

CÂTEVA PROBLEME ACTUALE ALE EVALUĂRII

Mihail Stan, consilier CNCEÎP

Așa cum este cunoscut din practica școlară și din mass-media, evaluarea prin examenele naționale generează efecte care transcend sistemul de învățământ, în plan social, cultural, politic. Într-o eră a globalizării, în care informația circulă cu maximă rapiditate, și adesea necontrolat, către mase mari de oameni (apud Thomas L. Friedman, *Pământul este plat*), nu mai este posibilă, și nici de dorit, păstrarea, de către câțiva inițiați, a monopolului asupra unor date care privesc interesul public. Ca atare, diseminarea informației în rândul celor interesați de valorificarea ei trebuie să fie graduală, obiectivă, riguroasă, corectă și transparentă, în cazul de față și atent selectată din rațiuni de securizare a examenelor aflate în plin proces de proiectare.

Ca instituție înființată conform Hotărârii de Guvern nr. 231/7 martie 2007, Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar (CNCEÎP) este „organ de specialitate al administrației publice centrale, cu personalitate juridică, în subordinea Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului”, având ca scopuri „proiectarea, dezvoltarea, aplicarea și revizuirea curriculumului național, coordonarea și realizarea sistemului de examene și de evaluări naționale, coordonarea evaluării manualelor școlare și a auxiliarelor școlare, selectarea, pregătirea, stimularea și valorificarea potențialului tinerilor capabili de performanță”. Conform legislației în vigoare, „toate activitățile și produsele de interes național ale CNCEÎP sunt supuse aprobării MECT, care exercită și controlul general asupra modului în care este organizată, coordonată și desfășurată activitatea Centrului”.

Astfel, CNCEÎP devine o instituție menită să instituie proceduri de optimizare a unor componente esențiale ale procesului de învățământ preuniversitar, într-o viziune unitară asupra componentelor: curriculum, evaluare de proces, manualele școlare, ceea ce nu s-a realizat decât parțial prin colaborarea dintre vechile instituții, acum desființate: CNC, SNEE, CNEDM.

În actuala etapă a reformei sistemului de învățământ, referitor la sistemul național de evaluare, specialiștii CNCEÎP au identificat o diversitate de puncte-cheie ale evaluării prin examene naționale, dintre care supunem atenției participanților la Simpozionul național de didactica limbii și literaturii române următoarele aspecte, care sunt mai puțin cunoscute opiniei publice.

1. Un prim aspect privește deseori confuzii care fac între examene și evaluări naționale, sub aspectul identificării unor trăsături ale acestora. Conform studiului *Reforma evaluării și examinării din România: realizări, probleme și*

strategii, realizat în comun de Institutul Național de Evaluare Educațională, CITO, Olanda, și Serviciul Național de Evaluare și Examinare, SNEE, România, p. 6, din care reproducem tabelul de mai jos, caracteristicile sunt sensibil diferite, uneori aflate în opoziție evidentă.

EXAMENE	EVALUĂRI NAȚIONALE
Se adresează tuturor elevilor eligibili.	Sunt, de obicei, realizate pe baza unui eșantion reprezentativ, de dimensiuni reduse.
În general, acoperă o parte considerabilă a curriculumului.	În general, vizează un număr restrâns de <i>competențe-cheie</i> selectate.
Nu urmăresc să investigheze variabilele de mediu și nici atitudinile.	Rezultatele sunt analizate sistematic, în funcție de o gamă largă de variabile de mediu, inclusiv în funcție de caracteristici atitudinale.
Aceași structură a examenului trebuie repetată regulat, de exemplu, anual.	Aceași structură a evaluării nu trebuie repetată în mod regulat, de exemplu anual; într-un program în desfășurare putând fi testate diferite discipline și diferite grupe de populație-țintă.
<i>Standardele</i> examenelor și echivalențele acestora de la an la an sunt rar fixate prin tehnici psihometrice sofisticate.	Evaluările naționale necesită tehnici psihometrice pentru calibrarea testelor, comparații de la an la an etc.
Miza examenelor este foarte ridicată pentru candidați. Deoarece miza este ridicată, procesul de predare și de învățare poate fi distorsionat prin „învățarea pentru test”.	Miza evaluărilor naționale este foarte scăzută pentru elevi. Deoarece miza este scăzută, predarea și învățarea nu sunt distorsionate.
Deoarece miza este ridicată, examenele pot fi folosite pentru a influența practica din clasă (un efect <i>backwash</i> pozitiv).	Deoarece miza este scăzută, efectul <i>backwash</i> este slab.
Deoarece miza este ridicată, riscurile de securitate sunt și ele ridicate. În multe țări, candidații plătesc taxe de examen.	Deoarece miza este scăzută, securitatea testării este rareori o problemă. Elevii nu vor plăti niciodată taxe pentru evaluările naționale.

