mai pertinent de către elevi. Cadrul I-M a reprezentat și un plus de obiectivitate în evaluare, aceasta fiind validată prin aprecierile elevilor, a căror competență de (auto)evaluare s-a format și s-a dezvoltat și prin creșterea ponderii evaluării formative în orele de limba și literatura română.

În al doilea rând, din punctul de vedere al construcției, cadrul I-M a permis aplicarea în situații succesive, similare, dar și deosebite, cu rezultate pozitive. În acest sens, deși din eșantionul de elevi testați la începutul cercetării (139 de elevi), aparținând unor școli diferite, cu profiluri și specializări diverse, s-a constituit un grup experimental compus din 28 de subiecți (clasa a IX-a S₂ de la Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”), conceptul coacțiunii interevaluare – metaevaluare a fost adoptat în perioada 6-15 ianuarie 2014 de către cadrul didactic N.P., la Liceul Teologic Ortodox, pentru lecțiile dedicate argumentării. După folosirea fișelor de lucru care sunt parte a sistemului de lecții creat cu prilejul cercetării noastre, precum și prin intensificarea interevaluării, unite cu observațiile elevilor din sfera metaevaluării, privind fie gradul de dificultate a unor itemi, fie aplicarea grilelor, media claselor la testul de progres a crescut ușor, așa cum reiese din tabelul 66.IV.

Clasa	Test inițial	Test de progres
IXA	6,77	6,90
IXC	6,05	6,46

Tabelul 66.IV. Situația comparativă (test inițial – test de progres) a mediilor claselor la care s-a mai aplicat cadrul I-M pentru verificarea validității

În al treilea rând, rezultatele finale ale măsurării nivelului competenței de argumentare în limba română a elevilor din clasa experimentală IXS₂ au fost comparate cu cele de la limbile engleză și franceză, la aceiași elevi, pentru verificarea capacității cadrului I-M de a influența pozitiv evoluția transdisciplinară a competenței discutate. După realizarea eseurilor argumentative în cele două limbi, elevii au fost invitați să răspundă la întrebarea: „În ce măsură te-a influențat în scrierea eseului argumentativ ceea ce ai învățat în orele de limba și literatura română?” Răspunsurile elevilor, redate sintetic în tabelul 67.IV., demonstrează influența foarte mare a lecțiilor de limba și literatura română asupra celor de limbi străine, în privința argumentării, deși, în mod obișnuit, sensul este invers, modelul comunicativ-funcțional pe care este centrat curriculumul actual al maternei fiind împrumutat de la limbile străine.

Intensitatea influenței sistemului de lecții					
Foarte mult	Mult	Moderat	Puțin	Foarte puțin	Deloc
19	9	-	-	-	-
67,85%	32,14%	-	-	-	-

Tabelul 67.IV. Măsura în care sistemul de lecții din cadrul I-M a influențat redactarea textului argumentativ în engleză și franceză

Ca limite ale cadrului I-M, se poate menționa aplicabilitatea redusă la clasele cu predare în limba minorităților (limba maghiară, de ex.), ale cărei cauze sunt nivelul ridicat și abstract al unor concepte (dintre care au fost menționate: *raționament*, *ipoteză*, *premisă*, *interevaluare*, *metaevaluare*), folosirea în sistemul de lecții a unui limbaj specializat ce necesită o foarte bună cunoaștere a limbii române. Așadar, pe acest segment al didacticii limbii și literaturii române la clasele cu predare în limba minorităților, cadrul I-M se impune a fi simplificat.

CONCLUZII

„[...] să găsești metoda care-i va permite profesorului să predea mai puțin și elevului să învețe mai mult.” (Comenius, *apud* Jean Vial, *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, 1982, p. 12)

„Vrem, în continuare, să citim în note, ca în zațul cafelei, dobândirea unei competențe.” (J. C. Parisot, *apud* Geneviève Meyer, *De ce și cum evaluăm*, p. 51)

Teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE reunește două arii tematice care provoacă, în prezent, interesul cercetătorilor și al profesorilor de specialitate: **evaluarea formativă și competența de argumentare.**

Organizată în patru capitole distincte, **CAPITOLUL I**, CADRUL TEORETIC AL EVALUĂRII DIDACTICE, **CAPITOLUL al II-lea**, O NOUĂ REȚEA CONCEPTUALĂ: EVALUAREA – AUTOEVALUAREA – INTEREVALUARE – METAEVALUAREA, **CAPITOLUL al III-lea**, ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA CERCETĂRII-AȚIUNE, **CAPITOLUL al IV-lea**, INTERPRETAREA REZULTATELOR CERCETĂRII ȘI VERIFICAREA VALIDITĂȚII *CADRULUI I-M*, teza de doctorat se fundamentează atât pe o cercetare-acțiune subordonată temelor menționate chiar din titlu, cât și pe contribuții teoretice și științifice de impact asupra didacticii disciplinei limba și literatura română.

