

**SERVICIUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE**

**GHID  
DE EVALUARE LA**

**DISCIPLINELE SOCIO-UMANE**

**(Logică și argumentare, Psihologie, Economie, Filosofie)**

**BUCUREȘTI  
2000**

**Autori:** prof. gr. I Florina Oțet  
prof. Nicoleta Lițoiu  
prof. Sorin Spineanu-Dobrotă

**Coordonator:** prof. gr. I Florina Oțet

***Procesul de elaborare a acestui ghid de evaluare a parcurs mai multe etape, corespunzător procesului de elaborare și implementare a noilor curricule la disciplinele socio-umane în învățământul liceal. În acest sens, autorii doresc să mulțumească, pentru contribuțiile aduse la elaborarea ghidului, următorilor: prof. univ. dr. Ion T. Radu, prof. univ. dr. Ioan Neacșu, prof. gr. I Silvia Popescu, lect. univ. Aurel Cazacu.***

## CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLUL 1. Introducere în problematica generală a evaluării</b>	<b>5</b>
1.1. Probleme specifice ale evaluării	5
1.2. Relația evaluarea curentă /examenele	7
1.3. Metode de evaluare	9
1.4. Calitățile instrumentelor de evaluare	19
1.5. Tipuri de itemi	23
<b>CAPITOLUL 2. Itemi obiectivi</b>	<b>24</b>
2.1. Itemi cu alegere duală	24
2.2. Itemi de tip pereche	30
2.3. Itemi cu alegere multiplă	34
<b>CAPITOLUL 3. Itemi semiobiectivi</b>	<b>39</b>
3.1. Itemi cu răspuns scurt / de completare	39
3.2. Întrebări structurate	43
<b>CAPITOLUL 4. Itemi subiectivi (cu răspuns deschis)</b>	<b>50</b>
4.1. Rezolvare de probleme	50
4.2. Itemi de tip eseu	54
<b>CAPITOLUL 5. Metode complementare de evaluare</b>	<b>59</b>
5.1. Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului	60
5.2. Proiectul	62
5.3. Portofoliul	63
5.4. Autoevaluarea	64
<b>CAPITOLUL 6. Probe de evaluare</b>	<b>66</b>
6.1. Modele orientative	66
<b>BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ</b>	<b>71</b>

## INTRODUCERE

În contextul educațional actual, problematica evaluării capătă o importanță din ce în ce mai mare în activitatea factorilor de decizie, a specialiștilor și, mai ales, a practicienilor. Influența evaluării, în special prin intermediul examenelor, se face tot mai mult resimțită atât asupra activității de predare, cât și asupra celei de învățare. Profesorul, cât și elevul sunt cei dintâi interesați în realizarea unei evaluări obiective, bazată pe criterii unitare, cunoscute și aplicate în practica școlară curentă.

Din această perspectivă, prezentul ghid constituie un important punct de sprijin pentru cadrele didactice de specialitate în realizarea cu succes a activităților presupuse de desfășurarea procesului de evaluare a performanțelor elevilor în practica școlară curentă. Utilitatea acestui ghid este susținută și de **scopurile** pe care acesta și le propune:

- **să familiarizeze** cadrele didactice de specialitate cu problemele specifice evaluării în practica școlară curentă, cât și în situație de examen;
- **să descrie** metode și instrumente de evaluare utilizabile în practica școlară curentă;
- **să explice** metodologia proiectării diferitelor tipuri de itemi;
- **să prezinte exemple** de tipuri de itemi, teste și bareme de corectare a acestora;
- **să informeze** pe toți cei interesați (profesori, elevi, părinți etc.) asupra problematicei generale a evaluării performanțelor elevilor, asupra importanței și impactului acesteia asupra sistemului de învățământ.

### **Cum puteți folosi acest ghid?**

Ghidul se concentrează în principal asupra unor aspecte concrete care vizează: metode și instrumente de evaluare, calitățile acestora; proiectarea diferitelor tipuri de itemi; descrierea și exemplificarea metodelor complementare de evaluare, în funcție de specificul disciplinei; prezentarea unor teste model, precum și a baremelor de corectare a acestora.

Sperăm că fiecare cadru didactic va regăsi în tematica propusă puncte de interes, sugestii și observații utile pe baza cărora își poate concepe acțiunile evaluative viitoare. De asemenea, recomandăm ca parcurgerea ghidului să fie făcută urmând în ordine capitolele prezentate prin cuprins, astfel încât cititorul să aibă atât viziunea de ansamblu asupra problematicei generale prezentate, cât și înțelegerea logică a elementelor concrete care decurg din aceasta.

# CAPITOLUL 1

## INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA GENERALĂ A EVALUĂRII

### 1.1. Probleme specifice ale evaluării

În cadrul procesului de învățământ, activitățile de predare, învățare și evaluare constituie elemente importante care se află într-o strânsă legătură. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune revenirile și revizuirile necesare. De aceea, **predarea-învățarea-evaluarea trebuie proiectate în același timp.**

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei **etape** principale:

- **măsurarea** rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise/orale/practice, proiecte, portofolii etc.);
- **aprecierea** acestor rezultate pe baza unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptorii de performanță etc.);
- **formularea concluziilor** desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute în vederea adoptării deciziei educaționale adecvate.

**Deci,**

**evaluarea reprezintă ...**

totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare

**în scopul...**

emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

În general, evaluarea performanțelor elevilor are următoarele **funcții**:

- **diagnostică**, în sensul de a face cunoscute situațiile și factorii care conduc la obținerea anumitor rezultate ale elevilor pentru a stabili eventualele proceduri de remediere a punctelor critice.
- **prognostică**, în sensul anticipării performanțelor viitoare ale elevilor pe baza rezultatelor înregistrate și al planificării secvențelor următoare ale activității de învățare. De obicei, această funcție a evaluării se asociază celei de diagnoză, fiind complementare.
- **de certificare** a nivelului de cunoștințe și abilități al elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ, învățământ obligatoriu etc.);
- **de selecție** a elevilor pentru accesul într-o treaptă superioară de învățământ sau într-un program specific de instruire (gimnaziu, liceu, învățământ superior, cursuri postuniversitare, cursuri speciale în domenii artistice etc.). Realizarea acestei funcții permite clasificarea/ierarhizarea elevilor în urma rezultatelor obținute, în condițiile existenței, de obicei, a unui număr limitat de locuri pentru frecventarea cursurilor/formei de învățământ respective.

În afara funcțiilor generale menționate anterior, evaluarea mai îndeplinește și o serie de **funcții specifice**, dintre care menționăm:

- **funcția motivațională**, de natură să stimuleze activitatea de învățare a elevilor prin valorificarea optimală a feedback-ului pozitiv oferit de către actul evaluativ în sine;
- **funcția de orientare școlară și profesională**, prin intermediul căreia evaluarea performanțelor elevilor furnizează informații utile elevilor în vederea alegerii formei corespunzătoare de învățământ.

Teoria și practica pedagogică operează cu mai multe clasificări ale **tipurilor de evaluare** în funcție de diferite criterii (domeniul în care se realizează, momentul, modul în care se interpretează rezultatele etc.). Câteva dintre cele mai uzuale clasificări sunt prezentate în continuare.

După **modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic**, evaluarea poate fi de trei tipuri:

- a) **evaluare inițială**, care se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare sau program de instruire în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul evaluării inițiale se identifică nivelul achizițiilor elevilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa de

învățământ respectivă. Informațiile obținute în urma realizării unei evaluări inițiale sprijină planificarea activităților viitoare ale profesorului din perspectiva adecvării acestora la posibilitățile elevilor sau a inițierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare.

- b) evaluarea formativă** însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii. Din acest motiv, efectele sale ameliorative asupra activității de învățare sunt considerabile, oferind permanent posibilitatea de raportare la obiectivele operaționale propuse și de evidențiere a progresului înregistrat de la o secvență la alta a instruirii. În cazul evaluării formative, feed-back-ul obținut este mult mai util și eficient, ajutând atât elevul cât și profesorul să își adapteze activitatea viitoare la specificul situației.
- c) evaluarea sumativă** se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (de exemplu, capitol, semestru, an școlar, ciclu de învățământ etc.), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare de elevi.

Dacă se urmărește drept criteriu **cine** realizează evaluarea, aceasta poate fi de trei tipuri:

- a) evaluări interne**, atunci când acțiunea evaluativă este efectuată de către aceeași persoană/instituție care este implicată direct și în activitatea de instruire (de exemplu, profesorul de la clasă);
- b) evaluări externe**, în care se implică o persoană/instituție, alta decât cea care a asigurat realizarea procesului didactic.

## 1.2. Relația evaluare curentă/examene

Evaluarea cuprinde două părți importante:

- **evaluarea curentă**
- **examenele**

Totuși, între cele două părți există o legătură strânsă, de condiționare reciprocă.

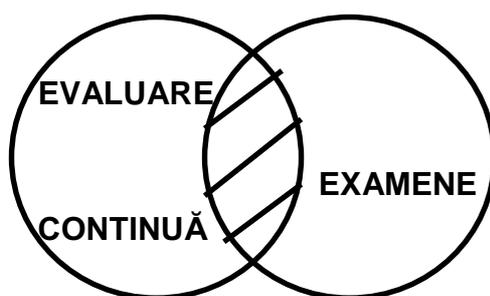
În mod normal, **evaluarea curentă trebuie să sprijine examenele** prin:

- ➔ **modalitățile de evaluare** (strategii, tehnici, instrumente) care sunt utilizate în practica școlară la clasă;
- ➔ **pregătirea profesorilor** în domeniul evaluării, în sensul abilitării acestora în aplicarea diferitelor instrumente și metode;
- ➔ **familiarizarea elevilor** cu tipuri de itemi, sarcini de lucru după modelul celor care vor fi date la examen, precum și cu baremul de corectare a acestora;
- ➔ **utilizarea rezultatelor sale** (parțial sau în totalitate) în cadrul examenelor.

Din această ultimă perspectivă, **relația evaluării curente/continue cu examenele** poate urma trei **modele** posibile (A. Stoica, 2000, pg. 60):

### MODELUL I

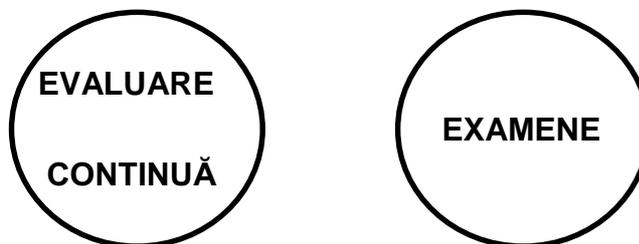
În cazul acestui model, există o zonă comună atât evaluării continue, cât și examenelor, ceea ce înseamnă că **rezultatele evaluării continue au o anumită pondere în stabilirea notei finale la examen**. Această zonă comună ia în considerare utilizarea acelor metode și instrumente de evaluare care pot fi aplicate la clasă, necesitând un timp mai lung de elaborare și de lucru, și care testează capacități importante ale elevilor, dar greu de demonstrat în situația de examen (exemplu: sistemul de învățământ din Anglia).



### MODELUL II

În acest caz, evaluarea continuă nu se află în nici un fel de relație cu examenele, **rezultatele evaluării continue nefiind luate în considerare în**

**cadrul examenelor** (exemple: sistemele de învățământ din România, Moldova).



### **MODELUL III**

În acest caz, **rezultatele evaluării continue sunt în totalitate luate în considerare în cadrul examenelor** (de exemplu, sistemele de învățământ din Spania și Portugalia).



Din această perspectivă, pentru integrarea evaluării curente cu examenele se pot aplica două strategii:

- a) una provine dinspre examene și se referă la diversificarea formelor și metodelor de testare în cadrul acestora, în așa fel încât unele tehnici care se utilizează în evaluarea curentă să fie transferate examenelor;
- b) cea de-a doua pornește dinspre partea evaluării curente prin valorizarea rezultatelor acesteia în cadrul examenelor.

### **1.3. Metode de evaluare**

Teoria și practica evaluării discriminează între metodele tradiționale de evaluare și cele complementare.

**Metodele tradiționale de evaluare** au căpătat această denumire datorită consacrării lor în timp ca fiind cele mai des utilizate. Din această categorie fac parte:

- probele orale;
- probele scrise;
- probele practice.

Pentru asigurarea unui consens din punct de vedere conceptual vom adopta în continuare următoarea definiție de lucru<sup>1</sup>.

**Probă** = orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor.

**Probele orale** reprezintă metoda de evaluare cel mai des utilizată la clasă. Datorită fidelității și validității lor scăzute, aceste probe nu sunt recomandabile în situații de examen. Însă, în evaluarea la clasă, acestea își demonstrează valoarea mai ales în cazul disciplinelor care presupun demonstrarea unor capacități și abilități dificil de surprins prin intermediul probelor scrise (de exemplu, capacitatea de comunicare verbală).

**Avantajele** utilizării probelor orale vizează:

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;

- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport de un conținut specific;

- formularea răspunsurilor urmărește logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalității elevului, a capacității sale de argumentare etc.;

- nu în ultimul rând, tipul de interacțiune directă creată între evaluator și evaluat (profesor și elev) este de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând și manifestări ce permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.

Este necesar, însă, să fie avute în vedere și **limitele** acestor probe, dintre care menționăm:

- diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării (de exemplu, gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variația comportamentului evaluatorului, etc.), ceea ce generează o puternică varietate interindividuală și intraindividuală între persoanele care evaluează sau la același evaluator în momente diferite;

---

<sup>1</sup> Definiția este propusă în lucrarea "Evaluarea rezultatelor școlare", coord. A. Stoica, 1997.

- nivelul scăzut de validitate și fidelitate;
- consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluați individual.

Decizia profesorului de a utiliza probele orale în anumite situații ale practicii școlare curente trebuie să se întemeieze pe rațiuni care țin de:

- obiectivele evaluării în situația concretă;
- tipul de evaluare promovat;
- numărul elevilor;
- timpul disponibil;
- resursele materiale alocate;
- tipul de informație pe care profesorul dorește să o obțină prin răspunsurile elevilor;
- natura și specificul disciplinei.

**Probele scrise** sunt practicate, și uneori chiar preferate, datorită unora dintre **avantajele** lor imposibil de ignorat în condițiile în care se dorește eficientizarea procesului de instruire și creșterea gradului de obiectivitate în apreciere. Dintre acestea menționăm:

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare. Probele scrise permit evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt.

- acoperirea unitară ca volum și profunzime pe care o asigură la nivelul conținutului evaluat. Probele scrise fac posibilă evaluarea tuturor elevilor asupra aceleiași secvențe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele elevilor, iar evaluarea în sine mai obiectivă.

- posibilitatea profesorului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;

- posibilitatea elevilor de a-și elabora răspunsul independent, fără nici un fel de intervenție din afară, reflectând cunoștințe și capacități demonstrate într-un ritm propriu;

- diminuarea stărilor tensionale, de stress, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu alte probleme emoționale.

**Dezavantajul major** este presupus de relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune identificate.

**Probele practice** sunt utilizate în vederea evaluării capacității elevilor de a aplica anumite cunoștințe teoretice, precum și a gradului de stăpânire a priceperilor și deprinderilor de ordin practic. Cu toate că activitățile practice oferă posibilitatea elevului de a-și dezvolta atât competențele generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare), cât și pe cele specifice, aplicative, (manipularea datelor, instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor), evaluarea elevilor prin probe practice, atât în situații de examinare curentă, cât și în situații de examen, este foarte puțin pusă în valoare.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, este normal ca încă de la începutul anului școlar, elevii să fie avizați asupra (I. Neacșu, A. Stoica, (coord.) 1996, p.76):

- tematicii lucrărilor practice;
- modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare);
- condițiilor care le sunt oferite pentru a realiza aceste activități (aparate, unelte, săli de sport etc.).

Așa cum menționam anterior, metodele tradiționale de evaluare, concepute ca realizând un echilibru între probele orale, scrise și cele practice, constituie la momentul actual elementele principale și dominante în desfășurarea actului evaluativ. Pornind de la această realitate obiectivă, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acțiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu (ca ansamblu de cunoștințe), dar, mai ales, ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilități). Acest lucru se poate realiza prin utilizarea metodelor complementare de evaluare.

Principalele **metode complementare de evaluare**, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului sunt:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;

- autoevaluarea.

**Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor** furnizează profesorului informații relevante asupra performanțelor elevilor săi din perspectiva capacității lor de acțiune și relaționare, a competențelor și abilităților de care dispun aceștia. Pentru a atinge acest scop, profesorul trebuie să utilizeze un instrumentar adecvat obiectului observării. În mod practic, profesorul are la dispoziție trei **modalități de înregistrare a acestor informații** (vezi și N. Gronlund, 1981, pg. 434-450):

- **fișa de evaluare**
- **scara de clasificare**
- **lista de control/verificare**

Este important de subliniat în legătură cu aceste modalități de înregistrare a informațiilor faptul că pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de elevi, surprinzând atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniului afectiv și psihomotor.