2. Încă din faza de proiectare a sistemului național de evaluare, au fost evidente dificultăți inerente în depășirea inerției unui sistem de învățământ de mari dimensiuni, tradițional (ale cărui trăsături esențiale sunt absența unei formări inițiale a profesorilor pentru procesul modern de predare-învățare-evaluare, practicile înrădăcinate pe viziunea *magister dixit* și cvasiabsența unor politici educaționale centrate pe elev, accentul pus pe conținuturi și nu pe competențe, standarde curriculare și de evaluare de multe ori autoimpuse, pe criterii zonale/de tradiție școlară locală și de prestigiu personal/de necesitatea accederii la o treaptă superioară de învățământ etc.). Și în etapa actuală, la un deceniu de funcționare a sistemului de evaluare, persistă trăsături ale sistemului tradițional, în pofida unor eforturi de rapidă și profundă înnoire structurală (informatizare la nivelul școlilor, trecerea de la tipărirea pe hârtie la transmiterea pe suport electronic a subiectelor și a baremelor de corectare și de notare, publicarea pe site-ul specializat a variantelor de subiecte, implementarea unor măsuri diversificate de informare și de formare a „actorilor” implicați în examen și evaluări naționale: apariția unor ghiduri de evaluare și de corectare, a normelor și a procedurilor necesare bunei organizări și desfășurării a examenelor, reorganizări instituționale etc.).
3. În proiectarea examenelor naționale la disciplina limba și literatura română, un plus de dificultate l-a reprezentat absența sau caracterul desuet/perimat al unor instrumente cu caracter normativ pe care să se bazeze evaluarea instituționalizată, pentru realizarea unor comandamente care privesc obiectivitatea științifică și unitatea de viziune în procesul de predare-învățare.

Dintre acestea, demne de semnalat sunt următoarele: absența unei didactici a limbii și literaturii române și a unor dicționare de terminologie literară și de concepte operaționale, agreeate oficial de M.E.C.T.; norme gramaticale stabilite de *Gramatica Academiei*, 1966, multe contestate încă din momentul apariției acestora; cvasiabsența unor studii teoretice de referință privind trecerea de la un sistem de învățământ tradițional la un sistem modern și de la centrarea pe conținuturi (respectiv, de la *programe analitice*) la centrarea pe competențe (respectiv, la *curriculum*) etc.

Ca atare, componenta instituționalizată de evaluare – SNEE, și apoi CNCĖÎP – s-a văzut pusă în situația deloc favorabilă de a proiecta „din mers” un sistem modern de evaluare și de examinare, care a avut toate caracteristicile unei reforme pornite de la vârful ierarhiei sistemului școlar (*avantaje esențiale*: implementare și repliere rapidă, prin raportare la modificarea politicilor educaționale; *dezavantaje majore*: imposibilitatea formării, în timp util, a unor structuri teritoriale, a unui număr optim de specialiști în examene și evaluări naționale și în culegerea și prelucrarea datelor despre acestea, precum și o inevitabilă întârziere în pregătirea profesorilor din sistem, pentru a răspunde, în mod adecvat, noilor tendințe din evaluarea de proces; la acestea se

adaugă și inevitabilele imperfecțiuni din proiectarea unor subiecte și a unor bareme de corectare și de notare, din fericire mult mai rare și mai puțin grave decât se anticipa).

4. Un impediment în proiectarea eficientă a structurilor de subiecte este reprezentat de practicile tradiționale de stabilire predeterminată a notei de trecere (nota minimă 5), ceea ce implică serioase dificultăți în calibrarea testelor (din scorul de 100 de puncte al unui test, care trebuie să îndeplinească și *funcția de certificare*, și *funcția de selecție*, 50 de puncte reprezintă sarcini de evaluare a competențelor la nivel minimal – care, asemenea nivelului maximal, încă nu este prea bine definit prin politicile educaționale).

În mod practic, spre exemplu, în condițiile unui examen de bacalaureat adresat unui nivel mediu, se consideră, prin „judecată expertă”, că 70% dintre subiecți vor rezolva 40% din sarcinile de lucru ale testului, ceea ce presupune o maximă acuratețe în proiectarea itemilor.

General vorbind, sistemul examenului de bacalaureat este complex, deoarece oglindește diversitatea sistemului școlar (tipuri diferite de licee, de profiluri, de frecvență etc.). În condițiile date, la care s-au adăugat și schimbările de viziune din programele școlare, ezitățile politicilor educaționale cu privire la statutul claselor a IX-a și a X-a sau la statutul examenului de bacalaureat pentru admiterea în învățământul superior, rămâne dificil de proiectat o structură stabilă a subiectelor de examen, adresată nivelului mediu al tuturor candidaților, din moment ce principalele calități ale testului (validitatea, fidelitatea, obiectivitatea și aplicabilitatea) nu trebuie să fie influențate de eterogenitatea sistemului școlar și a competențelor subiecților care susțin acest examen.