Mai întâi, lucrarea contribuie la clarificarea problematicii teoretice a argumentării, sedimentată după analiza critică a manualelor, a programelor școlare și a auxiliarelor didactice, în care această competență, în raport cu celelalte, în mod nejustificat, deține un loc marginal. Chiar în succesiunea celor patru competențe generale prevăzute în curriculumul de limba și literatura română pentru liceu, competența de argumentare în scris sau oral a propriilor opinii în diverse situații de comunicare este menționată ultima. Urmând acest model, și manualele alternative îi acordă una-două lecții, planificate spre sfârșitul anului școlar. Lucrarea de față îi conferă un statut privilegiat, atât în documentele școlare revizuite,

cât și în scenariile didactice proiectate și derulate, acesta fiind concordant importanței sale în ansamblul celor patru competențe generale ale disciplinei.

Capitolele din lucrare consacrate temei argumentării inițiază demersul teoretic de la definirea termenului în dicționarele uzuale și în cele specifice altor discipline, de exemplu disciplina logică și argumentare, care o are ca obiect de studiu. Corolarul de idei conturat este, ulterior, comparat conținuturilor din manuale, fiind realizate completări, sugestii și propuneri personale în privința selectării acestora, a ierarhizării lor pe cicluri de învățământ (gimnaziu – liceu) și clase, izolându-le pe cele alocate clasei a IX-a: noțiuni de bază, capacități, competențe specifice, valori și atitudini implicate. Tot astfel, este urmărit și modul în care se poate face trecerea de la simpla intenție de a convinge (a vorbi convingător), în situații de comunicare fără implicare didactică, la competența didactică de argumentare (a ști să argumentezi) și, mai departe, la competența de argumentare cu miză socială, transversală (a argumenta în diverse situații pentru...). Sunt stabilite achizițiile minimale ce se activează în procesul de formare a acestei competențe, formând *Sistemul minim de achiziții*, ce intră în sfera conceptului de competență de argumentare. Aceasta este operaționalizată pe trei niveluri: cunoștințe, capacități, competențe specifice.

Implicațiile practice ale operaționalizării competenței de argumentare sunt multiple, favorizându-se diversificarea cerințelor evaluative oferite elevilor. În acest sens, testul inițial, testul de progres și cel final din cadrul experimentului demonstrează că formarea acestei competențe este un proces îndelungat, ce necesită alocarea unor resurse de timp extinse, în raport cu cele prevăzute în prezent atât în manuale, cât și în programa școlară.

Procedural, cunoștințele despre argumentare trebuie să fie fundamentul solid al procesului de formare a acestei competențe. Testele propuse, construite gradual, relevă complexitatea redactării unui text argumentativ, conținut dificil, pentru care s-au proiectat scenarii și secvențe didactice seriale și graduale, în care atelierul de lucru, ca design central, a facilitat intervențiile imediate ale profesorului și interacțiunile elevilor. Argumentarea, presupunând demonstrarea unui adevăr pentru a convinge pe cineva, nu se poate preda decât în situații active și interactive, care solicită, la rândul lor, o evaluare activă. Aceste scenarii, incluzând fișele de lucru, testele, baremele, matricele de specificație, planurile remediale, planificările calendaristice, planificarea unității de învățare în care sunt menționate lecțiile, listele de control, grilele de autoevaluare și interevaluare, metodele de corectare (metoda adnotării și metoda coloanelor) facilitează activitatea profesorului de specialitate și suplinesc neajunsurile documentelor școlare cercetate.

Sistemul de lecții creat, cu aplicabilitate extinsă și verificată, poate fi implementat cu succes nu numai pe verticală, la clasa a IX-a, ci și pe orizontală, la celelalte clase din ciclul liceal, unde să se asigure diferența specifică între niveluri, prin lecții noi, prin amplificarea gradului de dificultate a exercițiilor, dar și prin crearea de instrumente inedite care să conducă la perfecționarea competențelor formate și dezvoltate în clasa a IX-a, competența de argumentare și cea de (auto)evaluare, aceasta din urmă asigurând ajustarea permanentă a parcursului educațional individual, ce devine conștient, consolidându-se, astfel, baza educației permanente.