● **Fișa de evaluare** este completată de către profesor, în ea înregistrându-se date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care profesorul le identifică în comportamentul sau modul de acțiune al elevilor săi (fapte remarcabile, probleme comportamentale, evidențierea unor aptitudini deosebite într-un domeniu sau altul etc.). La acestea se adaugă interpretările profesorului asupra celor întâmplate, permițându-i acestuia să surprindă modelul comportamental al elevilor săi.

Deci profesorul, într-o primă instanță, este cel care decide ce comportament va fi observat și înregistrat, configurând aria comportamentală, eventualele limite ale observațiilor înregistrate, gradul de extindere în utilizare al acestor observații.

Un **avantaj** important al acestor fișe de evaluare este acela că nu depinde de capacitatea de comunicare a elevului cu profesorul, profesorul fiind cel care înregistrează și interpretează comportamentul tipic sau alte produse și performanțe ale elevului.

Un **dezavantaj** de care trebuie ținut seamă este acela al marelui *consum de timp* pe care îl implică (timpul necesar profesorului, spre exemplu, pentru a nota descrierile verbale ale comportamentului elevilor săi), la care se adaugă faptul că *aceste notări nu au o cotă ridicată de obiectivitate*, ceea ce are repercursiuni asupra fidelității acestor înregistrări.

● **Scara de clasificare** însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, însoțit de un anumit tip de scară, de obicei *scara Likert*. Potrivit acestui tip de scară, elevului îi sunt prezentate un număr de enunțuri în raport de care acesta trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând între cinci trepte: **puternic acord**; **acord**; **indecis** (neutru); **dezacord**; **puternic dezacord**.

### Exemplu:

1. Particip cu plăcere la activitățile de lucru în echipă.

puternic dezacord     dezacord     neutru     acord     puternic acord

2. Îmi asum imediat responsabilitățile care îmi sunt stabilite în cadrul echipei.

puternic dezacord     dezacord     neutru     acord     puternic acord

Un element esențial în construirea unei scări de clasificare îl constituie **redactarea unui bun enunț** la care elevul să poată răspunde. Prin urmare:

a) Fiecare enunț trebuie să cuprindă cuvinte familiare subiectului, utilizând limbajul acestuia și nu unul puternic specializat sau tehnic. *Deci, enunțuri cu o structură simplă.*

b) Fiecare enunț să fie exprimat *clar pozitiv* sau *clar negativ* (să reprezinte poziții clar pozitive sau negative). Este bine ca enunțurile să fie experimentate înainte de introducerea lor în instrument.

c) Lista finală de enunțuri trebuie să conțină *un număr aproximativ egal de enunțuri pozitive și negative.*

d) *Fiecare enunț trebuie să producă informația necesară.* Nu se introduce un enunț doar pentru că "este interesant de văzut ce răspund subiecții la el". Enunțul trebuie să facă referire clară la atitudinea sau opinia despre care dorim să aflăm informații.

● **Lista de control/verificare**, deși pare asemănătoare cu scara de clasificare ca manieră de structurare (un set de enunțuri, caracteristici, comportamente etc.), se deosebește de aceasta prin faptul că prin intermediul ei doar se constată *prezența sau absența* unei caracteristici, comportament etc., fără a emite o judecată de valoare oricât de simplă.

**Exemplu:** (desfășurarea unei activități experimentale în laborator)

Elevul:

- a urmat instrucțiunile specifice activității.                       Da                       Nu

- |  |                             |                             |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| - a cerut ajutor atunci când a avut nevoie.                      | <input type="checkbox"/> Da | <input type="checkbox"/> Nu |
| - a cooperat cu ceilalți colegi pentru a realiza produsul final. | <input type="checkbox"/> Da | <input type="checkbox"/> Nu |
| - a finalizat sarcina de lucru.                                  | <input type="checkbox"/> Da | <input type="checkbox"/> Nu |
| - a făcut curat la masa de lucru.                                | <input type="checkbox"/> Da | <input type="checkbox"/> Nu |

Un **avantaj** al listei de control este acela că *se elaborează relativ ușor*, fiind *obiectivă în evaluarea abilităților* care pot fi în mod clar divizate în pași specifici.

Un tip special de observație este **observația participativă** cu implicații semnificative asupra relației profesor-elev din clasă. Acest tip de observație practică de către profesorul este, în esență, subiectivă, dar poate să-și sporească procentul de obiectivitate dacă atenția va fi concentrată asupra construcției și utilizării instrumentelor.

În ceea ce privește costurile implicate de această metodă, ea este ieftină, dar mare consumatoare de timp.

**Investigația**, ca metodă complementară de evaluare, oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs.

În cadrul unei investigații, obiectivele evaluate (de exemplu: definirea și înțelegerea problemei; identificarea procedeeleor de obținere a informațiilor; colectarea și organizarea datelor; formularea și testarea ipotezelor; descrierea metodelor de investigație a problemei; elaborarea unui scurt raport despre rezultatele investigației) capătă semnificații diferite, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei la care se aplică. Un element important în desfășurarea unei investigații, după proiectarea ei, îl constituie preexperimentarea, ceea ce asigură un plus de validitate instrumentului de evaluare pe care profesorul intenționează să-l propună elevilor săi.

Activitatea didactică desfășurată prin intermediul acestei practici evaluative, poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigației este, de obicei, de tip holistic.

Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităților de ordin aplicativ ale elevilor este considerabil (mai ales în cazul rezolvării problemelor, dezvoltării capacități de argumentare, gândirii logice etc.).

**Proiectul** reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru - eventual și prin începerea rezolvării acesteia - se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Ca și investigația, proiectul are mai multe etape și poate fi realizat individual sau în grup.

Etapele proiectului presupun direcționarea eforturilor elevilor în două direcții la fel de importante din punct de vedere metodologic și practic: colectarea datelor și realizarea produsului. Fiecare direcție conține elemente care conferă specificitate proiectului în funcție de disciplina pe care o vizează.

Printre capacitățile elevilor posibil de evaluat prin intermediul acestei metode se pot enumera (A. Stoica, S. Musteață, 1997, p.115):

- adecvarea metodelor de lucru și a instrumentarului ales la obiectivele propuse prin proiect;
- folosirea corespunzătoare a materialelor și echipamentelor din dotare;
- oferirea unei soluții corecte (rezolvarea de probleme);
- realizarea cu acuratețe a produsului, din punct de vedere tehnic;
- posibilitatea generalizării problemei/soluției;
- prezentarea proiectului.

Strategia de evaluare a proiectului, care este una de tip holistic, trebuie, la rândul ei, să fie clar definită prin criterii negociate sau nu cu elevii, astfel încât să evidențieze efortul exclusiv al elevului în realizarea proiectului.

Utilizarea **portofoliului** ca metodă complementară de evaluare în practica școlară curentă se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului profesorilor. Portofoliul include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observarea sistematică a comportamentului elevului, proiectul, autoevaluarea), precum și sarcini specifice fiecărei discipline.

Portofoliul reprezintă "cartea de vizită" a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul și chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

Important rămâne scopul pentru care este proiectat portofoliul, ceea ce va determina și structura sa. Alături de scop, în definirea unui portofoliu, sunt la fel de relevante contextul și modul de proiectare a portofoliului.

O funcție importantă pe care o preia portofoliul este aceea de investigare a majorității "produselor" elevilor, care, de obicei, rămân neinvestigate în actul evaluativ, reprezentând în același timp un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități didactice (nu doar pregătirea stereotipă pentru teste de cunoștințe). În același timp, sarcina evaluării continue este preluată cu succes și fără tensiunea pe care ar putea-o genera metodele tradiționale de evaluare aplicate frecvent.

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului (un semestru, an școlar sau ciclu de învățământ), portofoliul poate constitui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări.

**Autoevaluarea**, prin informațiile pe care le furnizează are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul.

Pentru ca evaluarea să fie resimțită de către elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacități ale sale în funcție de progresul realizat și de dificultățile pe care le are de depășit, este foarte utilă formarea și exersarea la elevi a capacității de autoevaluare. Elevii au nevoie să se autocunoască. Acest fapt are multiple implicații în plan motivațional și atitudinal.

Ca și profesorul care conduce activitatea, elevul aflat în situația de învățare are nevoie de anumite puncte de referință care să-i definească rolul, sarcina, natura și direcțiile activității sale, ajutându-l să conștientizeze progresele și achizițiile făcute, să-și elaboreze stilul propriu de lucru, să se poată situa personal în raport cu exigențele de învățare.

Un loc aparte în această sferă îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv al dezvoltării personale. Acest lucru se realizează prin intermediul chestionarelor, scărilor de clasificare etc.

Toate aceste metode complementare de evaluare asigură o alternativă la formulele tradiționale, a căror prezență este preponderentă, oferind alte opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica evaluativă. Valențele lor formative le recomandă susținut în acest sens. Este cazul, în special, al investigației, proiectului și portofoliului, care în afara faptului că reprezintă importante instrumente de evaluare, constituie în primul rând sarcini de lucru a căror rezolvare stimulează învățarea de tip euristic.

Dintre **valențele formative** ale metodelor complementare de evaluare pot fi menționate:

- oportunitatea creată profesorului de a obține noi și importante informații asupra nivelului de pregătire al elevilor săi. Pe baza acestor informații profesorul își fundamentează judecata de valoare, pe care o exprimă într-o apreciere cât mai obiectivă a performanțelor elevilor și a progreselor înregistrate de către aceștia.
- posibilitatea elevului de a arăta ceea ce știe și, mai ales, ceea ce știe să facă, într-o varietate de contexte și situații;
- oferirea unei imagini permanent actualizate asupra performanțelor elevilor, în raport cu abilitățile și capacitățile pe care aceștia le dețin, precum și a unei imagini cât mai complete asupra profilului general al nivelului de achiziții al elevului, ambele în sprijinul profesorului;
- asigurarea unui demers interactiv al actului de predare-învățare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- exersarea abilităților practic-aplicative ale elevilor, asigurând o mai bună clarificare conceptuală și integrare în sistemul noțional a cunoștințelor asimilate, care astfel devin operaționale.

În termeni generali, **metoda** este cea care conturează întregul demers de proiectare și realizare a acțiunii evaluative, de la stabilirea obiectivelor de evaluare și până la construirea și aplicarea instrumentului de evaluare prin care intenționăm să obținem informațiile necesare și relevante pentru scopurile propuse. Din această perspectivă, **instrumentul de evaluare** este parte integrantă a metodei, fiind cel care concretizează la nivel de produs opțiunea metodologică a profesorului pentru măsurarea și aprecierea cunoștințelor și competențelor elevului într-o situație educațională bine definită.

#### **1.4. Calitățile instrumentelor de evaluare**

Utilizarea testelor ca principal instrument de evaluare în practica școlară curentă sau în situație de examen poate include un potențial risc în momentul în care în proiectarea acestora nu se ține cont de calitățile acestuia, calități indispensabile în condițiile în care se dorește realizarea unei consistențe a măsurării în evaluare. Tocmai de aceea, este relativ dificil ca testele elaborate

de profesori să satisfacă toate aceste calități tehnice în condiții optime, dezavantaj care este, însă, înlăturat în momentul în care testele sunt produse de o instituție specializată în acest sens. Indiferent de metoda prin care se evaluează, utilizarea unui instrument de evaluare insuficient de bine calibrat din punct de vedere al respectării calităților sale tehnice aduce importante prejudicii demersului inițiat, relativizând considerabil rezultatele și efectele evaluării.

Descrierea succintă a acestor calități este prezentată în continuare (vezi și I. Neacșu, A.Stoica, (coord.), 1996, pg. 36-38).

Principalele calități ale unui instrument de evaluare, pe care îl vom numi în continuare test sunt: **validitatea, fidelitatea, obiectivitatea și aplicabilitatea.**

**Validitatea** unui test este exprimată de *acuratețea cu care testul respectiv măsoară ceea ce intenționează să măsoare*. În consecință, a aprecia dacă un test măsoară ceea ce și-a propus să măsoare, nu se poate face decât în relație cu scopul testului respectiv. Prima întrebare la care trebuie să răspundă autorul unui test este: ce intenționez să măsoar prin intermediul acestui instrument? Prima constatare pe care o poate face este aceea că trebuie să se raporteze la ceea ce este capabil să măsoare în momentul respectiv, motiv pentru care, de regulă, prin proiectarea unui test se cere elevilor să răspundă la anumite cerințe și sarcini de lucru care li se dau acestora spre rezolvare. Consecința directă a acestui fapt este că ceea ce măsurăm sunt doar comportamente. Este mult mai greu de realizat măsurarea acelor aspecte care țin de interesele elevilor, de abilitățile acestora sau de latura afectiv-atitudinală a personalității elevilor. Aceste aspecte nu pot fi măsurate în mod direct.

În cadrul unui test nu trebuie să existe elemente de interferență. De exemplu, un test care măsoară gradul de exersare al unui algoritm de analiză gramaticală nu trebuie scris într-un limbaj greu accesibil vârstei elevilor sau să ridice probleme de vocabular sau stil, pentru că în acest fel vor fi măsurate abilități de stăpânire a elementelor de limbă și abia în plan secundar cele presupuse de analiza gramaticală.

Pentru ca un test să fie considerat valid, trebuie să acopere întregul conținut al programei de examen într-un mod adecvat, ținând cont de lungimea, ponderea sau importanța diferitelor aspecte ale conținutului la care face referire.

În continuare vom face referire la câteva **tipuri de validitate**:

- **validitatea de conținut**
- **validitatea de construct**

- **validitatea concurentă**
- **validitatea predictivă**
- **validitatea de fațadă**

1. *Validitatea de conținut* relevă măsura în care testul acoperă în mod uniform elementele de conținut majore pe care acesta le testează. Aprecierea validității de conținut se face prin estimarea concordanței dintre itemii testului și obiectivele operaționale definite pe baza conținuturilor esențiale ale programului de instruire.
2. *Validitatea de construct* exprimă acuratețea cu care testul măsoară un anumit construct specificat (de exemplu: inteligența, creativitatea, succesul școlar etc.). De asemenea, acest tip de validitate vizează concordanța dintre natura itemilor și obiectivele corespunzătoare conținuturilor supuse evaluării, deci raportul item-nivelul învățării.
3. *Validitatea concurentă* face referire la concordanța dintre rezultatele obținute de un elev la un test și unele criterii de comportament similare. În consecință, validitatea concurentă reflectă măsura în care scorurile înregistrate la un test relaționează cu alte măsurări realizate asupra acelorași abilități.
4. *Validitatea predictivă* vizează măsura în care testul poate face prognoza performanțelor viitoare ale elevului. Rezultatele prezente ale testului sunt utilizate pentru a atinge acest scop. Acest tip de validitate vizează estimarea/determinarea corelației dintre performanța înregistrată la un test care a fost administrat și performanța la teste care urmează a fi susținute la aceeași disciplină de studiu sau asupra aceleiași extensii curriculare.
5. *Validitatea de fațadă* (Face Validity) exprimă măsura în care testul este relevant și important pentru cei care sunt testați. De exemplu, un test care evaluează conținuturi de dimensiuni diferite sau considerate a fi de importanță diferită, trebuie să exprime acest fapt printr-o pondere diferită a itemilor pe unități de conținut specifice.

Printre *factorii* care influențează validitatea unui test se includ:

- indicații neclare;
- nivelul de dificultate inadecvat al itemilor de test;
- itemi incorecți din punct de vedere tehnic;
- test prea scurt;

- administrarea și/sau corectarea necorespunzătoare a testului;
- ignorarea variabilei desemnate prin caracteristicile grupului căruia i se administrează testul.

**Fidelitatea** reprezintă *calitatea unui test de a produce rezultate constante în urma aplicării sale repetate*. Un test caracterizat printr-un grad ridicat de fidelitate, aplicat în condiții identice, aceluiași grup de elevi, dar în diferite ocazii, trebuie să conducă la obținerea aceluiași rezultate (sau cu diferențe minime).

Fidelitatea unui test are legătură directă cu modul în care se asigură consistența măsurării, din perspectiva unei consistențe peste timp, de la persoană la o altă persoană, dintr-un loc în altul.