De asemenea, absența unei stabilități pe termen mediu și lung în politicile educaționale care se adresează nivelului absolvenților clasei a VIII-a (examen de admitere în liceu, examen de capacitate, testare națională, teze cu subiect unic) a impus componentei instituționalizate a evaluării găsirea unor formule a structurilor de subiecte care să nu introducă artificial noi tensiuni în sistemul de învățământ. Drept urmare, structurile subiectelor au fost ajustate conform noilor cerințe, păstrând însă o continuitate în utilizarea unor tipuri de itemi cu care elevii erau familiarizați – întrebarea structurată, eseul structurat – și integrând progresiv eseul liber/nestructurat, care se referă la exprimarea motivată a unui punct de vedere sau la elaborarea unor texte descriptive și narrative, bazate pe valorificarea experienței personale.

5. Resursele financiare puse la dispoziție pentru introducerea unor modalități de examinare mai sofisticate sunt limitate. Spre exemplu, o broșură conținând un test de 120 de minute OECD-PISA, pentru elevi în vârstă de 15 ani, are 60-64 de pagini, format A4, ceea ce permite o gamă variată de modalități de evaluare și o grafică adecvată, în timp ce un test de 180 de minute pentru examenul de

- bacalaureat din România, are 2-3 pagini, ceea ce determină o concentrare extremă a modalităților de evaluare și o prezentare grafică esențializată.
6. Dificila, și uneori controversata problemă a corectării testelor, continuă să reprezinte un punct nevralgic al organizării și desfășurării examenelor naționale. Alături de certe împliniri (elaborarea unor bareme de corectare și de notare detaliate, comprehensive, lipsite de ambiguități și de erori; folosirea sistemului de „corectură dublă”; introducerea unor proceduri clare, cu caracter normativ, privind activitatea în centrele de evaluare; introducerea corecturii centralizate, *post-hoc*, în centrele de evaluare unde se pot implementa sisteme de monitorizare a corecturii și a notării; verificarea sistematică, prin sondaj, a testelor corectate de evaluatori) și de realizări parțiale (instruirea adecvată a corectorilor pentru aplicarea unitară a baremelor), apar și deziderate (aplicarea unor tehnici de corecții statistice pentru aducerea la același nivel a evaluatorilor; implementarea sistemelor de reverificare a candidaților aflați în dificultate, spre exemplu a celor aflați în vecinătatea notei de trecere; mărirea timpului necesar corectării testelor ș.a.m.d.).
 7. O încercare de sistematizare a unor curente generate de reacțiile, în timp, față de noul sistem de evaluare a factorilor implicați direct în sistemul de învățământ sau doar interesați de acesta (elevi, profesori, părinți, oficialități, mass-media, cercetători, angajatori etc.) indică diversitatea, amplitudinea și complementaritatea:
 - *curentul conservator*, a cărui dominantă este acceptarea/îndeplinirea formală a obligațiilor care decurg din comandamentele unei evaluări moderne, dar care, în substrat, continuă să fetișizeze sistemul tradițional de predare-învățare-evaluare, dificil de convins, rapid și irevocabil, de avantajele substanțiale ale unei evaluări moderne;
 - *curentul reformist*, adept al evaluării moderne, doritor al unor schimbări rapide și de profunzime, chiar în condițiile în care „arderea” etapelor poate avea consecințe negative greu de prognozat și de contracarat (așa-numitele efecte perverse ale salturilor bruște, cărora nu li se lasă un necesar timp de sedimentare), din rândul căruia încep să se distingă și profesioniști reali, dar și amatori entuziaști, încredințați că experiența câștigată prin evaluarea la clasă sau că absolvirea cursurilor unei universități este suficientă pentru dobândirea competențelor de evaluare, în oricare mediu și oricare nivel școlar;
 - *curentul moderat*, care acceptă și înțelege noul și problemele complexe ale integrării acestuia în acele structuri viabile ale sistemului tradițional, preocupat de o continuă perfecționare și

receptiv la sugestii pertinente și la experimentare științifică, riguros controlată;

- *curentul criticist*, departajat în adepții criticii constructive (de preferat, dar, din păcate, puțini și cu luări sporadice de poziție) și în adepți ai criticii distructive (care văd în orice modificare doar eroarea, improvizația și eșecul, agresivi verbal, recurgând adesea la etichetări și acuzații, în locul argumentelor);
- *curentul nehotărâților*, ale cărui trăsături sunt pasivitatea, așteptarea unui ordin sau a unei autorități/ a unei persoane, care să traseze sarcini de îndeplinit sau căi de urmat;
- *curentul negator*, care, prin definiție, admiră alte sisteme de învățământ (adesea cunoscute parțial sau superficial, din informații fragmentare și/sau subiective) și respinge aprioric sau este circumspect la aproape tot ceea ce este autohton.

CNCEÎP analizează cu atenție reacțiile grupurilor interesate de problematica evaluării, pentru a reacționa operativ și cu mijloace eficiente pentru corectarea disfuncțiilor sistemului și inițiază și va iniția un complex de măsuri și de colaborări pentru optimizarea reformei în domeniile curriculumului, evaluării de proces și manualelor școlare.