În același timp, a doua contribuție teoretică importantă o reprezintă conceptualizarea în rețea a formelor evaluării didactice, prin relaționarea și operaționalizarea autoevaluării, a interevaluării și a metaevaluării. Ultimul termen al succesiunii, metaevaluarea, este, semantic, corelat tuturor etapelor procesului de evaluare. Situațiile metaevaluative le integrează pe cele de evaluare tradițională, unilaterală, pe cele de autoevaluare și pe cele de interevaluare, cu scopul asigurării eficienței actului evaluativ, mai întemeiat științific și justificat deontologic. Fără a face din metaevaluare o știință secundară teoriei și metodologiei evaluării sau un scop în sine al activității de evaluare, teza de doctorat propune modalități accesibile de ameliorare a evaluării, de valorizare a datelor obținute prin evaluare, care să-i intensifice acesteia latura formativă. Testul formativ, însoțit de scurte întrebări metaevaluative, chestionarul metaevaluativ sau interviul sunt modele pe care le propunem cadrelor didactice de specialitate, profesorilor-evaluatori interesați să reflecteze mai mult asupra propriilor proceduri de apreciere a performanțelor elevilor și să-și consolideze nu numai stilul de evaluare, ci și competențele necesare pentru a exploata avizat toate valențele evaluării formative.

În al treilea rând, ca inovație științifică a tezei de doctorat, se evidențiază Cadrul I-M, o situație de evaluare nou-creată, explicitată teoretic, operaționalizată practic și validată științific în cadrul cercetării pedagogice întreprinse. Corelând cele două forme de evaluare, interevaluarea și metaevaluarea, Cadrul I-M reunește potențialul formativ al celor două tipuri de evaluare, factorii lor de congruență și coacțiune fiind: consolidarea competenței de autoevaluare, intensificarea dimensiunii formative a evaluării, eficientizarea continuă a situațiilor de evaluare, asigurarea obiectivității și a transparenței evaluării, precum și individualizarea intervențiilor reglatoare. Rolul elevului în evaluare este, astfel, mai bine delimitat, dar și mai bine articulat ca partener al profesorului, dobândind, ca și acesta din urmă, competențe de evaluare și de interevaluare. Autoevaluarea, considerată independent, nu poate fi singura alternativă de activizare a elevului în contextul pedagogiei active și

interactive. Astfel, lucrarea definește și operaționalizează competența de (auto)evaluare, pentru formarea căreia sunt propuse activități specifice, în cadrul proiectului temelor pentru acasă, A ÎNVĂȚA SĂ VEZI.

În al patrulea rând, teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE prezintă și o cercetare-acțiune cu impact major asupra activității cadrelor didactice de specialitate. Dedicată celei mai complexe competențe prevăzute în curriculumul de limba și literatura română pentru clasa a IX-a, cercetarea-acțiune *EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN VALORIFICAREA COACȚIUNII INTEREVALUARE – METAEVALUARE (I-M). APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE* a avut loc într-un context de profunde transformări ale perspectivelor didactice, fiind de menționat trecerea de la obiective spre competențe, înnoirea conținuturilor, precum și reforma evaluării. Conform ipotezei formulate, **variabila independentă, coacțiunea interevaluare – metaevaluare**, prin intermediul căreia s-a intervenit în experiment, a eficientizat procesul de evaluare formativă a competenței de argumentare, l-a făcut mai accesibil, prin faptul că s-a identificat mai clar această competență. De asemenea, elevul a devenit mai conștient și mai obiectiv în ceea ce privește capacitatea de a-și autoaprecia un text argumentativ și de a-i evalua pe colegi, înțelegând rolul evaluării școlare ca modalitate de (auto)control al învățării. Astfel, **ipoteza cercetării a fost validată.**