Pentru estimarea fidelității unui test se folosesc următoarele **metode**:

- metoda test-retest*, care vizează stabilitatea testului respectiv, acesta fiind aplicat de două ori aceluiași grup sau la două grupuri diferite de elevi, dar cu aceleași abilități, la un interval de timp variind între câteva minute și câțiva ani.
- metoda formelor echivalente*, ce evidențiază echivalența testului respectiv, prin administrarea, la un interval de timp scurt, a două forme de test echivalente, aceluiași grup de elevi. Cele două forme de test trebuie să fie paralele, adică să conțină același număr de itemi aranjați în același format de test, să acopere același conținut, să aibă un nivel de dificultate similar și instrucțiuni de administrare similare.
- metoda test-retest cu forme echivalente* reflectă atât stabilitatea, cât și echivalența testului în cauză. Se administrează aceluiași grup de elevi două forme ale aceluiași test, la un interval de timp scurt.
- metoda înjumătățirii* este cea care pune în valoare consistența internă a testului. Acesta se aplică o singură dată, după ce în prealabil a fost împărțit în două jumătăți echivalente (de exemplu: itemi pari și itemi impari).

Printre *factorii* care influențează fidelitatea menționăm:

- *lungimea testului*. Cu cât testul este mai lung, cu atât crește fidelitatea sa.
- *dispersia scorurilor*. Cu cât împrăștierea scorurilor este mai mare, cu atât testul este mai fidel.
- *opțiunea asupra tipului de item și corectitudinea tehnică cu care itemii respectivi sunt construiți*. Testul format majoritar din itemi obiectivi are o fidelitate crescută.

- *modul în care testul a fost administrat* (timpul suficient alocat, instrucțiunile de test furnizate, condițiile asigurate: spațiu, temperatura, lumina, zgomotul etc.).
- *schema de notare*. O schemă de notare clară și bine structurată crește fidelitatea testului.

### **Relația dintre validitate și fidelitate**

- ◆ Fidelitatea este o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru validitate.
- ◆ Un test poate fi fidel fără a fi valid, deoarece testul poate măsura altceva decât și-a propus să măsoare.
- ◆ Dacă un test nu este fidel, el nu este nici valid.
- ◆ În încercarea de a îmbunătăți fidelitatea este important să ne asigurăm că acest demers nu afectează validitatea testului respectiv.
- ◆ În situația în care există un conflict între validitate și fidelitate, asigurarea validității este cea care trebuie să aibă prioritate.

**Obiectivitatea** reprezintă *gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test*. Testele standardizate au o foarte bună obiectivitate.

**Aplicabilitatea** (sau validitatea de aplicare) desemnează *calitatea unui test de a fi administrat și interpretat cu ușurință*. Printre *criteriile* în funcție de care se apreciază buna aplicabilitate a unui test se înscriu (Ausubel și Robinson, 1981, p. 687):

- importanța conținutului pe care testul îl măsoară;
- concordanța dintre forma și conținutul testului și nivelul de vârstă al elevului testat;
- costul și timpul necesare pentru administrarea testului;
- obiectivitatea în notare și interpretarea rezultatelor.

### **1.5. Tipuri de itemi**

Pentru o înțelegere mai bună a acestei problematice, vom opera cu următoarea definiție de lucru a **itemului**:

**Item=<întrebare>+<formatul acesteia>+<răspunsul așteptat>**

Teoria și practica evaluării evidențiază mai multe criterii pe baza cărora pot fi clasificați itemii. Unul dintre criteriile cel mai des utilizate este acela al

**gradului de obiectivitate oferit în corectare.** În funcție de acest criteriu, itemii pot fi clasificați în trei mari categorii:

- a) itemi obiectivi
- b) itemi semiobiectivi
- c) itemi subiectivi (cu răspuns deschis)

**Itemii obiectivi** testează un număr mare de elemente de conținut într-un interval de timp relativ scurt, asigurând un grad de obiectivitate ridicat în măsurarea rezultatelor școlare.

**Itemii semiobiectivi** pot acoperi o gamă variată de capacități intelectuale care se doresc a fi testate, oferind în același timp posibilitatea de a utiliza și materiale auxiliare utile elevilor în rezolvarea sarcinilor de lucru propuse.

**Itemii subiectivi (cu răspuns deschis)** sunt relativ ușor de construit, principala problemă constituind-o modul de elaborare a schemei de notare a acestora, cu atât mai mult cu cât această categorie de itemi vizează demonstrarea de către elevi în răspuns a originalității și creativității lor.

**Tipurile de itemi care se includ în fiecare dintre categoriile menționate anterior vor fi descrise detaliat în capitolele următoare ale ghidului.**

## CAPITOLUL 2 ITEMI OBIECTIVI

### 2.1. ITEMI CU ALEGERE DUALĂ

### 2.2. ITEMI DE TIP PERECHE

### 2.3. ITEMI CU ALEGERE MULTIPLĂ

Testele, în special cele standardizate, conțin un număr de itemi. Între aceștia, o categorie distinctă o formează **itemii obiectivi**, caracterizați prin:

- structurarea explicită a sarcinilor propuse și corelarea cu obiectivele de evaluare;
- capacitatea de a testa un număr mare de elemente de conținut într-un timp relativ scurt;
- fidelitate ridicată;
- asigurarea obiectivității în evaluare și notare;
- asocierea cu o schemă de notare simplă, un punctaj care se acordă – în totalitate – sau nu în funcție de marcarea de către elev a răspunsului corect, respectiv, greșit.

**Obiectivitatea** acestor itemi are în vedere următoarele aspecte:

- obiectivitatea construcției itemului – cerința este explicită, puternic structurată și corelată cu un obiectiv de evaluare;
- obiectivitatea percepției și raportării la sarcină de către subiectul evaluat – subiecți diferiți exprimă același mod de percepere și raportare la sarcină;
- obiectivitatea evaluării/notării – evaluatori diferiți acordă același punctaj pentru aceeași soluție a unui item.

Itemii obiectivi pot fi utilizați în evaluare la orice disciplină socio-umană, datorită specificului lor:

- sunt adecvați pentru evaluarea unor rezultate ale învățării situate mai ales în zona inferioară a domeniului cognitiv;
- antrenează în mod preponderent capacități de tip reproductiv;
- sunt expuși la riscul răspunsurilor date în mod aleatoriu.

Din categoria itemilor obiectivi fac parte:

- itemii cu alegere duală (adevărat/fals),
- itemii de tip pereche,
- itemii cu alegere multiplă.

### 2.1. ITEMI CU ALEGERE DUALĂ

Itemii cu alegere duală pun elevul în situația de a selecta răspunsul corect din doar două variante posibile: **adevărat/fals, da/nu, corect/incorect, acord/dezacord**.

Itemii de tip *da/nu* și *adevărat/fals* sunt cel mai frecvent folosiți.

Utilizarea lor poate fi adecvată atunci când profesorul dorește să evalueze:

- cunoașterea de către elev a unor informații punctuale, date factuale, termeni, definiții, legi, principii, formule;
- diferențierea pe care o poate realiza elevul între enunțurile factuale și cele de opinie;
- capacitatea elevului de a identifica relații de tip cauză-efect, succesiunea logică sau cronologică a unor evenimente.

Pentru **proiectarea** corectă a acestui tip de itemi este necesară respectarea următoarelor cerințe (Gronlund, p. 167):

- formularea clară și precisă a enunțului;
- dacă se solicită aprecierea cu “adevărat” sau “fals”, atunci se vor evita enunțurile foarte generale;
- selectarea unor enunțuri relevante pentru domeniul de cunoaștere sau categoria de competențe testată (uneori, efortul de a realiza enunțuri care să fie fără echivoc adevărate sau false duce la elaborarea de itemi nesemnificativi din punct de vedere educațional sau banali din punct de vedere științific);
- se va evita utilizarea enunțurilor negative și, în special, folosirea dublei negații, care induce un grad înalt de ambiguitate și împiedică înțelegerea enunțului itemului de către elev;
- se vor evita enunțurile lungi și complexe, prin eliminarea elementelor redundante, inutile în raport cu ideea principală a enunțului și cerința itemului; nu se va folosi un limbaj prea academic, o terminologie foarte specializată sau o construcție lingvistică stufoasă și greoaie;
- se va evita introducerea a două idei într-un singur enunț, cu excepția cazurilor în care se dorește evidențierea relației cauză-efect; în această situație, cea mai bună soluție este aceea de a utiliza doar propoziții adevărate și de a cere elevilor să decidă adevărul sau falsitatea relației dintre acestea;
- enunțurile adevărate și cele false vor fi aproximativ egale ca lungime;
- numărul enunțurilor adevărate și cel al enunțurilor false vor fi aproximativ egale, dar nu exact egale, deoarece acesta poate constitui un indiciu după care elevul încearcă să ghicească răspunsul corect.

## Exemple:

**Disciplina: Logică și argumentare**

**Clasa a IX-a**

**Unitatea de conținut:** Argument și argumentare

**Obiectiv:** Elevul va fi capabil să recunoască enunțuri care au structura logică a unui argument.

**Enunț:**

◆ Citește cu atenție fiecare din enunțurile de mai jos. În cazul în care apreciezi că un enunț are structura logică a unui argument, încercuiește răspunsul DA; dacă apreciezi că enunțul nu este un argument, încercuiește răspunsul NU.

- O propoziție cognitivă este o unitate de discurs care poate fi calificată ca adevărată sau falsă.

DA NU

**(Răspuns corect NU)**

- O propoziție cognitivă este o unitate de discurs și orice unitate de discurs poate fi calificată ca adevărată sau falsă, deci orice propoziție cognitivă poate fi adevărată sau falsă.

DA NU

**(Răspuns corect DA)**

- Nici o propoziție cognitivă nu poate fi și adevărată și falsă.

DA NU

**(Răspuns corect NU)**

- Florin este olimpic la matematică, deci poate fi scutit de frecvență în perioada de pregătire pentru concurs.

DA NU

**(Răspuns corect DA)**

### **Enunț:**

◆ Citește cu atenție fiecare din enunțurile de mai jos. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește răspunsul ADEVĂRAT; dacă apreciezi că afirmația este greșită, încercuiește răspunsul FALS.

- Un argument este o mulțime de propoziții cognitive despre care se poate decide în mod cert dacă sunt adevărate sau false.

ADEVĂRAT FALS

**(Răspuns corect FALS)**

- Un argument este un set de propoziții cognitive în care despre unele dintre ele – premisele – se pretinde că întemeiază o altă propoziție din setul respectiv – numită concluzie.

ADEVĂRAT FALS

**(Răspuns corect ADEVĂRAT)**

- Cuvântul “argument” are același înțeles cu “raționament” sau “inferență”.

ADEVĂRAT FALS

**(Răspuns corect ADEVĂRAT)**

- Prezența explicită a unui indicator logic nu este o condiție necesară pentru existența unui argument.

ADEVĂRAT FALS

**(Răspuns corect ADEVĂRAT)**

## Disciplina: Psihologie

### Clasa a X-a

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității; procesele psihice senzoriale.

**Obiectiv:** Elevul va fi capabil să recunoască însușiri esențiale ale proceselor psihice senzoriale.

#### Enunț:

◆ Citește cu atenție fiecare din următoarele afirmații. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația nu este adevărată, încercuiește litera F.

- Senzația este un proces psihic elementar care informează despre proprietățile concrete și separate ale obiectelor, în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor.

A F

(Răspuns corect A)

- Atât senzația, cât și percepția sunt imagini primare deoarece reflectă numai însușiri concrete ale obiectelor și fenomenelor.

A F

(Răspuns corect F)

- Prin însușirile ei, reprezentarea se încadrează în categoria proceselor psihice primare.

A F

(Răspuns corect F)

- Reflectarea perceptivă are caracter direct, nemijlocit, în timp ce reprezentarea este o reflectare mijlocită a realității.

A F

(Răspuns corect A)

Pentru a ridica nivelul de dificultate a itemilor cu alegere duală, cerinței de a identifica enunțurile adevărate, respectiv false, i se pot adăuga două **cerințe suplimentare**:

- sublinierea cuvântului care determină caracterul eronat al enunțului;
- înlocuirea lui cu un cuvânt care face ca afirmația să devină adevărată.

#### Enunț:

◆ Citește cu atenție fiecare din următoarele afirmații. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația este falsă, încercuiește litera F. În cazul afirmațiilor false:

- subliniază cuvântul care face ca afirmația să fie falsă;
- scrie în spațiul special marcat cuvântul care face ca afirmația să devină adevărată.

- Reflectarea obiectului în senzație are caracter fragmentar, unidimensional, și nu permite subiectului identificarea lui.

A F .....

**(Răspuns corect A)**

- Imaginea perceptivă este analitică, reflectând obiectele care acționează direct asupra organelor de simț ca totalități integrale.

A F .....

**(Răspuns corect F**

cuvântul care trebuie subliniat este *analitică*  
cuvântul cu care trebuie înlocuit este *sintetică*)

- Percepția reflectă în mod nediferențiat însușirile obiectului, în timp ce reprezentarea reflectă în mod preponderent însușirile caracteristice, semnificative.

A F .....

**(Răspuns corect A)**

- Reprezentarea este un proces de reflectare nemijlocită a proprietăților obiectelor și fenomenelor, date în experiența senzorială anterioară a subiectului.

A F .....

**(Răspuns corect F**

cuvântul care trebuie subliniat este *nemijlocită*  
cuvântul cu care trebuie înlocuit este *mijlocită*).

## **Disciplina: Economie**

### **Clasa a X-a, a XI-a**

#### **Unitatea de conținut: Factorii de producție**

**Obiectiv:** Elevul va fi capabil să recunoască interdependența dintre factorii de producție și resurse.

#### **Enunț:**

◆ Citește cu atenție fiecare din următoarele afirmații. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația nu este adevărată, încercuiește litera F.

- O activitate economică rațională creează premise pentru îmbunătățirea calitativă și structurală a resurselor, pentru creșterea lor.

A F

**(Răspuns corect A)**

- Orice factor de producție poate fi considerat o resursă și orice resursă poate fi considerată un factor de producție.

A F

**(Răspuns corect F)**

- Ca și resursele, factorii de producție trebuie considerați întotdeauna ca fiind limitați în raport cu nevoile ce trebuie satisfăcute cu ajutorul lor.

A F

**(Răspuns corect A)**

- Factorul de producție muncă are rol determinant în activitatea economică deoarece reprezintă populația antrenată în activitatea economică, iar populația este resursă primară.

A F

**(Răspuns corect F)**

### Enunț:

◆ Citește cu atenție fiecare din afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația nu este adevărată, încercuiește litera F. În cazul afirmațiilor false:

- subliniază cuvântul care face ca afirmația să fie falsă;
- scrie în spațiul special marcat cuvântul care face ca afirmația să devină adevărată.

- Fiecare categorie de factori de producție are un mod specific de a se manifesta în cadrul activității economice și de a se combina cu celelalte.

A F.....

**(Răspuns corect A)**

- Pământul, ca resursă naturală, poate fi inclus în categoria resurselor regenerabile numai dacă este consumat în mod extensiv în cadrul activității economice.

A F.....

**(Răspuns corect F)**

cuvântul care trebuie înlocuit este *extensiv*  
cuvântul cu care trebuie înlocuit este *intensiv*)

- Îmbogățirea conținutului muncii, prin asimilarea și utilizarea informației, are ca efect creșterea duratei muncii.

A F.....

**(Răspuns corect F)**

cuvântul care trebuie înlocuit este *creșterea*  
cuvântul cu care trebuie înlocuit este *reducerea*)

- Factorul de producție capital este parte a resurselor derivate deoarece reprezintă bunuri care servesc direct la satisfacerea trebuințelor umane.

A F.....

**(Răspuns corect F)**

cuvântul care trebuie înlocuit este *direct*  
cuvântul cu care trebuie înlocuit este *indirect*)

## Disciplina: Filosofie

### Clasa a XII-a

**Unitatea de conținut:** Omul – ca problemă filosofică

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să recunoască specificul abordării filosofice a problematicii umanului.

#### Enunț:

◆ Citește cu atenție fiecare din următoarele afirmații. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera A; dacă apreciezi că afirmația nu este adevărată, încercuiește litera F.

- Asemeni științei, filosofia elaborează definiții riguroase și unanim acceptate ale obiectelor și fenomenelor ce intră în câmpul ei de cercetare.

A F

(Răspuns corect F)

- Marile concepții filosofice sunt tentative de a identifica și releva specificitatea umanului.

A F

(Răspuns corect A)

- Filosofia nu dă răspunsuri definitive, ci pune întrebări și construiește alternative.

A F

(Răspuns corect A)

- Întrucât natura umană este complexă și contradictorie în manifestările ei, surprinderea specificității modului uman de a fi nu este posibilă într-o definiție logic satisfăcătoare.

A F

(Răspuns corect A)

## 2.2. ITEMI DE TIP PERECHE

Itemii de tip pereche pun elevul în situația de a determina corespondența corectă între cuvinte, propoziții, fraze, valori numerice, semnificații, litere, simboluri, informații ș.a.

Elementele între care trebuie stabilită corespondența sunt distribuite în două coloane:

- prima coloană conține elementele ce constituie, de fapt, enunțul itemului și care sunt denumite **premise**;
- a doua coloană conține elementele care reprezintă **răspunsurile**.

