

EVALUAREA LECTURII. ASPECTE SPECIFICE

Ioana Tămăian

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj

Comunicarea prezintă câteva aspecte referitoare la formele de evaluare a lecturii, cu intenția de a pune față în față modele diverse, în vederea confruntării practicilor curente de evaluare cu anumite cadre teoretice ferme. Este vorba despre evaluarea lecturii orale și a lecturii silențioase, despre evaluarea globală și evaluarea secvențială a lecturii, despre evaluarea proceselor cognitive implicate în lectură și despre modelul propus de teoria receptării. **Cuvinte-cheie:** *evaluare, lectură, teste de lectură.*

Reading Assessment. Specific Issues. The article aims to present some patterns of reading assessment: oral reading and silent reading pattern assessment, the overall assessment and the sequence reading assessment, assessment of cognitive process implied in reading, reading assessment in reading response criticism. The overall aim is to create the opportunity for the teachers to confront their on practice to certain theoretical frameworks. **Key words:** *reading assessment, reading test.*

Pornind de la premisa că suntem interesați de figura ideală a profesorului de lectură și căutând printre modelele înfățișate în cinematografie sau în literatură, unele utopice, unele tratate în cheie realistă, inspirate din situații reale (este cazul romanului *Entre les murs* de François Bégaudeau, ulterior ecranizat, în care autorul e personajul principal și protagonistul filmului, sau experiența aflată la originea eseului *Comme un roman* de Daniel Pennac), am înregistrat câteva constante în activitatea „profesorilor de lectură”: toți citesc textul literar cu voce tare în clasă, majoritatea își îmbie elevii la lectură recitând fragmente de text știute pe dinafară, fiecare pune în scenă un proiect pedagogic propriu, născut din nevoi și convingeri personale, ce depășește, prin autenticitate, litera programei, textul este citit din volumul de autor, nu din manual, lectura este evaluată exclusiv subiectiv și global, introducând în jocul evaluării mize formative mai puternice decât simpla înregistrare a unor componente ale competenței fixate în programe, pentru fiecare dintre ei lectura are un scop care angajează destinele elevilor cititori.

Pornind de aici, comunicarea își propune să prezinte câteva aspecte referitoare la formele de evaluare a lecturii¹, pe care, paradoxal, niciunul dintre aceste modele ideale nu le vizează în mod explicit. Este vorba despre evaluarea lecturii orale și a lecturii silențioase, despre evaluarea globală și evaluarea secvențială a lecturii, despre evaluarea proceselor cognitive implicate în lectură, despre modelul propus

¹Reflecțiile de față au ca suport studiile de didactica literaturii semnate de Alina Pamfil, la care se adaugă Louise Rosenblatt, *Making meaning with texts*, Heinemann, 2005, și studiile de sinteză asupra evaluării lecturii din volumul coordonat de Scott G. Paris și Steven A Sthal, *Children's Reading*

de teoria receptării. Intenția este de a pune față în față modele diverse, cu scopul de a ne raporta practica proprie la anumite cadre teoretice ferme.

Evaluarea lecturii orale și a lecturii silențioase (mentale)

Tipul de lectură, orală sau scrisă, cere un mod de evaluare specific. Lectura orală se testează întotdeauna individual, profesorul alocând un timp anume lecturii efectuate cu voce tare de fiecare elev, căruia îi urmărește abilități ce țin în mod fundamental de fluență¹, de acuratețe și de expresivitate. Este situația întâlnită, la început, în cercurile ecleziale – cu elevi aleși și nu mulți la număr – care îi permite dascălului să urmărească evoluția fiecărui elev. Însă odată cu masificarea învățământului, se pierde din tipul alocat evaluării individuale și, prin urmare, timpul alocat lecturii orale și evaluării ei se diminuează în mod substanțial. Astăzi ea se impune ca obligatorie cel puțin până la vârsta achiziției fluentei (în jur de 9 ani, la aproximativ trei ani de la începutul cititului individual) și, eventual, până la vârsta la care comprehensiunea textului citit în mod silențios devine mai bună decât comprehensiunea textului ascultat (cam la finalul gimnaziului) sau în situațiile în care comprehensiunea textului este condiționată de lectura cu voce tare. În acest din urmă caz, evaluarea urmărește lectura corectă, fie acesta *recto tono* sau cu intonație, iar evaluarea are loc concomitent cu actul de lectură.