Având în permanență conștiința că argumentarea va constitui întotdeauna un punct nevralgic al didacticii limbii și literaturii române, din cauza incoerențelor teoretice globale, și căutând cele mai potrivite acțiuni, cercetătorului îi rămâne, odată finalizat experimentul, să releve faptul că investiția elevului cu rangul unui partener veritabil nu s-a făcut doar în avantajul acestuia din urmă, ci, mai ales, al profesorului. Nivelul performanțelor școlare în privința argumentării a fost de îndată vizibil, așa cum demonstrează analiza datelor parțiale și finale, iar impactul intervenției corelate interevaluare – metaevaluare s-a concretizat rapid. Nota, considerată independent, nu ajută progresului individual, dacă nu este pusă într-un context mai larg, de autorefecție, care trebuie să-l caracterizeze nu numai pe elev, ci și pe profesor. De asemenea, s-a observat tendința elevilor de a integra cunoștințe ce provin din orele destinate altor discipline (logică, filozofie, religie, științe), competența de argumentare necesitând apelul la acestea. Astfel, se poate spune că s-a accentuat caracterul transversal al competenței vizate; elevii au conștientizat că trebuie să dea o unitate intervențiilor lor, în orice

situație de comunicare, ca într-un discurs argumentativ, legând ideile sau făcând constant apel la exemple pentru susținerea acestora, în orice discuție, pe orice temă.

De asemenea, teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE oferă câteva deschideri de cercetare, aria cea mai productivă fiind cea a metaevaluării didactice. Situațiile de metaevaluare extrem de diverse pot fi clasificate și operaționalizate ca proceduri de evaluare, iar rezultatul metaevaluării, al evaluării implicite și explicite a evaluării trebuie să fie mai bine formulat, mai bine exprimat, cuantificat. Astfel, fiecare procedură metaevaluativă, pentru a fi cotate, ar putea fi independent proiectată, organizată și derulată, rezultatele sale exprimându-se în *standarde, niveluri, clase, categorii*, triplu direcționate: spre procesul de evaluare (organizarea sa, scopurile, asigurarea eficienței, gestionarea proceselor, comunicarea rezultatelor, impactul, costurile, dificultățile etc.), spre instrumentele de evaluare (calitățile lor, avantajele, dezavantajele etc.), spre statutul evaluatorului/ expertului în evaluarea didactică. Altfel, fără instituționalizarea metaevaluării, aceasta rămâne, ca și evaluarea formativă, numai o opțiune a cadrului didactic și se manifestă doar în latura sa implicită.

Tot ca deschidere spre extinderea cercetării, chiar dacă nivelul competenței de autoevaluare, a doua variabilă dependentă a experimentului pedagogic, a fost vizibil și s-a putut cuantifica progresul, prin raportarea notelor acordate de elevi la nota acordată de profesor, într-o situație concepută în scopul măsurării precise a nivelului inițial-final (evaluarea de către elevi a unui eseu), se pot căuta instrumente mai adecvate, mai justificate științific, prin care această competență de autoevaluare, un concept inovator, să fie formată prin activități specifice, să fie dezvoltată, de la un an școlar la altul, dar mai ales măsurată.

În concluzie, alocând evaluării formative o pondere sporită în ora de literatura română și relaționând toate demersurile didactice în mod științific și coerent prin așezarea lor în *Cadrul Interevaluare – Metaevaluare*, se poate spune că teza de doctorat EVALUAREA FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU. APLICAȚIE ASUPRA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE face evaluarea să funcționeze pe o bază conceptuală nouă. Instrumentele existente sau nou-create și-au dovedit eficiența în a izola umbrele și strălucirile, punctele slabe și pe cele tari ale demersurilor didactice, contribuind la creșterea performanțelor școlare și accentuând rolul elevului în validarea evaluării realizate de profesor.

Împreună, profesor și elevi, au învățat să vadă și, mai ales, să se vadă.