**Instrucțiunile** care preced cele două coloane se referă la criteriul sau criteriile în baza cărora trebuie realizată asocierea între premise și răspunsuri.

Acești itemi evaluează abilitatea elevului de a identifica relația existentă între două elemente. De cele mai multe ori, această abilitate presupune recunoașterea relației,

adică antrenează capacități de tip reproductiv. Utilizarea lor poate fi adecvată atunci când profesorul dorește să evalueze capacitatea elevului de a stabili corelații între:

- oameni – realizări
- date – evenimente istorice
- termeni – definiții
- reguli – exemple
- simboluri – concepte
- autori – opere
- principii – clasificări
- componente – utilizări

Pentru proiectarea corectă a itemilor de tip pereche este necesară respectarea următoarelor cerințe (Gronlund, op. cit., p. 173):

- utilizarea unui material omogen
- includerea unui număr inegal de răspunsuri și premise și instruirea elevilor în legătură cu faptul că un răspuns poate fi folosit o dată, de mai multe ori sau niciodată
- aranjarea listei răspunsurilor într-o ordine logică și evitarea situației în care ordinea prezentării răspunsurilor poate furniza un indiciu pentru elev în “ghicirea” corespondenței corecte
- plasarea tuturor premiselor și răspunsurilor unui item pe aceeași pagină.

Itemii de tip pereche permit abordarea unui volum consistent de informații într-un interval de timp relativ redus, precum și rapiditatea corectării și evaluării.

Ei nu sunt recomandați atunci când profesorul dorește evaluarea unor rezultate ale învățării cu caracter complex și creativ.

## Exemple:

### Disciplina: Logică și argumentare

#### Clasa a IX-a

**Unitatea de conținut:** Definierea și clasificarea

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să recunoască apartenența unei definiții la o anumită categorie sau tip de definiție.

#### Enunț:

◆ În coloana din stânga (A) sunt enumerate tipuri de definiție; coloana din dreapta (B) conține exemple concrete de definiții. Asociază fiecare definiție din coloana B tipului corespunzător din coloana A, scriind în spațiul din stânga numărului de ordine din prima coloană (A) litera potrivită din coloana B.

(una și aceeași definiție poate să aparțină mai multor tipuri de definiție)

A	B
.....1. definiție reală	a. În gramatica limbii române, termenul “parte de vorbire” desemnează fiecare din următoarele clase de cuvinte: substantivul, ad-
.....2. definiție nominală	
.....3. definiție extensională	

.....4. definiție intensională

- jectivul, numeralul, pronumele, verbul, ad-  
verbul, prepoziția, conjuncția și interjecția.  
b. Se numește “acid” orice substanță care  
înroșește hârtia de turnesol.  
c. Traectoria balistică este curba care apare  
prin deplasarea unui proiectil de la ieșirea  
din țeava armei până la întâlnirea cu un  
obstacol.  
d. Dreptunghiul este paralelogramul cu  
unghiurile drepte.  
e. Un cotidian este o publicație ca *Adevărul*,  
*România liberă*, *Ziua*.  
f. “Pasăre” înseamnă vertebrat zburător.

**Răspuns corect:** c, d, e... 1

a, b.....2

a, e.....3

b, c.....4.

(f. este definiție eronată și, deci, nu trebuie menționată  
nicăieri).

**Disciplina: Psihologie**

**Clasa a X-a**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității;  
procesele psihice senzoriale – reprezentarea.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să identifice criteriul în baza căruia se poate stabili tipul  
căruia îi aparține o anumită reprezentare.

**Enunț:**

◆ În coloana din stânga (A) sunt enumerate criteriile pe baza cărora se realizează  
clasificarea reprezentărilor; coloana din dreapta (B) conține tipuri de reprezentare.  
Asociază fiecare tip din coloana B criteriului corespunzător din coloana A, scriind în  
spațiul din stânga numărului de ordine din prima coloană (A) litera potrivită din coloana  
B.

A

- .....1. analizatorul dominant  
.....2. gradul de generalitate  
.....3. nivelul operațiilor implicate

B

- a. reprezentări reproductive  
b. reprezentări vizuale  
c. reprezentări anticipative  
d. reprezentări individuale  
e. reprezentări chinestezice  
f. reprezentări generale  
g. reprezentări eronate.

**Răspuns corect:** b, e...1

d, f....2

a, c...3.

(g. se referă la un tip de reprezentare care nu poate fi asociat nici unuia din criteriile menționate).

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a, a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Forme ale pieței

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să recunoască forme ale pieței constituite în raport cu diferite criterii și caracteristici esențiale ale lor.

**Enunț:**

◆ În coloana din stânga (A) sunt enumerate diferite forme de piață; coloana din dreapta (B) conține criterii și descrieri ale caracteristicilor lor. Asociază fiecare descriere din coloana B formei corespunzătoare de piață din coloana A, scriind în spațiul din stânga numărului de ordine din prima coloană (A) litera potrivită din coloana B.

A	B
.....1. piața capitalului	a. spațiu economic în care se întâlnesc cererea și oferta de disponibilități bănești pe termen scurt.
.....2. piața monopolistică	b. loc de întâlnire și confruntare a purtătorilor cererii și purtătorilor ofertei de muncă.
.....3. piața cu concurență perfectă	c. spațiu economic în care intervenția statului este legală și necesară
.....4. piața muncii	d. model ideal de piață care servește drept reper pentru caracterizarea formelor concrete de piață, așa cum există ele în realitatea economică.
.....5. piața monetară	e. piața pe care monedele naționale ale diferitelor țări se comportă ca mărfuri.
.....6. piața valutară	f. spațiu economic în care purtătorii cererii și ai ofertei sunt numeroși, fiecare neavând puterea de a influența piața prin deciziile punctuale pe care le adoptă, dar în care produsele au pierdut caracterul de omogenitate.
	g. spațiu economic caracterizat prin egalitatea cererii și ofertei satisfăcute.
	h. ansamblul raporturilor care se creează din întâlnirea și confruntarea purtătorilor cererii și ai ofertei de titluri de valoare.

**Răspuns corect:** h..1; f..2; d..3; b..4; a..5; e..6.  
(Variantele c și g sunt eronate și nu trebuie asociate nici unei forme de piață).

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Unitatea de conținut:** Omul – ca problemă filosofică.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să identifice autorii unor puncte de vedere de referință în istoria filosofiei privind noțiunile definitorii ale umanului.

**Enunț:**

◆ În coloana A sunt menționate formulări ce sintetizează noțiunile definitorii ale umanului; în coloana B sunt menționate numele unor filosofi. Asociază fiecărei formulări numele autorului ei, scriind în spațiul din stânga numărului de ordine din prima coloană (A) litera potrivită din coloana B.

A	B
....1. "ființă cugetătoare"	a. Lucian Blaga
....2. "existență întru mister și pentru revelare"	b. B. Pascal
....3. "animal social"	c. R. Descartes
....4. "homo faber"	d. Aristotel
	e. H. Bergson
	f. J.J.Rousseau

**Răspuns corect:** c..1; a..2; d..3; e..4.

### 2.3. ITEMI CU ALEGERE MULTIPLĂ

Acești itemi se mai numesc și itemi cu răspuns selectat deoarece elevul nu generează un răspuns, ci alege unul dintre răspunsurile alternative listate în item.

La fel ca și în cazul celorlalte tipuri de itemi obiectivi, itemul cu alegere multiplă pune elevul în situația de a alege/selecta dintr-un set de răspunsuri listate pe acela pe care îl consideră corect în raport cu sarcina dată.

Itemul cu alegere multiplă este alcătuit dintr-o **premisă** și o **listă de variante** reprezentând soluțiile itemului. Lista de variante conține răspunsul corect – unul singur –, pe care elevul trebuie să îl identifice, și un număr oarecare de alte variante de răspuns – incorecte, dar plauzibile – numite **distractori**.

În cazul acestui item, un grad superior de dificultate se poate obține solicitând elevului să identifice în lista de variante răspunsul incorect, situație în care distractorii sunt variante de răspuns corecte.

Utilizarea itemului cu alegere multiplă este recomandată atunci când profesorul dorește să evalueze :

a. **cunoștințe:**

- cunoașterea terminologiei specifice disciplinei
- cunoașterea unor informații punctuale de natură factuală sau teoretică
- cunoașterea metodelor, procedurilor, algoritmilor de rezolvare a unor sarcini concrete

**b. înțelegerea și capacitatea de aplicare:**

- capacitatea de a interpreta relația cauză – efect
- capacitatea de a identifica aplicații ale principiilor, enunțurilor cu caracter general
- capacitatea de a argumenta alegerea unor metode și proceduri.

Practica didactică evidențiază faptul că utilizarea excesivă a acestui tip de itemi duce la familiarizarea elevului cu această tehnică de testare și la manifestarea unei tendințe reduționiste, simplificatoare în realizarea învățării.

**Proiectarea** corectă a itemilor cu alegere multiplă presupune respectarea următoarelor cerințe (Bethell, 1998):

- enunțul trebuie să stabilească o sarcină clară, neambiguă și relevantă în raport cu obiectivul de evaluare; întrebarea trebuie formulată în mod clar și explicit;
- limbajul utilizat trebuie să corespundă nivelului de vârstă al elevilor evaluați, iar punctuația trebuie să fie corectă
- modul de formulare a întrebării nu trebuie să sugereze răspunsul corect (se va evita folosirea unor indici puternici în enunț – “nu-i așa că...” – sau a unor indicii gramaticale)
- în formularea întrebării se va evita utilizarea negativului (majoritatea oamenilor nu îl citesc pe “nu”)
- distractorii trebuie să fie plauzibili și paraleli
- răspunsurile trebuie să fie corect formulate din punct de vedere gramatical și logic
- opțiunile trebuie să nu fie sinonime sau opuse și să aibă, pe cât posibil, aceeași lungime
- nu se va folosi formularea “toate cele de mai sus” și se va evita formularea “nici una din cele de mai sus”
- în lista de alternative trebuie să existe un singur răspuns în mod cert și indiscutabil corect.

Itemii cu alegere multiplă prezintă numeroase **avantaje** întrucât:

- pot măsura tipuri variate de rezultate ale învățării – de la simple cunoștințe, până la capacități mai complexe implicate în înțelegere și aplicare a cunoștințelor în contexte noi
- într-o formulare corectă, elimină ambiguitatea și riscul interpretărilor subiective ale elevului, respectiv, profesorului evaluator
- au un grad înalt de fidelitate și reduc considerabil riscul “ghicirii” răspunsului corect
- în varianta “alege cea mai bună alternativă” oferă posibilitatea de a evalua rezultate ale învățării în contexte euristice.

Principalele **dezavantaje** ale acestui tip de itemi – semnificative în raport cu particularitățile științelor socio-umane și competențelor pe care aceste discipline își propun să le formeze – sunt:

- ineficiența lor în raport cu situațiile care au ca obiectiv relevarea abilității elevului de a selecta, organiza și utiliza creativ informații, idei
- imposibilitatea lor de a crea contexte cognitive care să releve deprinderile de comunicare scrisă ale elevilor, de organizare sau producere a unui text scris
- capacitatea lor redusă de a evidenția abilități implicate în rezolvarea de probleme.

## Exemple:

### Disciplina: Logică și argumentare

#### Clasa a IX-a

**Unitatea de conținut:** Importanța elementelor de logică pentru cunoaștere, comunicare și argumentare.

**Obiectivul :** Elevul va fi capabil să distingă între corectitudine logică și adevăr.

#### Enunț:

◆ Este posibil ca printr-o inferență logic-corectă să obținem o concluzie falsă?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Nu este posibil, deoarece un raționament corect conduce întotdeauna la concluzii adevărate.
- Este posibil numai atunci când cel puțin una dintre premise este falsă.
- Nu este posibil, deoarece corectitudinea logică este independentă de adevărul propozițiilor cu care operăm.
- Este posibil deoarece raționamentele nu pot fi niciodată perfecte.

**(Răspuns corect b.)**

#### Enunț:

◆ Se poate susține că o inferență este logic corectă deoarece a condus la obținerea unei concluzii adevărate?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Da, deoarece adevărul concluziei depinde cu necesitate de corectitudinea logică a raționamentului.
- Da, deoarece dacă raționamentul este incorect, nu putem decide asupra adevărului concluziei.
- Nu, deoarece corectitudinea logică este independentă de adevărul propozițiilor cu care operăm.
- Da, deoarece adevărul și capacitatea de a raționa corect depind în mod absolut una de cealaltă.

**(Răspuns corect c.)**

**Disciplina : Psihologie**

**Clasa a X-a**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în dezvoltarea personalității.  
Gândirea

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să identifice caracteristici esențiale ale modalităților de operare a gândirii.

**Enunț:**

◆ Ca modalitate de operare a gândirii, abstractizarea are anumite particularități.

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Este o operație predominant sintetică prin care însușiri și relații abstracte sunt reunite într-un model informațional care definește o clasă de obiecte.
- Este o operație prin care se realizează trecerea mentală de la particular, individual, concret, la general sau categorial.
- Este forma superioară de analiză selectivă orientată pe verticală, de la elemente variabile, la elemente cu grade tot mai înalte de invarianță, de la elemente neesențiale, la elemente esențiale, stabile și comune unei clase de obiecte.

(Răspuns corect c.)

**Enunț:**

◆ Cum se manifestă modalitățile de operare a gândirii în realitatea funcționării acesteia?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Datorită particularităților sale, fiecare mod de operare se manifestă distinct, în mod de sine stătător.
- Modalitățile de operare a gândirii se manifestă în cupluri și blocuri interacționiste, proprietatea de a opera simultan în sensuri opuse fiind specifică gândirii.
- Capacitatea gândirii de a opera în sensuri opuse decurge tocmai din incompatibilitatea diferitelor ei modalități.

(Răspuns corect b.)

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a și a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Costul

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să distingă între diferitele categorii de costuri antrenate de activitatea economică.

**Enunț:**

◆ Care dintre cheltuielile enumerate mai jos nu fac parte din categoria costurilor variabile?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Cheltuielile pe care le antrenează transportul bunurilor de la producător la unitatea de desfacere.
- Cheltuielile care au legătură nemijlocită cu procesul de fabricație a bunurilor.
- Cheltuielile ocazionate de schimbarea tehnologiei de fabricație.
- Cheltuielile concretizate în salariile personalului angajat în secțiile de fabricație.

**(Răspuns corect c.)**

**Enunț:**

◆ Care dintre cheltuielile enumerate mai jos fac parte din categoria costurilor fixe, fără a fi însă și elemente de capital fix?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Cheltuielile cu combustibilul și energia pentru producție
- Cheltuielile cu combustibilul și energia pentru iluminatul și încălzirea unității
- Cheltuielile cu salariile personalului angajat în secțiile de fabricație
- Cheltuielile cu materii prime și materiale
- Cheltuielile cu amortizarea mașinilor, utilajelor, instalațiilor.

**(Răspuns corect b.)**

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Unitatea de conținut:** Omul – ca problemă filosofică

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să distingă între drepturile negative și drepturile pozitive ale omului.

**Enunț:**

◆ Care dintre următoarele drepturi înscrise în Declarația universală a drepturilor omului sunt drepturi negative?

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Dreptul la educație
- Dreptul la îngrijire medicală
- Dreptul la libera stabilire a domiciliului
- Dreptul la libera exprimare a opiniei.

**(Răspuns corect d.)**

**Enunț:**

◆ Drepturile negative se deosebesc de drepturile pozitive prin aceea că:

Alege răspunsul corect și încercuiește litera corespunzătoare.

- Se referă la anumite forme de discriminare specifice în mod deosebit societății moderne.
- Au în vedere în special asigurarea condițiilor pentru eliminarea definitivă a discriminării rasiale.
- Nu sunt acceptate în mod unanim și incluse ca atare în Constituții.
- În legătură cu ele se presupune că exercitarea lor este cu atât mai deplină cu cât statul este mai “absent” din viața indivizilor cărora le revin.

**(Răspuns corect d.)**

## **CAPITOLUL 3 ITEMI SEMIOBIECTIVI**

### **3.1. ITEMI CU RĂSPUNS SCURT / DE COMPLETARE**

### **3.2. ÎNTREBĂRI STRUCTURATE**

**Itemii semiobiectivi** sunt acea categorie de itemi care solicită elevului construirea parțială sau totală a unui răspuns la sarcina definită în enunțul itemului.

În general, **itemii semiobiectivi** se caracterizează prin aceea că:

- pot testa o gamă largă de capacități intelectuale și rezultate ale învățării
- plasează elevul într-o situație cognitivă cu un grad de complexitate mai ridicat decât reușesc să o facă itemii obiectivi
- permit utilizarea unor materiale auxiliare.

Utilizarea acestui tip de itemi poate încuraja elevul în aprofundarea noțiunilor învățate, creșterea vitezei de operare cu acestea, a clarității, conciziei și acurateții exprimării.