Pe de altă parte, evaluarea lecturii silențioase se face *după* lectură și caută să pătrundă „în mintea cititorului” pentru a surprinde fie actul de lectură, din punct de vedere fenomenologic, fie informații reținute din text de cititor. Corectă va fi considerată lectura care asigură comprehensiunea textului, ceea ce face ca evaluarea lecturii să însemne evaluarea comprehensiunii.

Spre exemplu, indicii unei lecturi corecte ar putea fi identificarea unor elemente din text (ideile principale și secundare, succesiunea evenimentelor, relațiile cauză-efect, relații de comparație, contrast și simetrie etc.), precizarea unor elemente din text (cuvinte, idei) pe care cititorul și le amintește după lectură. Tot acum s-ar putea evalua modul de a raționa al cititorilor (identificarea structurii textului și a elementelor de sintaxă textuală, selectarea sau respingerea unor conotații etc). Este un model corect de evaluare, cu condiția ca evaluatorul să știe ce mize are evaluarea, în ce model de abordare a literaturii se situează și să construiască un set coerent de cerințe cu privire la textul citit și la strategiile puse în joc de lectură în conformitate cu acest model.

1 Despre evaluarea fluentei am vorbit în comunicarea susținută la simpozionul ANPRO din 2012, vezi I. Tămăian, *Fluența și calitatea lecturii*, în M. Onojescu, A. Pamfil (coord.), *Cititorul elev* [lucrările simpozionului național de didactică, Cluj-Napoca, 7-9 decembrie 2012], Casa Cărții de Știință 2013, pp. 27-32.

Evaluarea globală și evaluarea secvențială, pe subcomponente, a lecturii

Dacă evaluarea globală a lecturii e coerentă în sine, având drept descriptori identificarea sensului global al textului, semnificațiile lui de ansamblu, calitatea receptării, vizând cel mai frecvent modelul dezvoltării personale sau modelul cultural de abordare a literaturii, evaluarea lecturii pe subcomponente este completă și coerentă doar atunci când suma componentelor duce la un model unitar. Evaluată pe subcomponente, competența de lectură poate viza cunoașterea semnificației cuvintelor în context, identificarea unor elemente de conținut, realizarea unor inferențe în legătură cu conținutul, sesizarea organizării pasajelor, utilizarea unor instrumente de analiză literară, identificarea ideii principale și identificarea intenției autorului (am enumerat aici subcomponentele lecturii din modelul creat de Frank Davis în 1944, care a cunoscut numeroase rescrieri în variante ulterioare). Evaluarea parțială înseamnă evaluarea unei subcomponente și ea nu poate fi decât un exercițiu intermediar în achiziția competenței de lectură. Subiectele de evaluare a lecturii din examenele noastre naționale par să vizeze evaluarea pe subcomponente însă, însumate, cerințele nu redau în mod vizibil o imagine unitară a competenței în discuție.

Evaluarea textului și evaluarea proceselor cognitive

Un alt model de evaluare a lecturii, care a făcut carieră, pornește de la nivelele proceselor cognitive fixate de Benjamin Bloom în 1956. Acestea sunt cunoaștere-recunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Modelul a cunoscut rescrieri succesive, având obiective centrate pe text care urmăresc valorizarea lecturii și a literaturii, înțelegerea textului scris, interpretarea și evaluarea textului, prin răspunsuri scrise, aplicarea în lectura textului a abilităților de studiu pe care le are cititorul. Ofer spre exemplu un posibil test de evaluare ce vizează procesele gândirii prezente în schema lui Bloom. Testul urmărește evaluarea lecturii poeziei *Lumina raiului* de Lucian Blaga (Spre soare râd! / Eu nu-mi am inima în cap, / nici creieri n-am în inimă. / Sunt beat de lume și-s păgân! / Dar oare ar rodi-n ogorul meu / atâta râs fără de căldura răului? / Și-ar înflori pe buza ta atâta vrajă, / de n-ai fi frământată, / Sfânto, / De voluptatea-ascunsă a păcatului? / Ca un eretic stau pe gânduri și mă-ntreb: / De unde-și are raiul – / lumina? – Știu: Îl luminează iadul / cu flăcările lui!)