BIBLIOGRAFIE

- Allal, Linda, Bain, Daniel, Perrenoud, Philippe (dir.) (1993), *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Paris
- Angelescu, Silviu, Nicolae I., Nicolae, Ionescu, Emil (1999), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Editura All Educational, București
- Angelescu, Silviu, Nicolae I., Nicolae, Ionescu, Emil (2005), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Editura All Educational, București
- Biard, Jacqueline, Denis, Frédérique (1993), *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*, Nathan, Paris
- Blazsani-Batto, Josefina (2009), *Proiectul și dezbateră*, în *Perspective*, 2 (19), Cluj-Napoca, pp. 57-59
- Bocoș, Mușata (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Bocoș, Mușata (2007), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Bocoș, Mușata (2013), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași
- Bocoș, Mușata, Jucan Dana (2010), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești
- Borchin, Mirela-Ioana (coord.) (2007), *Comunicare și argumentare. Teorie și aplicații*, Editura Excelsior Art, Timișoara
- Borza, Cosmin, Erdei, Cristina, Gogâță, Cristina, Graur Smaranda, Turcuș, Claudiu (2012), *Limba și literatura română. Bacalaureat 2013. 300 de variante pentru proba scrisă după modelul MECTS*, Editura Paralela 45, Pitești
- Bourneuf, Denyse, Paré, André (1978), *Pédagogie et lecture. Animation d'un coin de lecture*, Edition Magnard et L'École, Paris
- Breaz, Diana (2001), *De ce să mai concepem teste de evaluare?*, în *Perspective*, 2 (3), Cluj-Napoca, pp. 31-39
- Breaz, Diana (2001), *Evaluarea receptării textului literar prin comunicare/ autocomunicare literară*, în *Perspective* 1 (2), Cluj-Napoca, pp. 76-82
- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare, învățare, evaluare* (2003), (traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), Consiliul European, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>, consultat 9 mai 2014
- Căpiță, Laura (2011), *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, Modulul I, Didactici și evaluare, f.e.*, București
- Cardinet, Jean (1994), *Évaluation scolaire et pratique*, De Boeck, Pédagogies en développement, Bruxelles
- Cenușă, Ștefan, Manea, Cezar, Butnaru, Genoveva, Cerchez (f. a.), Emanuela, *Eseul argumentativ. Software educațional, Colegiul Național „Emil Racoviță” din Iași*, http://ler.is.edu.ro/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=182&Itemid=115, consultat 12 iulie 2013
- Chiș, Vasile (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura PUC, Cluj-Napoca
- Chiș, Vasile (2005), *Pedagogia contemporană - pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință,

Cluj-Napoca

- Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (coord.) (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
- Crăciun, Corneliu (2011), *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Emia, Deva
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (1999), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2000), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2004), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2005), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2006), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2007), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2001), *Repere didactice pentru folosirea manualului de limba și literatura română. Clasa a IX-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2001), *Repere didactice pentru folosirea manualului de limba și literatura română. Clasa a X-a*, Humanitas Educațional, București
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmhăian, Florentina, Zafiu, Rodica (2001), *Repere didactice pentru folosirea manualului de limba și literatura română. Clasa a XI-a*, Humanitas Educațional, București
- Cucoș, Constantin (1999), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
- Davitz, R. Joel, Ball, Samuel (coord.) (1978), *Pedagogia procesului educațional*, Traducere de Irina Burlui, capitolul *Cercetarea și evaluarea*, pp. 471-603, Editura Didactică și Pedagogică, București
- De Landsheere, Gilbert (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- De Landsheere, Vivianne, De Landsheere, Gilbert (1979), *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Dicționarul explicativ al limbii române* (1998), Editura Univers Enciclopedic, București
- Dolz, Joaquim, Schneuwly, Bernard (coord.) (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, Paris
- Dumitriu, Constanța (2003), *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Eco, Umberto (1992), *Numele trandafirului*, Traducere și Postfață de Florin Chirișescu, Editura Hyperion, Chișinău
- Faure, Edgar (coord.) (1974), *A învăța să fii. Un raport al UNESCO*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Français. Langue première. De la 8^e année à la 12^e année. Ensemble de ressources intégrées* (1995), Province of British Columbia, Ministry of Education http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_flp812.pdf, consultat 12 iulie 2014
- Ghid de evaluare și examinare* (2001), Editura Pro Gnosis, București
- Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română. Învățământ primar și gimnazial*, CNC, (2002), Editura Aramis, București
- Gîlcă, Mihaela (2001), *Povestirea în manualele pentru clasa a X-a*, în *Perspective*, 1 (4), Cluj-Napoca, pp. 29-31
- Gîlcă, Mihaela (2002), *Povestirea orală*, în *Perspective*, 2 (5), Cluj-Napoca, pp. 53-57
- Gîlcă, Mihaela (2003), *Evaluarea, un nou tip de parteneriat în lecțiile de limba română*, în *Perspective*, 1 (6), Cluj-Napoca, pp. 36-39
- Gîlcă, Mihaela (2005), *Limba și literatura română. Evaluarea formativă a competențelor*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca
- Glava, Cătălin (2009), *Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Modele teoretice și aplicative*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Goia, Vistian (1999), *Ipostazele învățării*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca
- Goia, Vistian, Drăgoteiu, Ion (1995), *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Gostini, Giorgio (1975), *Instruirea euristică prin unități didactice*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Hadji, Charles (1992), *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, Paris
- Halté, Jean-François (1992), *La didactique du français*, Presses Universitaires de France, Paris
- Holban, Ion (1995), *Testele de cunoștințe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 64-73
- Ilie, Emanuela (2008), *Didactica literaturii române. Fundamente teoretico-aplicative*. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Ionescu, Miron (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, Miron, Radu, Ion (coord.) (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Ionescu, Nicoleta, Mihaela Georgescu (2012), *Limba și literatura română. Bacalaureat. Teste*. Ediție revizuită, Editura Booklet, București
- Ioniță, Florin, Gavrilă, Roxana-Maria, Tepelea, Adriana (2009), *Evaluarea continuă la clasă*, Educația 2000+, București
- Jinga, Ioan, Istrate, Elena (coord.) (2008), *Manual de pedagogie. Manual destinat studenților de la departamentele pentru pregătirea personalului didactic, profesorilor și institutorilor din învățământul preuniversitar*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura ALL, București
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R. (2010), *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, Cuvânt înainte de Mircea Miclea, Traducere din limba franceză de Iulia Mateiu, Editura ASCER, Cluj-Napoca
- Krasne, Margo (1998), *Munca de lămurire. O artă*, Editura Antet, Oradea
- Kudor, Dorina (2000), *Redactarea textului expositiv*, în *Perspective*, 1, Cluj-Napoca, pp. 44-48
- Lascăr, Marilena, Pascu, Liliana (2013), *Varianta rapidă de pregătire a eseului pentru bacalaureat*, Editura Art, București