### **3.1. ITEMI CU RĂSPUNS SCURT / DE COMPLETARE.**

Acești itemi solicită elevul să formuleze un răspuns scurt sau să completeze o afirmație în așa fel încât aceasta să dobândească sens și valoare de adevăr.

În cadrul lor:

- sarcina este puternic structurată
- răspunsul cerut elevului este strict limitat, ca spațiu, formă și conținut, chiar de către structura întrebării/sarcinii
- libertatea elevului de a reorganiza informația primită și de a oferi răspunsul în forma dorită este limitată
- răspunsul corect demonstrează nu doar cunoaștere, ci și capacitatea elevului de organizare a cunoștințelor, esențializare, elaborare și formulare adecvată.

Itemii cu răspuns scurt solicită elevului elaborarea răspunsului sub forma concisă a unei propoziții, fraze, uneori doar cuvânt, simbol, număr. Cel mai adesea, ei au forma unei întrebări.

Itemii de completare solicită elevului găsirea cuvântului sau sintagmei care completează afirmația conținută în enunț conform sensului acesteia. Cel mai adesea, ei au forma unei afirmații incomplete.

Pentru **proiectarea** corectă a itemilor cu răspuns scurt / de completare este necesară respectarea următoarelor cerințe:

- formularea enunțului itemului și a sarcinii trebuie realizată în așa fel încât răspunsul necesar să poată fi scurt și precis
- fiecare item trebuie să aibă un singur răspuns corect
- spațiul liber furnizat pentru redactarea răspunsului trebuie să fie suficient de mare (astfel încât elevul care are un scris mai mare să nu se simtă dezavantajat față de elevul cu un scris mai mărunț) și să sugereze dacă răspunsul așteptat conține un singur cuvânt sau mai multe

- dacă răspunsul poate fi formulat în limbaje diferite, atunci trebuie precizată explicit exprimarea așteptată (numeric, literal, grafic, simbolic etc.)
- este de dorit să se evite utilizarea unor texte din manuale pentru a nu încuraja memorarea mecanică și învățarea de tip reproductiv.

**Avantajele** itemilor cu răspuns scurt / de completare decurg din aceea că:

- permit evaluarea unor capacități de nivel superior celor implicate în simpla recunoaștere și reactualizare
- solicită coerență și conciziune în elaborarea răspunsului
- permit evaluarea unui număr relativ semnificativ de cunoștințe structurate în deprinderi și capacități
- sarcina structurată și răspunsul concis cerut permit evitarea influenței altor abilități (care ar interfera cu cea evaluată și ar duce la distorsionarea evaluării)
- se elaborează relativ ușor și rapid
- se corectează și se notează cu un grad suficient de obiectivitate – dacă li se asociază o schemă de notare adecvată.

**Dezavantaje:** din cauza particularităților lor, itemii cu răspuns scurt / de completare nu sunt recomandați pentru evaluarea capacităților intelectuale superioare – rezolvarea de probleme, analiza, sinteza, formularea de argumente, formularea de soluții posibile și exprimarea opțiunii personale.

De asemenea, capacitatea de a formula un răspuns scurt și concis – necesară în multe situații – trebuie asociată cu capacitatea de a dezvolta un discurs, de a construi situații de comunicare complexe, de exprimare liberă și creativă. De aceea, utilizarea acestui tip de itemi în cadrul evaluării la disciplinele socio-umane trebuie ponderată cu prudență.

## Exemple:

**Disciplina: Logică și argumentare**

**Clasa a IX-a**

**Unitatea de conținut:** Analiza logică a argumentelor – raporturi între propoziții

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să stabilească raportul logic în care se află două propoziții, exprimate în limbaj natural și/sau logic.

**Enunț:**

- ◆ Enumeră cele patru tipuri fundamentale de propoziții categorice.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

**(Răspuns corect:** 1. Propoziție universal afirmativă  
2. Propoziție universal negativă  
3. Propoziție particular afirmativă

#### 4. Propoziție particular negativă

Fiecărui raspuns corect i se asociază un număr de puncte. Ordinea enumerării nu are semnificație)

##### **Enunț:**

- ◆ Fie următoarele două propoziții:

*Toți elevii care au obținut media generală 9,50 sunt așteptați la direcțiunea școlii.  
Unii elevi care au obținut media generală 9,50 nu sunt așteptați la direcțiune.*

Identifică raportul logic în care se află cele două propoziții și notează-l în spațiul liber de mai jos.

.....

##### **Enunț:**

- ◆ Completează spațiile punctate astfel încât să obții afirmații adevărate:

- Două propoziții se află în raport de contradicție dacă nu pot fi împreună.....  
.....
- Două propoziții se află în raport de contrarietate dacă nu pot fi simultan.....  
.....
- Două propoziții se află în raport de subcontrarietate dacă nu pot fi simultan.....  
.....
- Într-un raport de subalternare se pot afla două propoziții care au.....  
.....

(**Răspuns corect:** a. nici false, nici adevărate; b. adevărate, dar pot fi simultan false; c. false; d. aceeași calitate).

#### **Disciplina: Psihologie**

##### **Clasa a X-a**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității – motivația.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să caracterizeze procesele psihice motivaționale din perspectiva rolului lor în manifestarea personalității.

##### **Enunț:**

- ◆ Enumeră cele trei funcții principale prin care motivația își realizează rolul reglator:  
1.....  
2.....  
3.....

(**Răspuns corect:** 1. funcția de selectare, activare și declanșare; 2. funcția de orientare – direcționare; 3. funcția de susținere – potențare).

**Enunț:**

- ◆ Numește nivelul de intensitate al impulsului motivațional care asigură eficiența maximă a activității / comportamentului:

.....

**(Răspuns corect:** optimum motivațional)

**Enunț:**

- ◆ Completează spațiile punctate astfel încât să obții afirmații adevărate:
  - Ca lege de bază a organizării și funcționării sistemului de personalitate, motivația este.....
  - În limite rezonabile, frustrarea îndeplinește.....
  - Refularea este procesul de înlăturare din zona preocupărilor conștiente a impulsurilor și dorințelor care.....
  - Reprimarea este procesul violent de retragere în zona inconștientului a dorințelor, impulsurilor sau tendințelor care.....

**(Răspuns corect:** a. cauza internă a comportamentului; b. un rol pozitiv; c. nu pot fi satisfăcute în situația dată; d. sunt considerate indezirabile sau inacceptabile social).

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a și a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Relația cerere-ofertă-preț; prețul.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să stabilească corelații economice semnificative între modificarea raportului cerere-ofertă și modificarea prețului.

**Enunț:**

- ◆ Enumerați cele patru categorii de cauze economice care pot determina modificarea prețului de echilibru:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

**(Răspuns corect:** 1. modificarea cererii; 2. modificarea ofertei; 3. modificarea costului total mediu; 4. modificarea prețurilor altor bunuri).

**Enunț:**

- ◆ Completează spațiile punctate astfel încât să obții afirmații adevărate:
  - Modificarea cererii și modificarea prețului de echilibru se află în relație.....
  - Modificarea ofertei și modificarea prețului de echilibru se află în relație.....
  - Modificarea costului total mediu și modificarea prețului de echilibru se află în relație.....

d. Intervenția directă a autorităților publice asupra prețului de echilibru se realizează prin.....

(Răspuns corect: a. pozitivă; b. negativă; c. negativă; d. fixarea unor niveluri sau plafoane de preț).

**Enunț:**

◆ Numește volumul de tranzacții pe piață căruia îi corespunde prețul de echilibru:

.....

(Răspuns corect: cantitatea de echilibru).

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Unitatea de conținut:** Omul – ca problemă filosofică.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să identifice note definitorii ale umanului, așa cum sunt ele evidențiate în cadrul unor concepții filosofice moderne și contemporane

**Enunț:**

◆ Numește filosoful în concepția căruia nota definitorie a umanului este *existența întru mister și pentru revelare*.

.....

(Răspuns corect: Lucian Blaga).

◆ Completează spațiile punctate astfel încât să obții propoziții adevărate:

a. Pentru Descartes, nota definitorie a omului este faptul de a fi

.....

b. Pentru Bergson, nota definitorie a omului este faptul de a fi

.....

c. Pentru Blaga, nota definitorie a omului este faptul de a fi

.....

(Răspuns corect: a. res cogitans sau ființă cugetătoare; b. homo faber sau creator de unelte; c. existența întru mister și pentru revelare).

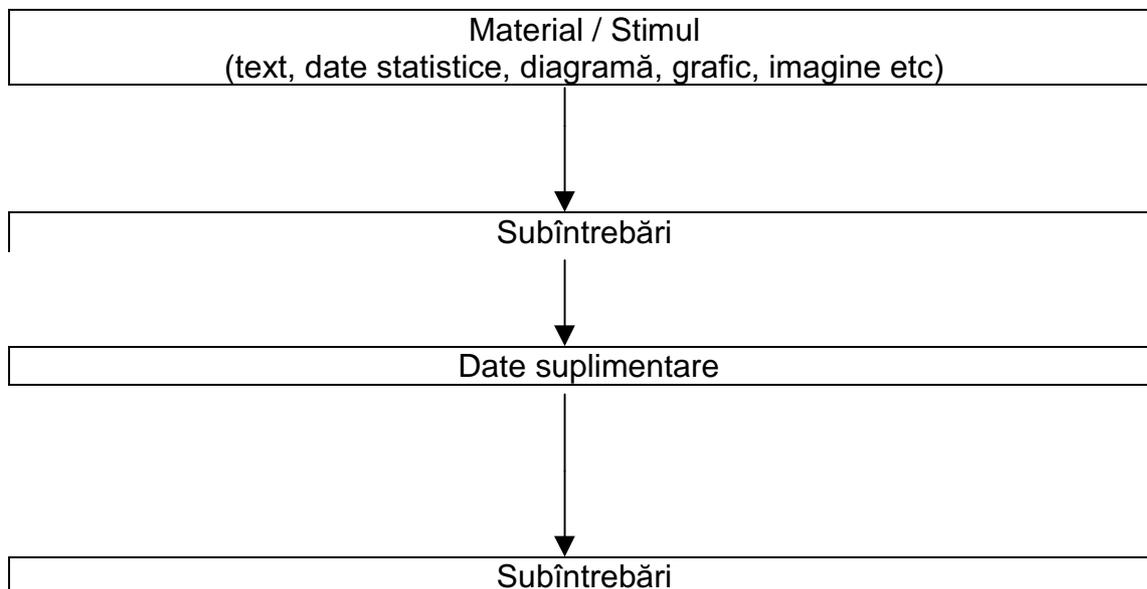
### 3.2. ÎNTREBĂRI STRUCTURATE

Întrebările structurate sunt itemi care conțin mai multe sarcini de lucru, punând elevul în situația de a construi răspunsurile și de a alege modalitățile de formulare a acestora. Ele realizează trecerea de la itemii obiectivi și semiobiectivi – cu toate constrângerile lor – către itemii liberi.

O **întrebare structurată** este formată dintr-un număr variabil de secvențe – subîntrebări care pot avea forma unor itemi obiectivi, semiobiectivi sau eseu scurt – a căror coerență

și succesiune derivă dintr-un element comun (idee, fapt, principiu, lege, rațiune internă a problematicii vizate).

Schema unui item de tip întrebare structurată este următoarea (Bethell, G., 1996):



**Proiectarea** corectă a unui item de tip întrebare structurată presupune respectarea următoarelor cerințe (Stoica, A. (coord.), 1996):

- succesiunea subîntrebărilor trebuie să asigure creșterea treptată a gradului de dificultate (răspunsurile așteptate sunt mai simple la început, iar complexitatea și dimensiunea lor cresc spre final)
- fiecare subîntrebare trebuie să solicite un răspuns care să nu depindă de răspunsul la subîntrebarea precedentă (fiecare subîntrebare trebuie să fie autoconținută)
- subîntrebările trebuie să fie în concordanță cu materialul/stimulul utilizat, astfel încât acesta să constituie un suport în rezolvarea sarcinilor
- fiecare subîntrebare trebuie să testeze unul sau mai multe obiective
- fiecare subîntrebare trebuie să fie urmată de un spațiu liber suficient pentru consemnarea de către elev a răspunsului.

Întrebările structurate permit operaționalizarea unei sarcini mai complexe prin organizarea parcurgerii acesteia de către elev, ceea ce mărește considerabil obiectivitatea evaluării.

Prin structurarea întrebării, acest tip de itemi permit:

- testarea unei varietăți de cunoștințe, competențe, abilități
- gradarea complexității și dificultății
- parcurgerea progresivă a unei unități de conținut și crearea condițiilor pentru ca evaluarea să dea șanse tuturor elevilor, dar să și discrimineze la vârf.

Dificultățile pe care le comportă întrebările structurate sunt legate de faptul că:

- materialele auxiliare (stimulul) sunt relativ greu de proiectat
- uneori, răspunsul la o subîntrebare depinde de răspunsul la subîntrebarea anterioară
- proiectarea lor necesită mai mult timp.

Exemple

**Disciplina: Logică și argumentare**

**Clasa a IX-a**

**Unitatea de conținut:** Tipuri de argumentare

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil să utilizeze instrumentele teoretice însușite pentru a stabili validitatea unui argument.

**Enunț:**

◆ Fie următorul argument:

*Nici un fapt intenționat nu este gafă. Unele greșeli sunt gafe. Deci, unele greșeli sunt fapte neintenționate.*

1. Identificați termenul major, termenul minor și termenul mediu:  
Termenul major este.....  
Termenul minor este.....  
Termenul mediu este.....
2. Utilizând legile generale ale silogismului, decideți dacă argumentul este valid sau nu:  
- Da, este valid deoarece.....  
- Nu, nu este valid deoarece.....
3. Dacă argumentul nu este valid, indicați eroarea comisă:  
.....  
.....

**(Răspuns corect:**

1. Termenul major este *fapt intenționat*; termenul minor este *greșeli*; termenul mediu este *gafe*.
2. Da, este valid deoarece respectă toate legile generale ale silogismului).

**Disciplina: Psihologie**

**Clasa a X-a**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității – Motivația.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să caracterizeze motivația din perspectiva funcțiilor pe care aceasta le îndeplinește în cadrul comportamentului;
- să caracterizeze structuri ale motivației - motivele
- să analizeze rolul optimum-ului motivațional în obținerea performanței în activitate.

**Enunț:**

◆ Motivația este acea componentă psihică prin care se reflectă și se semnalizează stările de necesitate ale subiectului și care selectează și activează comportamente adecvate de satisfacere ("cauza internă" a comportamentului).

Ea este, deci, o pârghie importantă a autoreglării comportamentului.

a. Enumerați cele trei funcții principale ale motivației, precizând totodată modul în care se manifestă fiecare dintre ele:

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

b. Enunțați notele definitorii ale motivelor:

.....

.....

c. Care sunt cele trei situații posibile generate de interacțiunea motivelor și consecințele acestora în planul comportamentului?

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

d. Care sunt cele două situații în care se poate vorbi de optimum motivational și efectele lor asupra performanței în activitate?

1.....

.....

2.....

.....

**(Răspuns corect:**

a. 1. funcția de selectare, activare și declanșare – se desfășoară pe baza analizei semnalelor/informației despre starea de necesitate; 2. funcția de orientare – direcționare – se desfășoară pe baza analizei informațiilor cu privire la obiectul de satisfacere a stării de necesitate și cu privire la scopul acțiunii; 3. funcția de susținere – potențare – se desfășoară pe baza analizei informațiilor privind caracteristicile situației externe în care urmează să fie satisfăcută starea de necesitate.

b. reactualizări și transpuneri în plan subiectiv a stărilor de necesitate, pot fi conștiente sau inconștiente, asigură efectuarea comportamentelor corespunzătoare de satisfacere, mobilul care declanșează, susține energetic și orientează acțiunea, au două segmente: unul energizant și unul dinamogen.

c. 1. situația de optare, de reținere a unora și de respingere a altora; poate genera stări de frustrare; 2. situația de cooperare; întăresc motivația și eficiența activității; 3. situația de conflict; diminuează motivația și poate duce la instalarea unor complexe dăunătoare personalității.

d. 1. dificultatea sarcinii este percepută corect; modularea intensității motivației după gradul de dificultate a sarcinii și succes în activitate; 2. dificultatea sarcinii este percepută incorect – subapreciată sau supraapreciată; intensitate neadecvată a suportului motivațional, eșec sau insatisfacție).

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a și a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Producătorul/întreprinzătorul – costuri, productivitate, profit.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să definească cele trei concepte
- să evidențieze corelații economice semnificative între cost, productivitate, profit
- să estimeze evoluția costului, productivității, profitului în contexte economice date.