Exemplul 1. *Lumina raiului* de Lucian Blaga

Întrebările de evaluare sunt următoarele:

1. Pentru nivelul cunoaștere-recunoaștere: Poezia se construiește pe o serie de elemente contrarii, care sunt acestea? (Răspunsurile s-ar putea opri la: rațiune (minte-cap) – simțire (inimă), sfințenie – păcat, rai – iad).

2. Pentru nivelul comprehensiune/înțelegere: Ce raport ia naștere între membrii perechilor

sfințenie-păcat, rai-iad? (Răspunsurile posibile ar putea face referire la: raportul este unul de determinare, de genază sau de condiționare a existenței elementului pozitiv de existența elementului negativ).

3. *Pentru nivelul aplicație:* Construiți o propoziție care să illustreze prezența unei relații de determinare dintre afect și rațiune, astfel încât să fie analogă cu relațiile surprinse de Blaga între sfințenie-păcat și rai-iad. (Răspuns posibil: Forța de pătrundere a rațiunii n-ar fi atât de puternică dacă emoțiile nu ar susține demersul acesteia, uneori din motive prea puțin raționale).

4. *Pentru nivelul analiză:* Care sunt premisele ce ne conduc la concluzia că eul poetic manifestă o tendință spirituală antecreștină? (Răspuns posibil: „Sunt beat de lume și-s păgân!”, „Ca un eretic stau pe gânduri și mă-ntreb”, eventual cu comentarea versurilor).

5. *Pentru nivelul sinteză:* Argumentați afirmația: „În concepția poetului apocatastaza nu poate avea loc.”

6. *Pentru evaluarea critică:* Care sunt consecințele escatologice ale concepției despre lume, cuprinsă în această poezie?

Evaluarea lecturii în psihologie, lingvistică și teoria literaturii

Când lectura ajunge obiect pe teritoriul mai multor discipline are loc o schimbare de paradigmă în teoria și evaluarea lecturii. Lingviștii consideră cititul și lectura ca proces al limbii, în seria de procese care cuprinde scrisul și vorbirea și o evaluează în consecință, psihologii sunt interesați de procesele cognitive care permit lectura și o evaluează în consecință, iar teoreticienii literaturii, aflați în paradigma teoriei receptării, evaluează lectura din punctul de vedere al cunoștințelor și al bagajului cultural al cititorilor, din punctul de vedere al relațiilor pe care le pot face între bagajul lor de cunoștințe și text. Problema cu care se confruntă evaluarea acum este ambiguitatea cu privire la locul unde se află sensul (în text, în mintea cititorilor, la întâlnirea cititorilor cu textul?), la modul de evaluare în cazul în care răspunsul nu este unic, la formularea întrebărilor deschise. Ofer în continuare trei exemple. Primul, un fragment dintr-un test cu alegere multiplă, unde fiecare distractor constituie o posibilă interpretare a situației vizate în cerință, rezolvarea permițând însă doar un singur răspuns corect. Al doilea, protocolul de evaluare a lecturii propus de Louise Rosenblatt. Al treilea, un cadru de evaluare construit conform perspectivei create de J. Langer în *Envisioning Literature* (1995).

Exemplul 2. Ion Creangă, *Prostia omenească*

Ex. Cu ce intenție crezi că a scris autorul Ion Creangă *Prostia omenească*?

- A) Să prezinte o criză conjugală.
- B) Să spună o poveste despre o mamă, un tată, o soacră, un copil și patru bărbați.
- C) Să descrie o călătorie.
- D) Să arate forme diverse ale prostiei.
- E.) Să spună o minciună.

Ex. De ce s-a întors omul acasă?

- A) S-a împăcat cu prostia omenească.
- B) S-a obosit după ce i-a scos din impas pe cei patru bărbați.
- C) Și-a dat seama că nevasta și soacra sunt mai inteligente decât credea inițial.
- D) A constatat că nevasta și soacra sunt mai inteligente decât cei patru bărbați.
- E) Și-a dat seama că există grade diferite de tolerare a prostiei.

Exemplul 3. După protocolul de evaluare a lecturii propus de Louise Rosenblatt

Dacă i-ați explica despre ce este vorba în textul acesta unui coleg care nu l-a citit, ce i-ai spune?

Ce credeți că este important sau semnificativ în legătură cu acest text?

Ce întrebări aveți despre text?