- Lindeman, H. Richard, *Evaluarea în procesul de instruire*, în Davitz, R. Joel, Ball, Samuel (coord.) (1978), *Pedagogia procesului educațional*, Traducere de Irina Burlui, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 473-509
- Maingueneau, Dominique (2007), *Pragmatică pentru discursul literar. Enunțarea literară*, Institutul European, Iași
- Manolescu, Marin (2006), *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor Plus, București
- Manolescu, Marin (2010), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București
- Manolescu, Nicolae (coord.) (1999), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Sigma, București
- Manual de debateri academice. Comunicare. Retorică. Oratorie* (2002), Traducere, adaptare pentru limba română și prefață de Viorel Murariu, Editura Polirom, Iași
- Matlin, Margaret, W. (2001), *La Cognition. Une introduction à la psychologie cognitive*, De Boeck Université, Bruxelles
- Medeșan, Luminița (2001), *Între evaluare și un produs literar experimental „La divan, mulți se visează”*, în *Perspective*, nr. 1 (2), Cluj-Napoca, pp. 52-54
- Meirieu, Philippe (1997), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies, Paris, pp. 105-193
- Meta-evaluation* (2003), Capitolul 4, pp. 133-184, în ALNAP – *Review of Humanitarian Action*, www.alnap.org/eha, consultat 6 iunie 2014
- Metodologia de organizare și desfășurare a examenului de bacalaureat* (2011) [în vigoare], www.edu.ro
- Meyer, Geneviève (2000), *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași
- Mucchielli, Alex (2002), *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, Iași
- Mureșan, Alexandru-V., (2007), *Argumentarea: între intenție și utopie*, în *Perspective*, 1 (14), Cluj-Napoca, pp. 8-19
- Mureșan, Mirela (2007), *Pentru o didactică a argumentării*, în *Perspective*, 1 (14), Cluj-Napoca, pp.76-82
- Neacșu, Ioan (coord.) (1997), *Catalog de enunțuri-itemi pentru limba și literatura română*, Editura Recif, București
- Neculau, Adrian (coord.) (2000), *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*, Editura Polirom, Iași
- Nedelcu, Aurelia, Burlea, Anișoara, Lupu, Maria, Popoiu, Janet (2011), *Literatura română. Ghid de pregătire. Bacalaureat*. Ediție revizuită, Editura Booklet, București
- Nedelcu, Anca (2011), *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, Modulul VIII, Cercetare-acțiune în educație, f.e.*, București
- Nica, I. (coord.) (1977), *Analiza procesului de învățământ. Componente și perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, București, cap. *Evaluarea*, pp. 143-176
- Nietzsche, Friedrich (1993), *Amurgul idolilor*, Traducere de Vasile Frăteanu și Camelia Tudor, Note de Vasile Frăteanu, Editura ETA, Cluj-Napoca
- Noica, Constantin (1992), *Mathesis sau bucuriile simple. Ediția a doua*, Editura Humanitas, București
- Onojescu, Monica (2001), *Din nou despre... examenul de bacalaureat*, în *Perspective*, 1 (2), Cluj-Napoca, pp. 82-89