**Enunț:**

◆ Fie următoarele formule:

a.  $CT = CM + CS$

b.  $W = Q / Fi$

c.  $Pr = CA - CT$

1. Definiți indicatorii ale căror formule sunt menționate la punctele a., b., c.:

a.....

.....

.....

b.....

.....

.....

c.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ce evoluție este de presupus că va avea  
a. profitul în situația creșterii productivității?

.....  
b. productivitatea în situația reducerii cheltuielilor cu munca vie pe unitatea de produs?

.....  
c. costul în situația raționalizării consumurilor materiale?  
.....

**(Răspuns corect:**

1. Definițiile cerute.

2. Reducerea costului.

3. Presupunem că în  $T_1$ , un întreprinzător realizează o producție zilnică de 10 bucăți (produs X). Prețul pe bucată este de 10 u.m., deci cifra de afaceri zilnică este de 100 u.m. Din aceasta, 80 u.m. reprezintă costul total, iar 20 u.m. reprezintă profitul. Costul se compune din 40 u.m. capital consumat (din care 20 u.m. capital circulant și 20 u.m. amortizarea capitalului fix) și 40 u.m. salarii. În aceste condiții, productivitatea globală medie este de  $10/80 = 0,12$ ,  $CTM = 80/10 = 8$  u.m., rata rentabilității este  $20/80 \times 100\% = 25\%$ . Pe bucată, structura costului se prezintă astfel: 20 u.m.  $C_c / 10$  buc. = 2 u.m.; 20 u.m.  $A_{cf} / 10$  buc = 2 u.m.; 40 u.m.  $s / 10$  buc. = 4 u.m.; profitul: 20 u.m. / 10 buc. = 2 u.m.. Presupunem că în  $T_2$  au loc următoarele modificări: producția crește cu 50%, deci  $Q = 15$  buc. (cheltuielile cu capitalul circulant cresc proporțional cu producția); salariile cresc cu 25%, deci  $s = 50$  u.m.. În această situație, structura costului unitar va fi: 30 u.m.  $C_c / 15$  buc. = 2 u.m.; 20 u.m.  $A_{cf} / 15$  buc. = 1,33 u.m.; 50 u.m.  $s / 15$  buc. = 3,33 u.m.. Deci costul unitar (CTM) va fi  $100 CT / 15 Q = 6,66$  u.m.; productivitatea medie globală este  $15/100 = 0,15$ , iar rata rentabilității este:  $50$  profit /  $100CT \times 100 = 50\%$ . Deci, salariile au crescut de la 40 u.m. la 50 u.m., masa profitului de la 20 u.m. la 50,1 u.m., iar prețul de vânzare poate să rămână constant (sau chiar să se reducă).

4. a. crește; b. crește; c. scade).

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Unitatea de conținut:** Omul – ca problemă filosofică

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să identifice și să formuleze problema filosofică abordată într-un text
- să identifice conceptul – cheie dintr-un text și să enunțe notele lui definitorii
- să reformuleze adecvat punctul de vedere susținut într-un text.

**Enunț:**

◆ Se dă următorul text:

*“Dar ce sunt, prin urmare? Un lucru ce cugetă. Ce este acesta? Unul care se îndoiește, înțelege, afirmă, neagă, vroiește, nu vroiește, întotdeauna imaginează și simte... Prin urmare, din simplul fapt că știu de existența mea și observ totdeauna că absolut nimic altceva nu aparține firii sau esenței mele, în afară de faptul că sunt ființă cugetătoare, închei pe drept că esența mea constă în aceea doar că sunt ființă cugetătoare.” ( R. Descartes, **Meditationes de prima philosophia**).*

1. Identificați și formulați problema filosofică pe care o abordează textul.

.....  
.....

2. Identificați conceptul-cheie din text și enunțați notele lui definitorii

.....  
.....  
.....

3. Formulați în cuvinte proprii punctul de vedere exprimat de autorul textului

.....  
.....  
.....

**(Răspunsul corect:**

1. Ce este omul?
2. Res cogitans/lucru ce cugetă/ființă cugetătoare; exprimă esența umană, atributul cugetării, are o existență independentă de corp, este cognoscibil – “obiectul” de cunoscut este chiar subiectul cunoscător.
3. Formularea adecvată).

## **CAPITOLUL 4**

### **ITEMI SUBIECTIVI (CU RĂSPUNS DESCHIS)**

#### **4.1. REZOLVAREA DE PROBLEME**

#### **4.2. ITEMI DE TIP ESEU**

**Itemii subiectivi sau cu răspuns deschis** au drept principală caracteristică faptul că testează originalitatea elevului, creativitatea și capacitatea sa de personalizare a cunoștințelor. Ei sunt în mod special recomandați pentru realizarea evaluării la științele socio-umane, date fiind particularitățile acestora, precum și natura competențelor generale și specifice pe care își propun să le formeze la elevi.

Cu toate că acești itemi par relativ ușor de construit, exigențele formulării corecte a cerinței și a baremului de corectare și notare sunt foarte stricte; ele trebuie să prevină acea subiectivitate a profesorului care conduce la evaluarea neprofesională, arbitrară, și la punerea elevului în situația de a fi nedreptățit.

#### **4.1. Rezolvarea de probleme**

Rezolvarea de probleme sau de situații problematice – individuală sau în grup – constituie o modalitate prin care profesorul poate crea situații de învățare ce dezvoltă creativitatea, gândirea divergentă, imaginația, capacitatea de transfer, de generalizare sau/și de concretizare a informațiilor și procedurilor.

Capacitatea de a rezolva probleme nu este înnăscută; ea se dezvoltă progresiv prin învățare/exersare, fiind situată la nivelul superior al capacităților cognitive și presupunând chiar anumite caracteristici generale de personalitate pe care elevul le dobândește (sau ar trebui să le dobândească) în procesul educării/formării sale.

De aceea, utilizarea rezolvării de probleme ca metodă de evaluare trebuie să țină cont de experiența de lucru a elevilor cu această metodă: complexitatea problemelor trebuie să crească progresiv, pe măsură ce elevii acumulează și internalizează experiența specifică.

Comportamentele evaluate prin rezolvarea de probleme sunt (Stoica, A. (coord.), 1996):

- înțelegerea problemei
- căutarea și identificarea informațiilor necesare rezolvării problemei
- formularea și testarea ipotezelor
- selectarea și descrierea metodei/metodelor de rezolvare
- aplicarea metodei/metodelor în contextul concret
- elaborarea unui scurt raport asupra rezultatelor obținute
- interpretarea rezultatelor
- generalizarea și/sau transferul procedurilor și tehnicilor de rezolvare.

Pentru **proiectarea** corectă a itemilor tip rezolvare de probleme este necesară respectarea unor cerințe generale și specifice:

a. cerințe generale:

- problema sau situația problemă trebuie să fie adecvată nivelului de vârstă și de pregătire a elevilor
- corelarea conținutului problemei și modalităților de rezolvare cu organizarea activității didactice – rezolvare individuală sau în grup
- problema și activitatea de rezolvare să fie în concordanță cu conținuturile disciplinei și cu obiectivele curriculare
- evaluarea activității și a rezultatelor să fie relevantă pentru elev și să producă informații utile pentru evaluator; aceasta presupune asocierea itemului cu o schemă clară de notare, care să conțină criteriile explicite deduse din obiective
- utilizarea în cadrul activității a unor materiale suport care să sprijine procesul de soluționare a problemei.

b. cerințe specifice:

- obținerea rezultatelor prin proceduri valide și verificabile
- posibilitatea de a se utiliza metode alternative de rezolvare
- prezentarea în raportul final a ipotezei de lucru, raționamentelor, modului de operare și a instrumentelor care au fost utilizate.

**Avantajele** utilizării acestui tip de itemi pot fi sintetizate astfel:

- încurajează gândirea productivă, creativă, euristică
- antrenează abilitățile de comunicare, cooperare, lucru în echipă
- antrenează independența de gândire, spiritul critic, reflexiv
- încurajează dezvoltarea capacității de autoevaluare, autoreflexivitatea, capacitatea de a opta și de a gândi în termeni de optim
- oferă posibilitatea analizei erorii și a rolului ei în cunoaștere
- permit evaluarea capacității de raționare flexibilă și operantă.

**Dezavantaje:**

- există o anumită subiectivitate în evaluare, în special în cazul problemelor care solicită rezolvarea în termeni de optim sau dezirabil
- necesită uneori timp îndelungat pentru proiectare și notare
- necesită uneori timp îndelungat pentru administrare și rezolvare
- dacă activitatea a fost organizată în forma lucrului în echipă, shema de notare trebuie individualizată adecvat rolului și sarcinilor concrete pe care fiecare membru al echipei le-a avut.

Corectarea și aprecierea rezultatelor trebuie să vizeze atât procesul de rezolvare, cât și rezultatul propriu-zis. Profesorul va ține seama de:

- modul în care a fost abordată problema: strategia utilizată (în special în situația lucrului în echipă)
- utilizarea corectă/adecvată a metodei, utilizarea mai multor metode
- măsura în care a fost obținut rezultatul corect și a fost verificat
- interpretarea rezultatului
- extinderea/generalizarea problemei, procedurii de rezolvare, soluției.

## Exemple:

**Disciplina: Logică și argumentare**

**Clasa a IX-a**

**Unitatea de conținut:** Tipuri de argumentare

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să utilizeze corect figurile și modurile silogistice
- să distingă între silogisme valide și silogisme nevalide
- să opteze pentru o anumită metodă de probare a validității silogismului
- să aplice metoda și să decida asupra rezultatului aplicării ei
- să sesizeze erori în construirea silogismelor.

**Enunț:**

◆ Construiți modurile corespunzătoare silogismelor care sunt valide sub fiecare din următoarele condiții:

- a. Premisa majoră este afirmativă
- b. Premisa majoră este particular negativă
- c. Premisa minoră este particular negativă
- d. Conține numai doi termeni distribuiți, fiecare de două ori.

Activitatea se desfășoară în mod individual.

**Schema de evaluare:**

- explicarea imposibilității anumitor combinații în condițiile fiecărei cerințe
- identificarea și construirea corectă a figurii și modului silogistic corespunzător fiecărei cerințe
- aplicarea corectă a metodei de probare a validității alese
- demonstrarea validității/nevalidității
- formularea argumentelor pentru care un anumit mod este nevalid.

**Disciplina: Psihologie**

**Clasa a X-a**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității –  
Motivația

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să interpreteze date factuale din perspectiva cunoștințelor teoretice dobândite
- să distingă între diferitele forme ale motivației și manifestările lor
- să formuleze două soluții posibile la problema absenței interesului/motivației pentru învățare.

**Enunț:**

◆ Activitatea se desfășoară în trei etape:

- în prima etapă elevii răspund individual, în scris, la următoarele două întrebări:

- *Când înveți la psihologie, de ce înveți?*  
*Când nu înveți la psihologie, de ce nu înveți?*
- în a doua etapă, profesorul formează grupe de câte 5 elevi, fiecare grupă având următoarele sarcini:
  - a. grupați răspunsurile la cele două întrebări conform formei de motivație în care se încadrează fiecare
  - b. identificați forma de motivație dominantă
  - c. formulați două soluții posibile pentru asigurarea suportului motivațional adecvat și creșterea performanței în învățare.
- în cea de-a treia etapă, fiecare grupă își va desemna un raportor care va prezenta modul în care s-a realizat activitatea de rezolvare a sarcinii și soluțiile propuse.

Activitatea se încheie cu o discuție frontală asupra soluțiilor propuse și posibilităților de aplicare a lor.

**Schema de evaluare** va ține cont de:

- corectitudinea grupării răspunsurilor conform formei de motivație în care se încadrează fiecare
- corectitudinea identificării dominantei motivaționale
- caracterul adecvat și fezabil al soluțiilor propuse

Profesorul va aprecia calitatea comunicării și conlucrării în cadrul grupului, precum și capacitatea raportorului de a reflecta adecvat evenimentele petrecute în timpul rezolvării sarcinii în grup.

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a și a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Producătorul/întreprinzătorul – costuri, productivitate, profit.

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să utilizeze corect concepte, indicatori și formule de calcul
- sesizeze corelațiile dintre interpretarea matematică și interpretarea economică a unui fenomen
- să identifice cauze ale unui fenomen economic
- să formuleze predicții privind evoluția unui fenomen în condiții date.

**Enunț:**

- ◆ În anul 1998, o firmă de confecții și-a realizat activitatea în următoarele condiții:
  - cifra de afaceri = 120 mil. u.m.
  - costurile materiale = 50 mil. u.m., din care 10% costuri fixe
  - costurile salariale = 50 mil. u.m., din care 5% costuri fixe
  - volumul fizic al producției = 100 t. (bun oarecare X)
  - număr de lucrători angajați în secțiile direct productive = 10

În anul 1999, numărul lucrătorilor din secțiile de fabricație se reduce cu 10%, producția fizică crește cu 10%, antrenând creșterea corespunzătoare a cheltuielilor materiale

directe. Întrucât rata inflației în intervalul respectiv a fost neglijabilă, firma nu modifică nici prețul unitar, nici salariul individual.

Cerințe:

a. Calculați:

- rata rentabilității realizată în 1998 și 1999
- nivelul productivității muncii în 1998 și 1999

b. Comparați dinamica ratei rentabilității cu dinamica productivității muncii și formulați concluziile la care conduce comparația.

c. Determinați evoluția ponderii costurilor materiale, costurilor salariale, costurilor fixe și costurilor variabile în totalul costului.

d. Identificați elementul cu ponderea cea mai mare și formulați două soluții posibile pentru reducerea lui.

e. Ce evoluție este de presupus că vor avea costurile materiale în situația creșterii dificultăților de acces la resurse?

Activitatea se poate desfășura individual sau în grup.

**Schema de evaluare:**

- calcularea corectă a ratei rentabilității în fiecare din cei doi ani
- calcularea corectă a nivelului productivității în fiecare din cei doi ani
- compararea dinamicii celor doi indicatori conduce la concluzia legăturii directe dintre rentabilitate și productivitate
- determinarea corectă a ponderii fiecărui element al costului și a evoluției lui
- identificarea elementului cu cea mai mare pondere; soluțiile propuse trebuie să se refere la schimbări de natura calitativă în organizarea și desfășurarea activității (nu vor fi acceptate soluții care demonstrează că elevul nu gândește economic, ci aplică algoritmi matematici, chiar dacă acestea sunt corecte)
- răspunsul corect trebuie să evidențieze legătura dintre diferitele categorii de resurse și elementele incluse în costurile materiale.

#### 4.2. ITEMI DE TIP ESEU

În cadrul disciplinelor socio-umane, evaluarea capacităților cognitive superioare, cu complexitate ridicată, se realizează în mod preponderent cu ajutorul **itemilor de tip non-obiectiv; eseurile** – compunerile, demonstrațiile “cu teză”, descrierile – reprezintă un instrument adecvat și frecvent utilizat deoarece răspunde într-o mare măsură particularităților disciplinelor socio-umane și competențelor generale și specifice pe care acestea își propun să le formeze la elevi.

**Itemul de tip eseu** pune elevul în situația de a construi un răspuns liber în conformitate cu un set dat de cerințe; cu cât cerințele sunt mai precis formulate și mai explicit ilustrate în schema de notare, cu atât crește fidelitatea evaluării și notării (gradul de obiectivitate în raport cu mai mulți evaluatori și/sau cu mai multe evaluări succesive).

Printre obiectivele de evaluare cărora li se poate asocia ca instrument adecvat eseul se numără:

- abilitatea elevului de a actualiza, organiza/reorganiza și structura în mod original informații, idei;
- abilitatea de a utiliza în mod adecvat limbajul și de a proba un stil personal;
- abilitatea de a interpreta informații și de a exprima un punct de vedere personal.

Eseul permite deci evaluarea abordării globale a unei sarcini de lucru în care cunoștințele, gradul de înțelegere și capacitatea de aplicare a cunoștințelor, inclusiv măsura și modul în care învățarea/cunoașterea au fost personalizate (contribuind astfel la formarea reală a personalității elevului), se întrepătrund și se manifestă în mod integrat.

Tipurile de eseuri se delimitează după două criterii:

1. după dimensiunile răspunsului așteptat:

- a. **eseu cu răspuns restrâns (minieseul)** – în care, printre cerințele enunțului, este precizată și dimensiunea maximă admisă a răspunsului așteptat: număr maxim de cuvinte, număr maxim de paragrafe, număr maxim de rânduri;
- b. **eseu cu răspuns extins** – la care singura limită ce operează este aceea a timpului de lucru maxim admis.

2. după tipul răspunsului așteptat:

- a. **eseu structurat sau semistrukturat** – în care, prin cerințe explicite, indicii sau sugestii, răspunsul elevului este organizat, structurat, orientat, ordonat;
- b. **eseu liber** – în care originalitatea și creativitatea elevului se pot manifesta maximal.