Aveți posibilitatea să scrieți observații, întrebări, aprecieri, critici la text. Care sunt acestea?

Rezumați întâmplările relatate în poveste.

Explicați de ce pornește la drum bărbatul din povestea lui Creangă.

Justificați întoarcerea acasă a drumețului.

Dovediți că drumețul din povestea lui Creangă și-a dat seama că prostia are grade diferite / că există grade diferite de tolerare a prostiei.

Exemplul 4. Modelul de evaluare a lecturii propus de J. Langer (preluat din Scott G. Paris și Steven A Sthal 2005, p. 48)

Înțelegerea inițială

- Care dintre următoarele afirmații se potrivesc cel mai bine povestirii? (spre exemplu: Creangă a scris povestea a) Să prezinte o criză conjugală; b) Să spună o poveste despre o mamă, un tată, o soacră, un copil și patru bărbați; c) Să descrie o călătorie; d) Să arate forme diverse ale prostiei; e.) Să spună o minciună.)
- Scrieți într-un paragraf ce vă spune, în mare, acest text.
- Ce i-ați putea spune unui prieten despre protagonist?

Interpretare

- Cum începe acțiunea?
- Ce l-a determinat pe personaj să acționeze astfel? (folosiți exemple pentru a vă sprijini răspunsul).
- Ce a cauzat acest eveniment (plecarea la drum a drumețului; întoarcerea acasă)?
- Ce fel de om este personajul? (folosiți exemple pentru a vă sprijini răspunsul).
- În ce fel aceste idei sunt importante pentru subiect/ temă?
- La ce se gândește personajul când....(pornește la drum; se întâlnește cu fiecare dintre cei patru, se întoarce acasă)?

Reacție și răspunsuri personale

- Cum și-a modificat acest personaj ideea despre ...(relațiile de familie, prostie, modul practic de a rezolva problemele)?
- Crezi că (de exemplu, o bunică sau un alt copil) ar interpreta acest fragment la fel (ca tine)?

- În ce fel povestea se aseamănă sau se distanțează de experiența ta personală? Explică.
- Corespunde concepția despre prostie, conținută de text, cu ce știi tu despre prostie? De ce?
- Ce v-a spus acest fragment/ această poveste?
- De ce credeți că... (până la urmă omul se întoarce acasă?)

Atitudine critică

- Compară acest text cu un altul (titlul). În ce fel asta te-ar putea ajuta să înțelegi...?
- Autorul utilizează umorul, ironia, personificarea într-o manieră eficientă? Explicați.
- Ce ar putea fi adăugat pentru a întări argumentele autorului? Este necesară această informație?

Modelele propuse de Louise Rosenblatt și Judith A. Langer reimpun o evaluare individuală a lecturii, motiv pentru care aceste modele nu apar decât parțial și superficial reflectate în testele standardizate de evaluare a lecturii.

Reorientarea spre abilități

În ultima perioadă evaluarea lecturii se reorientează spre abilitățile de lectură ale cititorului, probabil și sub influența formelor de evaluare standardizată a competențelor de comunicare în limbile străine (scris, citit, vorbit, ascultat) stipulate de documente precum cadrul european comun de referință pentru limbi. Evaluarea vizează acum corelarea nivelului de comprehensiune cu nivelul de dificultate al cărții. În acest context, cărțile de lectură sunt corelate cu gradele competenței de lectură, fără să existe însă un standard pentru nivelurile de comprehensiune. Spre exemplu, seria *Învăț să citesc!* (nivelul 1, 2 și 3) apărută la editura Gama sau „repovestirile” după texte celebre, străine sau românești: *Iliada*, *Odiseea* etc. repovestite copiilor, *Învățături ale lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie – povestite copiilor* (editura Basilica) sau anunțata transpunere în limbaj contemporan a *Istoriei ieroglifice*.

În concluzie, subliniez existența mai multor cadre teoretice ferme de evaluare a lecturii și – având în vedere practica curentă a evaluărilor, obișnuită cu modele mixte și uneori lipsite de claritate –, invit profesorii de lectură să își înscrie demersul de evaluare într-un cadru teoretic clar și bine cunoscut, indiferent care ar fi acesta, pe care să îl coreleze cu unul sau altul dintre modelele de abordare a literaturii (cultural, estetic, social, al dezvoltării personale).