- Pamfil, Alina (2000a), *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*. Gimnaziu, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Pamfil, Alina (2000b), *Elemente de didactica redactării*, în *Perspective*, 1, Cluj-Napoca, pp. 2-23
- Pamfil, Alina (2001), *Modelul explicit al studiului literaturii sau despre întreguri și transparențe*, în *Perspective*, 1 (2), Cluj-Napoca, pp.14-23
- Pamfil, Alina (2002), *Elemente de didactica oralului*, în *Perspective*, nr. 2 (5), Cluj-Napoca, pp. 2-12; pp. 70-71
- Pamfil, Alina (2003), *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești
- Pamfil, Alina (2007), *Discursul argumentativ. Contur teoretic și scenarii didactice*, în *Perspective*, nr. 2 (15), Cluj-Napoca, pp. 2-17
- Pamfil, Alina, Onojescu, Monica (2000), *Redactarea între realitate și proiecția ideală*, în *Perspective*, nr. 1, Cluj-Napoca, pp. 73-81
- Parfene, Constantin (1999), *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași
- Pârvu, Anuța, *Jocul de rol - metodă de evaluare a competențelor*, în *Perspective*, 2 (3), Cluj-Napoca, pp. 21-23
- Pavelcu, Vasile (1968), *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Perrenoud, Philippe (1997), *Construire des compétences dès l' école*, ESF éditeur, Paris
- Petri, Alina (2007), *Comprehensiunea textului argumentativ sau a înțelegerii înainte de toate*, în *Perspective*, 1 (14), Cluj-Napoca, pp. 85-89
- Piéron, Henri (1927), *Psychologie expérimentale*, Collection Armand Colin, Paris
- Piéron, Henri (1955), *Traité de psychologie appliquée*, Livre quatrième, *La formation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris
- Piéron, Henri (1963), *Examens et docimologie*, Presses Universitaires de France, Paris
- Planchard, Emile (1972), *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Planchard, Emile (1976), *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Popa, Mihaela (2010), *Evaluarea oralului 2010 - Certificarea crizei canonice*, în *Perspective*, 2 (21), Cluj-Napoca, pp. 124-127
- Popa, Mihaela (2013a), *Eseuri de literatură română. Pentru toate clasele de liceu și examenul de bacalaureat*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca
- Popa Mihaela (2013b), *Eseuri de literatură română. Clasele X, XI, XII*, Prefață de Horia Corcheș, Editura Paralela 45, Pitești
- Popa, Mihaela (2013c), *Limba și literatura română. Auxiliar pentru clasa a X-a*, Editura Delfin, București
- Popa, Ortensia (2000), *Metoda cubului în redactare*, în *Perspective*, 1, Cluj-Napoca, pp. 24-26
- Popescu, Cristina (2005), *Evaluarea prin portofoliu a textului liric*, în *Perspective*, 2 (11), Cluj-Napoca, pp. 36-39
- Popescu, Pelaghia (1978), *Examinarea și notarea curentă. Experimente. Propuneri*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Potolea, Dan, Manolescu, Marin (2005), *Teoria și practica evaluării educaționale*, MEC, Proiectul pentru învățământul rural, București