**Proiectarea** itemilor de tip eseu presupune aplicarea unei strategii, a cărei respectare majorează eficiența evaluării și caracterul ei formativ; astfel:

- se recurge la evaluarea prin acest tip de item numai atunci când obiectivul de evaluare avut în vedere nu este compatibil cu nici un alt tip de item;
- obiectivul de evaluare propus trebuie să facă parte din categoria celor de maximă complexitate – să vizeze capacități de transfer și de exprimare în termeni personali;
- sarcina de lucru trebuie formulată în mod clar, riguros și succint, în termeni de performanță așteptată;
- enunțul itemului trebuie însoțit de configurarea răspunsului așteptat – elementele sau conceptele-cheie, caracteristici particulare dorite ale răspunsului, alternative posibile/admise (această configurare anunță “rezolvarea”, respectiv schema de notare cu care se va opera);
- schema de notare se poate construi fie acordând un număr de puncte fiecărei cerințe, fie global, holistic, fie asociind un număr de puncte fiecărui nivel de răspuns.

În oricare din variantele sale, itemul de tip eseu prezintă **avantajul** de a se adecva evaluării la disciplinele socio-umane întrucât permite:

- obținerea de către profesor a unei imagini globale, sintetice a capacităților de transfer și construcție personală a elevului
- evaluarea creativității, originalității, gândirii critice, flexibilității, forței argumentative și coerenței de gândire a elevului
- individualizarea evaluării, adecvarea ei la modul individual, personal în care elevul se raportează la sarcină/conținut.

În același timp însă, nu trebuie omise **dezavantajele** și riscurile pe care le prezintă evaluarea prin eseu:

- dificultatea construirii unei scheme de notare care să asigure fidelitatea/obiectivitatea evaluării – în absența căreia evaluarea rămâne irelevantă – dar care să nu constrângă elevul, să nu îl pună în situația de a obține punctajul maxim numai atunci când răspunsul lui se pliază pe cel prefabricat de evaluator (ceea ce anulează însăși ideea de eseu)
- deși se elaborează relativ ușor, evaluarea și notarea cer mult timp, multă atenție, experiență, obiectivitate și profesionalism; în activitatea didactică curentă, comunicarea notei obținute de elev trebuie însoțită de o scurtă fișă de observații asupra eseului, în așa fel încât elevul să își corecteze eventualele inabilități sau să refacă părțile mai puțin realizate ale eseului
- schema de notare trebuie în mod obligatoriu moderată prin pretestări.

## Exemple:

### Disciplina: Psihologie

#### Clasa a X-a

**Unitatea de conținut:** Comportamente pro și antisociale

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să descrie în termeni psihologici un comportament social
- să evalueze un comportament social prin raportare la modele sociale dezirabile
- să investigheze cauze psihice posibile ale unui comportament social
- să relaționeze abordarea psihologică cu alte tipuri de abordare a comportamentului social.

Observație: elevii vor primi ca sarcină de lucru elaborarea eseului după ce, anterior, au vizionat împreună un episod din serialul ‘Al șaptelea cer’

#### Enunț:

◆ Alegeți unul dintre personajele filmului ‘Al șaptelea cer’. Elaborați un minieseu în care să relevați rolul comunicării interumane în reglarea comportamentului social al personajului.

**Schema de notare** va urmări:

- utilizarea corectă a limbajului specific
- caracterizarea profilului de personalitate al personajului
- evidențierea și interpretarea psihologică a situațiilor considerate relevante

- surprinderea influenței pe care comunicarea între personaje o exercită asupra modelării/adecvării la situație a comportamentelor.

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a și a XI-a**

**Unitatea de conținut:** Globalizarea

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să descrie în termeni economici procesul de globalizare
- să evalueze consecințele procesului de globalizare asupra formării profesionale a tinerei generații și asupra progresului în carieră
- să investigheze cauze posibile și forme de manifestare ale dificultăților de adaptare la un mediu economic global
- să aplice cunoștințele economice generale la caracterizarea situației economiei românești
- să formuleze un punct de vedere personal în legătură cu problema pusă în discuție.

Observație: elevii vor primi ca sarcină elaborarea eseului după ce, anterior, au realizat două dosare de presă având ca teme “Fuga creierelor” și “Internetul și globalizarea”.

**Enunț:**

◆ Elaborați un eseu având următorul titlu: “În lumea globală a mileniului III va exista un loc și pentru mine numai dacă voi ști să mi-l găsesc”.

Plan de idei pentru elaborarea eseului:

- caracterizarea procesului de globalizare
- consecințele globalizării asupra formării și evoluției profesionale
- dificultăți de adaptare la mediul economic global: cauze și forme de manifestare
- caracterizarea economiei românești din perspectiva procesului de globalizare
- formularea unui punct de vedere personal legat de problema pusă în discuție.

Pentru elaborarea eseului, aveți la dispoziție o săptămână, în care puteți consulta orice surse de informare pe care le considerați potrivite; sursele și informațiile pot fi invocate în eseu.

**Schema de notare** va urmări obiectivele de evaluare și indicațiile din planul de idei.

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Unitatea de conținut:** Morala

**Obiectivul:** Elevul va fi capabil:

- să identifice problema filosofică pusă în discuție
- să coreleze semnificativ puncte de vedere exprimate în istoria filosofiei
- să valorifice în termeni personali cunoștințele
- să construiască un discurs coerent, argumentat și convingător
- să utilizeze adecvat limbajul filosofic.

**Enunț:**

- ◆ Elaborați un eseu liber pornind de la punctul de vedere exprimat în următorul citat:  
“*De fapt, avem două feluri de moralitate: una, pe care o predicăm, dar nu o practicăm, și cealaltă, pe care o practicăm, dar rareori o predicăm*” (Bertrand Russell).

**Schema de notare** va urmări obiectivele de evaluare propuse.

## CAPITOLUL 5 METODE COMPLEMENTARE DE EVALUARE

- 5.1. OBSERVAREA SISTEMATICĂ A ACTIVITĂȚII ȘI COMPORTAMENTULUI ELEVULUI
- 5.2. PROIECTUL
- 5.3. PORTOFOLIUL
- 5.4. AUTOEVALUAREA

**Metodele complementare de evaluare** constituie o categorie de metode de evaluare cu rol formativ pronunțat și cu o mare capacitate de motivare a angajării elevilor în activitățile de învățare. Utilizarea lor în evaluarea curentă la disciplinele socio-umane permite:

- evaluarea produsului și a procesului care a condus la obținerea lui
- evaluarea holistică a progresului elevului
- consolidarea deprinderilor și abilităților de comunicare socială și cooperare
- consolidarea abilităților de autoevaluare
- evaluarea gradului de atingere a unor obiective ce vizează aptitudini, atitudini și comportamente ce nu pot fi evaluate prin metodele tradiționale
- compensarea excesului de cognitivism ce se poate manifesta în evaluarea tradițională.

Metodele complementare de evaluare vizează în mod prioritar (Gronlund, 1981, p. 434):

<b>Aptitudini / Atitudini</b>	<b>Comportamente prin care se exprimă</b>
Aptitudini de comunicare	Vorbirea, tăcerea, ascultarea, comunicarea non-verbală.
Atitudini față de activitate și sarcinile curente	Eficiența planificării, consecvența în performarea sarcinilor eşalonate în timp, utilizarea timpului și a altor resurse, spiritul de inițiativă, creativitatea, încrederea în sine, dorința de autoperfecționare.
Atitudini sociale	Preocuparea pentru bunăstarea celorlalți, respectul față de norme și față de bunuri, receptivitatea față de problemele comunității, dorința de a coopera, de a oferi ajutorul, preocuparea pentru calitatea relațiilor interumane și respectarea intereselor legitime ale celorlalți.
Atitudini intelectuale	Receptivitatea față de nou, spiritul critic și interogativ, preocuparea pentru întemeierea rațională a deciziilor și comportamentelor, curiozitatea.
Aptitudini emoționale	Gestionarea sentimentelor și stărilor afective, exprimarea sentimentelor și aprecierilor, manifestarea satisfacției față de activitate, tonusul afectiv
Aptitudini de adaptare / modulare a comportamentului	Reacția la autoritate, preluarea de responsabilități, integrarea în grupul de lucru, gestionarea stărilor de conflict, adaptarea la schimbare.

Evaluarea acestor aptitudini, atitudini și comportamente nu se finalizează prin notarea elevului. Ea este însă necesară. Prezența componentei *Valori și atitudini* în structura noilor curricule pentru disciplinele claselor X-XII este un argument. Finalitatea educației, datele esențiale ale profilului de formare pe care își propune să îl configureze școala și scopurile fundamentale ale disciplinelor socio-umane sunt alte argumente care pledează pentru integrarea instrumentelor alternative de evaluare în activitatea didactică.

### **5.1. OBSERVAREA SISTEMATICĂ A ACTIVITĂȚII ȘI COMPORTAMENTULUI ELEVULUI**

În **fișa de observare a activității elevului**<sup>1</sup> profesorul înregistrează informații semnificative legate de progresul școlar al elevului și particularitățile sale de personalitate. Pe baza acestora, profesorul realizează individualizarea cerințelor și activităților de învățare în care antrenează elevul. Ea constituie un instrument eficient pentru realizarea orientării școlare și profesionale a elevului.

Informațiile se pot referi numai la aspecte ale participării elevului la disciplinele socio-umane, de-a lungul celor 3-4 ani în care acestea se studiază, sau pot avea un caracter mai larg.

**Model orientativ** (după Gronlund, 1981, p. 435):

- 1. Date generale despre elev:** numele și prenumele, vârsta, climatul educativ în mediul căruia îi aparține.
- 2. Particularități ale proceselor intelectuale:** gândire, limbaj, imaginație, memorie, atenție și spirit de observație, alte caracteristici.
- 3. Aptitudini și interese:**
- 4. Trăsături de afectivitate:**
- 5. Trăsături de temperament:**
- 6. Atitudini:**
  - a. față de sine:
  - b. față de disciplina/obligațiile școlare:
  - c. față de colegi:
- 7. Evoluția aptitudinilor, atitudinilor, intereselor și nivelului de integrare:**

Sugerăm o listă de abilități intelectuale și sociale pe care profesorul de științe socio-umane își poate propune să le formeze la elevi a căror consolidare o poate urmări și înregistra în Fișa de observare a elevului:

abilități intelectuale:

- exprimarea orală
- cititul

---

<sup>1</sup> Fișa de observare a activității elevului este instrumentul de evaluare proiectat pentru a pune în practică metoda de **observare sistematică a activității și comportamentului elevului**.

- scrisul
- abilități de raționare: definirea, compararea, clasificarea, analizarea, sintetizarea, abstractizarea, generalizarea, esențializarea, concretizarea;
- identificarea supozițiilor tacite implicate într-o apreciere sau într-un raționament
- identificarea prejudecăților, stereotipurilor, discriminării și situațiilor de manipulare;

abilități sociale:

- recunoașterea și acceptarea diferențelor
- cultivarea de relații pozitive cu ceilalți
- rezolvarea non-violentă a conflictelor
- asumarea de responsabilități
- participarea la negocierea și adoptarea soluțiilor
- participarea la menținerea unui climat stimulat și plăcut
- a pune întrebări
- a cere ajutorul
- a demonstra empatie
- a asculta cu răbdare
- a lucra în echipă
- a colabora
- a lua decizii
- a interpreta roluri
- a evalua.

În activitatea curentă, pentru evaluarea globală a aptitudinilor, atitudinilor și comportamentului elevului performate cu prilejul unei sarcini de învățare (de exemplu, cu prilejul realizării în clasă a unei activități în forma învățării prin cooperare), profesorul poate utiliza următoarele criterii, sistematizate în tabelul de mai jos (fiecare item poate fi concretizat în funcție de conținutul activității):

<b>Componenta evaluată</b>	<b>Standard minim</b>	<b>Standard mediu</b>	<b>Standard superior</b>
Cunoștințe și nivelul de înțelegere	Organizarea cunoștințelor	Înțelegerea cunoștințelor; capacitate de sintetizare a cunoștințelor	Capacitatea de a genera înțelesuri noi; capacitatea de aplicare a cunoștințelor în contexte noi
Progresul individual	Contribuția la realizarea activității grupului	Receptivitatea față de ceilalți membri ai grupului; angajarea în îndeplinirea rolului	Capacitatea de a coordona activitatea grupului; capacitatea de a-i învăța pe ceilalți
Calitatea rezultatelor	Acuratețea rezultatelor	Posibilitatea de utilizare a rezultatelor în cadrul altor activități	Rezultatele pot fi utilizate și de către alte persoane

Abilități de comunicare și de împărtășire a ideilor și experienței	Capacitatea de a asculta; capacitatea de a-și exprima cu claritate ideile proprii	Capacitatea de a argumenta pro și contra unei idei; capacitatea de a se concentra pe sarcina de lucru	Capacitatea de a orienta discuția spre concluzii pozitive, productive; Capacitatea de a orienta activitatea spre luarea deciziei și trecerea la aplicarea ei.
--	---	---	---

Completarea acestei fișe se realizează pe parcursul mai multor ore/activități. Ea permite profesorului să urmărească evoluția fiecărui elev, să adecveze rolurile pe care i le atribuie în grup, să aprecieze nivelul la care se află la un moment dat elevul și schimbările care s-au produs în comportamentul său; permite atât evaluarea procesului, cât și evaluarea produsului activității.

## 5.2. PROIECTUL

Ca formă de organizare a activității de învățare, **proiectul**<sup>2</sup> este o metodă activă, participativă, care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi și capacități, abordările interdisciplinare, consolidarea abilităților sociale ale elevilor. Metoda proiectului este deosebit de utilă atunci când profesorul urmărește accentuarea caracterului aplicativ/practic al învățării și apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a elevilor.

Realizarea unui proiect presupune parcurgerea a 4 pași (după Frith și Macintosh, 1991, p. 108):

1. identificarea unei probleme/teme/subiect;
2. culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema/tema aleasă
3. elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei
4. evaluarea soluțiilor și efectuarea unei opțiuni privind "cea mai bună soluție"

În funcție de tema aleasă sau problema abordată, poate exista și un al 5-lea pas, cel în care elevii trec efectiv la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.

În cele mai multe dintre situații, un proiect este realizat de către un grup de elevi, ceea ce nu exclude și realizarea proiectelor individuale.

Evaluarea procesului și produsului activității presupune din partea profesorului multă atenție și aplicație. Profesorul trebuie să asiste elevul/grupul de elevi pe toată desfășurarea proiectului – de la alegerea temei sau identificarea problemei până la prezentarea rezultatelor finale, susținerea lor în fața clasei.

<sup>2</sup> Proiectul, ca instrument de evaluare, concretizează demersul metodologic. De asemenea, proiectul este și metoda de evaluare care presupune, ca dimensiune importantă, realizarea învățării.

Sugerăm profesorilor alcătuirea unei Fișe de evaluare (similară celei prezentate anterior), în care să consemneze în mod regulat observații și aprecieri asupra activității fiecărui elev, chiar în situația în care elevii lucrează în grup.

Este utilă organizarea după parcurgerea fiecărei etape în realizarea proiectului a unei discuții/dezbateri, în care elevii să fie încurajați (Frith și Macintosh, 1991, p. 109):

- să reflecteze asupra activității, asupra achizițiilor realizate – în termeni de cunoștințe, aptitudini, atitudini, experiențe transferabile –
- să își autoevalueze activitatea și progresul
- să discute dificultățile, aspectele care îi nemulțumesc sau pe care le consideră insuficient realizate.

De asemenea, pentru fixarea cunoștințelor și evaluarea lor, profesorul poate recurge – în special după parcurgerea etapei de culegere, organizare, prelucrare și evaluare a informațiilor – la un test criterial; acesta va conține un număr de itemi obiectivi și semiobiectivi, dar și un număr oarecare de itemi subiectivi care să dea posibilitatea elevilor să reflecteze sistematizat asupra procesului de învățare și produselor obținute.

### 5.3. PORTOFOLIUL

**Portofoliul** reprezintă o metodă<sup>3</sup> complementară de evaluare, dar și un instrument complex de evaluare prin care profesorul urmărește progresul realizat de elev – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină de-a lungul unui semestru sau an școlar.

“Piese” componente ale unui portofoliu sunt (Stoica, A. (coord.), 1996):

- rezultatele la probele scrise (teste, teme pentru acasă ș.a.);
- rezultatele activităților practice, proiectelor, investigațiilor, cercetărilor efectuate;
- referate, eseuri, articole publicate, lucrări prezentate la sesiuni de comunicări sau la cercul de specialitate;
- rezultate ale activității de studiu individual;
- fișa individuală de observare/evaluare a elevului;
- fișa de autoevaluare;
- chestionare de atitudini;
- alte rezultate relevante ale activității elevului.

Portofoliul este “cartea de vizită” a elevului și permite formarea unei imagini globale, exhaustive, asupra activității pe care a desfășurat-o într-un interval dat de timp. Judecata de valoare pe care o formulează profesorul cu privire la calitatea activității elevului reflectă evoluția de ansamblu a acestuia și nu starea accidentală la un moment dat.

Ca instrument de evaluare, portofoliul are câteva caracteristici pe care profesorul trebuie să le aibă permanent în vedere:

---

<sup>3</sup> Metoda presupune un demers complet, de la stabilirea obiectivelor până la conceperea și aplicarea instrumentului. Acesta din urmă este parte integrantă a metodei de evaluare, reprezentând concretizarea parcursului metodologic.

- a. componentele portofoliului sunt stabilite de către profesor; elevul are însă libertatea să adauge orice altă piesă pe care o consideră relevantă pentru activitatea sa;
- b. componentele portofoliului se evaluează separat, la momentul realizării lor; evaluarea globală a portofoliului trebuie realizată pe baza unor criterii explicite – ceea ce asigură obiectivitatea evaluării – comunicate elevilor odată cu începerea realizării lui (comunicarea criteriilor este o condiție esențială pentru cultivarea capacității de autoevaluare a elevilor);
- c. portofoliul este un instrument flexibil, proiectarea realizării lui și a componentelor sale putând fi adaptată la specificul disciplinei, clasei, condițiilor concrete ale activității;
- d. portofoliul permite aprecierea și includerea în actul evaluării a unor produse ale activității elevului care, în mod obișnuit, nu sunt avute în vedere; acest fapt încurajează exprimarea personală a elevului, angajarea lui în activități de învățare mai complexe și mai creative, diversificarea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților exersate;
- e. evaluarea portofoliului este eliberată în mare parte de tensiunile și tonusul afectiv negativ care însoțesc formele tradiționale de evaluare; evaluarea devine astfel motivantă și nu stresantă pentru elev;
- f. deoarece sintetizează activitatea elevului pe o perioadă relativ îndelungată de timp, evaluarea portofoliului poate servi și ca evaluare sumativă sau chiar ca parte a unei examinări.

Cu titlu de exemplificare, sugerăm lista componentelor unui portofoliu la filosofie:

- aplicații realizate ca activitate independentă
- analize de text
- fișe biografice
- fișe de lectură
- dosare de lectură pe autori/curente/probleme
- eseuri
- articole, referate și comunicări
- chestionare de atitudini și de evaluare a conduitei (la începutul anului și la sfârșit)
- fișe de observații ale profesorului pe marginea eseurilor/lucrărilor realizate
- teste și lucrări scrise semestriale
- fișa de autoevaluare.

#### **5.4. AUTOEVALUAREA**

Paralel cu evaluarea pe care o realizează ca parte integrantă a demersului didactic și care trebuie să fie cât mai “transparentă” (realizată în cooperare cu elevii și în consens cu nevoile lor de formare), profesorul trebuie să își propună formarea la elevi a deprinderii de autoevaluare; el trebuie să creeze situații în care elevii să exerseze autocontrolul și autoaprecierea propriului comportament cognitiv și atitudinal în diverse contexte.

Elevii trebuie încurajați să-și pună întrebări de genul:

- Am rezolvat sarcina suficient de bine?
- Sunt mulțumit de ceea ce am realizat?
- Ce anume m-a împiedicat să obțin un rezultat mai bun?
- Există și un alt mod/procedeu/strategie de a rezolva sarcina?
- Prin ce anume se deosebesc rezultatele mele de cele obținute de colegii mei?
- Ce trebuie să fac pentru a-mi îmbunătăți rezultatele?
- Ar fi bine să-mi fixez un termen până la care să reușesc să obțin rezultate mai bune? De ce?
- Ce anume mă nemulțumește cel mai mult în activitatea mea?

Răspunsurile la astfel de întrebări (ca și la altele, al căror conținut poate fi lăsat la latitudinea elevului sau poate fi stabilit prin discuție liberă în clasă) pot fi consemnate în **fișa de autoevaluare**<sup>4</sup> a elevului.

Dacă elevii manifestă interes pentru discutarea răspunsurilor în clasă, profesorul poate organiza o discuție/dezbatere pe marginea lor, în urma căreia elevii să determine factorii cei mai importanți ai succesului lor, precum și cei mai importanți factori frenatori. Discuția nu trebuie însă să forțeze elevul să-și comunice gândurile și preocupările, dacă el nu dorește să facă acest lucru.

Pentru formarea deprinderilor de autoevaluare, profesorul trebuie:

- să prezinte elevilor standardele, obiectivele de evaluare și nivelele de performanță
- să-și formuleze clar așteptările, să fie obiectiv și consecvent
- să încurajeze elevii să-și pună întrebări de tip autoreflexiv și să-și consemneze constant răspunsurile în Fișa de autoevaluare
- să încurajeze evaluarea în cadrul grupului sau al întregii clase
- la sfârșitul fiecărei activități, să ceară elevilor să răspundă la întrebări de genul:
  - Astăzi am învățat.....
  - Am aflat/descoperit că.....
  - Am folosit metoda.....deoarece aceasta mi-a permis să.....
  - În situații similare voi folosi.....

În procesul autoevaluării și pe măsura consolidării deprinderii de autoevaluare, elevul își va apropia în mai mare măsură scopurile și obiectivele activității de învățare, își va lua în stăpânire propriul comportament mental și practic, va transforma activitatea de învățare în activitate de autoformare.

---

<sup>4</sup> Metoda autoevaluării are ca principal instrument fișa de autoevaluare a elevului.

## CAPITOLUL 6 PROBE DE EVALUARE

### 6.1. MODELE ORIENTATIVE

Pentru o mai bună înțelegere a aplicării diverselor metode de evaluare, prezentăm câteva modele de probe de evaluare, care ilustrează modul în care itemii detaliați în capitolele anterioare pot fi asamblați.

**Disciplina: Logică și argumentare**

**Clasa a IX-a**

**Evaluare curentă – test criterial**

**Timp de lucru – 20 minute**

**Unitatea de conținut: Argumentarea**

**Obiective de evaluare:** Elevul va fi capabil:

- să definească argumentarea
- să descrie etapele de parcurs în identificarea unui argument
- să utilizeze cunoștințele privind structura argumentării în analiza unui text
- să construiască argumente pentru susținerea unei concluzii date.

1. Citește cu atenție fiecare din enunțurile următoare.

Dacă apreciezi că poate fi acceptat ca o definiție corectă a argumentării, încercuiește litera A; dacă apreciezi că nu poate fi acceptat ca o definiție corectă a argumentării, încercuiește litera F.

a. A susține, a dovedi, a întări, a demonstra ceva cu argumente.

A      F

b. Proces care are ca scop găsirea de temeuri în favoarea unei opinii sau ajungerea la o opinie, pornind de la anumite temeuri.

A      F

c. Demers prin care justificăm o afirmație pe care o facem, încercând să convingem că avem dreptate; procesul de justificare logică a unei propoziții pe care vrem să o susținem.

A      F

2. Pentru a stabili dacă un text conține sau nu un argument/o argumentare, este necesară parcurgerea a patru etape/pași. Descrie succint în ce constă fiecare:

1.....

.....

.....

.....

2.....

.....

.....

.....

3.....  
.....

4.....  
.....

3. Pentru fiecare din următoarele enunțuri:

- a. separați concluzia de argumentele aduse
- b. formulați presupuzițiile pe care se bazează concluzia

*Trebuie neapărat să te îmbraci mai gros pentru că la radio au anunțat că vremea se înrăutățește.*

a.....  
.....  
b.....  
.....

*Ești un răufăcător pentru că în toate filmele pe care le-am văzut la televizor răufăcătorii purtau masca exact așa ca tine.*

a.....  
.....  
b.....  
.....

*Astăzi autobuzele merg atât de încet, încât mai bine mergem pe jos la școală.*

a.....  
.....  
b.....  
.....

4. Pentru fiecare din concluziile următoare formulați un argument și un contraargument:

*Pensionarii trebuie să primească medicamentele gratuit.*

Argumentul:.....  
.....  
.....

Contraargumentul:.....  
.....  
.....

*Elevii care participă la olimpiade trebuie scutiți de frecvență.*

Argumentul:.....  
.....  
.....

Contraargumentul:.....  
.....  
.....

*Elevii care întârzie la prima oră trebuie considerați absenți motivați.*

Argumentul:.....  
.....

Contraargumentul:.....  
.....

**Disciplina: Psihologie**

**Clasa a X-a**

**Evaluare curentă – test criterial**

**Timp de lucru - 50 minute**

**Unitatea de conținut:** Procesele psihice și rolul lor în evoluția personalității –  
Gândirea

**Obiective de evaluare:** Elevul va fi capabil:

- să definească noțiunea psihologică de problemă
- să descrie succint conținutul fiecăruia din stadiile genetice ale intelectului uman stabilite de J. Piaget
- să exemplifice modalitățile de operare a gândirii
- să argumenteze locul central al gândirii în cadrul sistemului psihic uman.

1. Folosind termenul de “disonanță cognitivă” sau cel de “obstacol cognitiv”, formulați definiția psihologică a problemei.

.....  
.....

2. Cercetările de psihologie genetică efectuate de J. Piaget au dus la identificarea a patru stadii principale ale dezvoltării intelectului uman. Descrieți succint conținutul fiecăruia.

1.....

.....

.....

.....

2.....

.....

.....

.....

3.....

.....

.....

.....

4.....

.....

.....

3. Operațiile fundamentale ale gândirii sunt analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și concretizarea.

Pentru fiecare dintre ele, construiți câte un exemplu concret prin care să ilustrați modul în care se manifestă atunci când învățați la Limba și literatura română.

Analiza:.....  
.....  
.....

Sinteza:.....  
.....  
.....

Comparația:.....  
.....  
.....

Abstractizarea:.....  
.....  
.....

Generalizarea:.....  
.....  
.....

Concretizarea:.....  
.....  
.....

4. Invocând caracteristicile generale ale gândirii, argumentați centralitatea ei în cadrul sistemului psihic uman.

.....  
.....  
.....  
.....

**Disciplina: Economie**

**Clasa a X-a sau a XI-a**

**Evaluare curentă – test criterial**

**Timp de lucru – 25 minute**

**Unitatea de conținut: Profitul**

**Obiective de evaluare: Elevul va fi capabil:**

- să definească profitul
- să descrie funcțiile profitului

- să construiască un exemplu concret prin care să illustreze legătura dintre cost, salariu și profit
- să utilizeze formulele de calculare a ratei profitului pentru rezolvarea unei probleme date.

1. În economia de piață, posesorilor de factori de producție le revin anumite forme concrete de venit. Definiți venitul ce revine posesorului factorului de producție capital.

.....  
 .....  
 .....

2. Prin funcțiile sale economice, psihologice și sociale, profitul joacă un rol esențial în asigurarea raționalității în economia de piață. Descrieți succint funcțiile profitului.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

3.1. Utilizând valori numerice, construiți un exemplu concret prin care să ilustrați relațiile în care se află salariul, costul și profitul.

3.2. Este posibilă majorarea salariului fără diminuarea profitului? Argumentați.

3.1.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

3.2.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

4. La sfârșitul anului 1999, managerul unei firme de confecții dispune de următoarele date privind activitatea firmei:

- cifra de afaceri: 150 miliarde lei

- ponderea costurilor materiale în totalul costului: 80%
- cheltuielile salariale: 20 miliarde lei
- capitalul total folosit: 300 miliarde lei
- impozitul pe profitul brut: 25%

El dorește să determine gradul de rentabilitate/profitabilitate a firmei sale.

- Stabiliți formulele pe care le poate utiliza.
- Determinați rezultatele la care se ajunge prin aplicarea lor.

a.....  
 .....  
 .....  
 b.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Disciplina: Filosofie**

**Clasa a XII-a**

**Evaluare curentă – test criterial**

**Timp de lucru:** 45 minute

**Unitatea de conținut:** Libertatea

**Obiective de evaluare:** Elevul va fi capabil să analizeze un text filosofic prin:

- identificarea problemei filosofice puse în discuție
- determinarea structurii argumentative a textului
- prezentarea unor puncte de vedere similare susținute în istoria filosofiei
- formularea unui punct de vedere personal

◆ Se dă următorul text:

*“ Un popor este liber, orice formă ar avea guvernământul său, atunci când în cel care guvernează nu vede deloc omul, ci organul legii. Într-un cuvânt, soarta libertății este legată întotdeauna de soarta legilor; ea domnește sau piere odată cu ele.” ( J.J. Rousseau, **Scrisori scrise de pe munte, III**).*

Comentați textul pe baza următoarei structuri de idei:

- identificarea problemei filosofice puse în discuție
- desprinderea ideii principale a textului
- determinarea argumentelor cu care este susținută ideea principală
- prezentarea succintă a concepției autorului cu privire la problema pusă în discuție
- prezentarea unui punct de vedere similar susținut de către un alt filosof
- formularea unui punct de vedere personal în legătură cu problema pusă în discuție și care să susțină actualitatea ei.

## **BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ**

### **Manuale și culegeri de teste**

- 1. Ailenei, D.; Bălan, Elena – “Economie”, manual pentru clasa a X-a**  
Editura Sigma, București, 2000
- 2. Bieltz, P.; Dumitru, M. – “Logică și argumentare”, manual pentru clasa a IX-a**  
Editura All Educațional, București, 2000
- 3. Bieltz, P.; Gheorghiu, D. – “Logică și argumentare”, manual pentru clasa a IX-a**  
Editura Teora, București, 1999
- 4. Dafinoiu, I.; Marcu, M.; Rudică, T. – “Psihologie”, manual pentru clasa a X-a**  
Institutul European, Iași, 2000
- 5. Dima, T. – “Logică și argumentare”, manual pentru clasa a IX-a**  
Institutul European, Iași, 2000
- 6. Gavrilă, I.; Ghiță, P.T.; Nițescu, D.; Oțet, Florina; Popescu, C. – “Economie”, manual pentru clasa a X-a**  
Editura Economică, București, 2000
- 7. Iliescu, A. P.; Miroiu, Mihaela; Miroiu, A. – “Filosofie”, manual pentru clasa a XII-a**  
Editura Didactică și Pedagogică R. A., București, 1996
- 8. Neculau, A. (coord), – “Psihologie”, manual pentru clasa a X-a**  
Editura Polirom, Iași, 2000
- 9. Oțet, Florina; Spineanu-Dobrotă, S. – “BACALAUREAT. Subiecte propuse: Economie”**  
Editura Humanitas Educațional, București, 2000
- 10. Oțet, Florina; Spineanu-Dobrotă, S.; Bieltz, P. – “BACALAUREAT. Subiecte propuse: Logică, Sociologie”**  
Editura Humanitas Educațional, București, 2000
- 11. Spineanu-Dobrotă, S.; Stănciugelu, Irina; Stoica, E. – “BACALAUREAT. Subiecte propuse: Filosofie, Estetică”**  
Editura Humanitas Educațional, București, 2000

12. **Ștefănescu, Doina-Olga; Bălan, Elena; Ștefan, Cristina – “Psihologie”, manual pentru clasa a X-a**  
Editura Humanitas Educațional, București, 2000
13. **Ștefănescu, Doina-Olga; Costreie, S.; Miroiu, A. – “Logică și argumentare”, manual pentru clasa a IX-a**  
Editura Humanitas Educațional, București, 1999
14. **Lițoiu, Nicoleta; Oțet, Florina; Neacșu, I.; Toma, Steliana; Potolea, D. – “BACALAUREAT. Subiecte propuse: Psihologie, Pedagogie”**  
Editura Humanitas Educațional, București, 2000

#### Alte publicații

15. **Albulescu, I., Albulescu, M. – “Didactica disciplinelor socio-umane”**  
Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 1999
16. **Ausubel, D., Robinson, F. – “Învățarea în școală”**  
Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
17. **Bethell, G. – “Metodologia evaluării și examinării”**  
(note de curs), București, 1996
18. **Frith, D.S., Macintosh, H.G. – “A Teacher’s Guide to Assessment”**  
Stanley Thornes Ltd., 1991
19. **Gronlund, N. – “Measurement and Evaluation in Teaching”**  
Ed. a IV-a, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1981
20. **Neacșu., I., Stoica, A. (coord.) – “Ghid general de evaluare și examinare”**  
Editura Aramis, București, 1996
21. **Stoica, A. (coord.) – “Ghid practic de elaborare a itemilor pentru examene” – document de lucru. Unitatea Tranzitorie de Evaluare. Componenta: Evaluare a Proiectului de Reformă, București, 1996**
22. **Stoica, A. – “Reforma evaluării în învățământ”**  
Editura Sigma, București, 2000
23. **Stoica, A., Musteață, S. – “Evaluarea rezultatelor școlare”**  
Editura Liceum, Chișinău, 1997