- Potolea, Dan, Neacșu, Ioan, Manolescu, Marin coord. (2011), *Ghid de evaluare. Disciplina limba română*, Editura Erc Press, București
- Programa de examen pentru disciplina limba și literatura română – Examenul național de bacalaureat 2014*, Anexa nr. 2 la OMEN nr. 4923/ 29.08.2013
- Programa pentru clasa a XII-a, aprobată prin OMECT nr. 5959/ 22. 12. 2006* [în vigoare]
- Programa școlară. Limba și literatura română. Clasa a IX-a. Ciclul inferior al liceului*, 2009
- Radu T., Ion (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Reuter, Yves (1997), *L'analyse du récit*, Dunod, Paris
- Rey, Bernard (1996), *Les compétences transversales sen question*, ESF éditeur, Paris
- Ruști, Doina, Costache, Adrian (2000), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Editura Teora, București
- Sâmihăian, Florentina (2005), *Există strategii de stimulare a interesului pentru lectură al elevilor?*, în *Perspective*, 1 (10), Cluj-Napoca, pp. 9-17
- Sava, Florin A. (2011), *Analiza datelor în cercetarea psihologică*, Ediția a doua, revizuită, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Sava, Nora (2001), *Proiectul ca metodă complementară de evaluare*, în *Perspective*, 1 (2), Cluj-Napoca, pp. 30-32
- Școala de Vară Magister. *Didactica limbii și literaturii române. Formarea competenței culturale. Formarea competenței de comunicare*, Cluj, 4-9 august, 2003, suport de curs
- Șerbănescu, Andra (2005), *Cum se scrie un text. Introducere în tehnica redactării. Ediția a treia*, Editura Polirom, Iași
- Simion, Eugen (coord.) (2001), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a*, Editura Corint, București
- Simion, Eugen (coord.) (2004), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Corint, București
- Stan, Cristian (2001), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Stan, Mihail (coord.) (2001), *Ghid de evaluare. Limba și literatura română*, Editura Aramis, București
- Stanciu Gh., Ion (1995), *Școala și doctrinele pedagogice în sec. XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles (1998), *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I-II, Traducere Codruța Bălibanu, Centrul Educația 2000+, Casa de Editură GLORIA, București
- Stoica, Adrian (2000), *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București
- Stoica, Adrian (coord.) (2001), *Ghidul examenului*, Editura Aramis, București
- Strungă, C. (1999), *Evaluarea școlară*, Editura de Vest, Timișoara
- Stufflebeam, D (2001), *Guiding Principles Checklist for Evaluating Evaluations*, http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guiding_principles.pdf, consultat 9 VI 2014
- Stufflebeam, Daniel (1974), *Meta-evaluation*, <http://wmich.edu/eval>, consultat 3 mai 2012
- Tonea, Alina (2009), *Jurnalul - metodă de învățare și instrument de evaluare*, în *Perspective*, 1 (18), Cluj-Napoca, pp. 48-49

Ungureanu, Dorel (2001), *Teroarea creionului roșu – Evaluarea educațională*, Editura Universității de Vest, Timișoara

Varga, Gina-Mioara (2014), *Eseul argumentativ în 50 de exemple*, Editura Delfin, București

Velea, Luciana-Simona (2008), *Metaevaluarea. Standarde calitative. Aplicații în domeniul programelor educaționale* (rezumatul tezei de doctorat), <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2008Noiembrie/Velea%2520Luciana-Simona%2520-%2520Metaevaluarea>

Vial, Jean (1982), *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Les éditions ESF, Paris

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

Vrabie, Dumitru (1975), *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Zlătior, Titiana (2000), *Eseul argumentativ între vag și precizie*, în *Perspective*, 1, Cluj-Napoca, pp. 51-57

Zlătior, Titiana (2001), *Eseul argumentativ între vag și precizie*, în *Perspective*, 1 (2), Cluj-Napoca, pp. 48-51
<http://ler.is.edu.ro/>, consultat 10 ianuarie 2012
<http://administratesite.edu.ro/index.php/articles/6207>, consultat 12 iunie 2014
www.edu.ro
www.om.ugal.ro/om/personal/Sorin%20Ciortan/desc/.../L13-LzStats.pdf, consultat 14 mai 2013
romanacluj.blogspot.com
profesorideromana.files.wordpress.com/2009/09/a_competente
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessment_grid/assessment_grid_Romanian_Moldovan.pdf, consultat 9 mai 2014

Stufflebeam, D (2001) ‘Guiding Principles Checklist for Evaluating Evaluations’ http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guiding_principles.pdf pentru cartea lui Stufflebeam, consultat 9 iunie 2014

<http://subiecte2014.edu.ro/2014/evaluarenationala6/modeleteste/>, consultat 6 iunie 2014
<http://www.edu.ro/index.php/articles/c133/>, consultat 15 iunie 2014
<http://subiecte2014.edu.ro/2014/bacalaureat/modeledesubiecte/probescrise/>, consultat 23 iunie 2014

CUVINTELE-CHEIE:

EVALUARE
EVALUARE FORMATIVĂ
AUTOEVALUARE
INTEREVALUARE
METAEVALUAREA DIDACTICĂ
COMPETENȚE
ARGUMENTARE