

Eseu cu tema :

Elemente de deontologie a evaluării în contextul creșterii calității actului educațional

Prof. Nicoleta Agenna Ionescu
Școala nr.194, Marin Sorescu, Bucuresti

Ca și oameni, dar mai ales ca și educatori , suntem puși deseori în situația de a fi într-unul din rolurile de evaluator sau de evaluat. Suntem evaluați de părinți, de elevi, prin feed-back-urile pe care le primim de la ei, evaluați prin examenele pe care le susținem cu emoție, prin fișele de autoevaluare atent întocmite de managerii școlari, supuse ochiului critic al Consiliului de administrație, evaluați de comisia de calitate, prin inspecțiile la ore, prin verificarea documentelor școlare etc....evaluați de propria noastră conștiință, nu în ultimul rând. Prin evaluările care ni se fac suntem în cele mai multe situații etichetați prin calificative, nu întotdeauna justificate, deși noua ni se cere să justificăm atent fiecare notă a elevului, suntem ierarhizați, în funcție de aceste calificative, deși teoria precizează clar că funcția de bază a evaluării nu este cea de ierarhizare, ci este important progresul elevului mai mult decât nota....

În practica educațională, la clasă, elevul este supus evaluării formative, în dorința de a-l ajuta să depășească dificultățile în învățare , însă înainte, i se arată cum „se face corect”, are un standard pe care îl urmărește și astfel profesorul devine un model comportamental bun de urmat.

Înainte de a fi evaluat elevul are în față obiectivele evaluării, are un model de bună practică prin tot ceea ce s-a lucrat în clasă, profesorul, însă este supus unei critici judicioase de către un evaluator străin , care a ajuns într-o funcție, nu neapărat pentru că face cel mai bine lucrul pe care el îl evaluează. Evaluatorul nostru ca și cadre didactice are în mână un cutit, pe care-l poate folosi ca să „ucidă” sau ca să „hrănească”. Depinde numai de el cum îl manuieste și apoi cum își justifică alegerea. De multe ori n-o mai face, sau o face neconvincător.

De câte ori profesorii evaluați au asistat mai întâi la o lecție –model, realizată de evaluatorul lor, în care acesta să fi demonstrat că și-a atins obiectivele, că a utilizat cele mai bune mijloace și strategii didactice ? Se știe că în procesul didactic lecția este actul de creație al profesorului și deci, orice evaluare a acesteia este nu se poate substrahe unei unde de subiectivitate.

Ca și o operă literară lecția poate să urmeze până la un anumit punct un șablon, dar liantul între momentele lecției și implementarea strategiilor didactice rămâne un ingredient propriu și un secret profesional al fiecărui dascăl.

Evaluarea –ca și act în sine- de cele mai multe ori sperie. Înaintea inspecțiilor școlare , fie ele și anunțate, se instalează de obicei o stare de neliniște și o atmosferă foarte tensionată. Nu pot să nu mă întreb retoric....”de ce?” Să fie profesorii chiar atât de slab pregătiți? Atunci cum s-ar explica performanțele școlare ale elevilor lor, progresele acestora? Și dacă este așa, ce măsuri ameliorative s-au luat?

Dacă evaluarea are doar o funcție constatativă și feed-back-ul obținut este doar o hartă indicatoare a drumului de parcurs în continuare, dacă inspectorul școlar are menirea de a ne sprijini și ajuta în cariera noastră, dacă indicațiile date de acesta sunt întăriri pozitive ale unui comportament bun, atunci de ce inspecțiile școlare sunt aproape sinonime cu „stresul suprem”?

Singurul răspuns pe care pot să mi-l dau, ar fi că suntem evaluați în funcție de un ideal care nu există. Iar diferența dintre teorie și practică este atât de mare încât de cele mai multe ori excepțiile devin regula.

Ca și doctrina, deontologia reprezintă un set de norme și obligații etice ale unei profesii. Deontologia evaluării reprezintă astfel, prin restrângerea sferei noțiunii, un set de norme etice pe care evaluatorul să le respecte pentru a evalua cât mai corect.

Preocuparea de a evalua cât mai profesionalist ar trebui să comporte mai multe coordonate:

- competența profesională;
- integritatea;
- obiectivitatea;
- confidențialitatea;

Profesorul va fi astfel preocupat în permanență de dezvoltarea lui profesională, de a dobândi cunoștințe legate atât de docimologie cât și de alternativele educationale, de noile metode de evaluare, dar mai ales de a se autodepăși în didactica specialității și în metodică predării disciplinei.

În actul educational, trio-ul predare-învățare-evaluare sunt intim legate și, un bun profesor va ști că nu poate primi un feedback favorabil dacă nu a susținut o activitate de predare-învățare cât mai eficientă. Astfel, preocuparea pentru perfecționarea continuă în specialitate și la didactica disciplinei sunt perfect justificate și constituie o premisă pentru o evaluare cât mai obiectivă.

O bună planificare a materiei, o împărțire a acesteia în secvențe de învățare permite o evaluare formativă eficientă, în care funcția ameliorativă a evaluării este cel mai bine aspectată. O evaluare profesională nu poate fi realizată în absența integrității morale a evaluatorului. Practica educatională aduce în ultimul timp câteva exemple cât se poate de sugestive. Unii profesori predau prost... chiar dacă pot preda și foarte bine, nu oferă explicații suficiente chiar dacă sunt solicitați și asta nu numai din comoditate direct proporțională uneori cu vârsta ci și din interesul de a-și atrage elevii la meditații particulare. Subiectul este cât se poate de mediatizat, deformat uneori devenind chiar subiect tabu atunci când unul dintre elevi îndrăznește să-și ceară doar dreptul sau natural la educație. Se spune că nu este etic ca profesorul evaluator să-și mediteze proprii elevi și acest lucru este motivat prin justificarea logică a estompării gradului de obiectivitate. Însa e cu atât mai clar că e o dovadă de lipsă de integritate profesională să presezi elevii să facă ore de meditații în particular. Problema care se pune este aceea a demonstrării acestui fapt. Care dintre elevii care se meditează în particular la profesorul de la clasă vor da declarații scrise că fac acest lucru fără a accepta o autoblamare? De aceea a fi dascăl înseamnă mai presus de toate a fi OM. Iar una dintre virtuțile unui om este și integritatea morală.

Notarea poate fi obiectivă? Există nota corectă? Idealul obiectivității în notare este supus unor interferențe cu diferiți factori perturbatori de tipul efectului „halo”, Pygmalion, efectului de contrast sau de ordine, eroarea logică sau ecuația personală a examinatorului.

Fiecare cadru didactic este mai sensibil la unul dintre acești factori perturbatori. Acestora le-ai adăuga timpul. Există situații când deși un profesor stăpânește foarte bine conținutul științific al disciplinei pe care o posedă, precum și metodică predării acestei discipline, căpătându-și prestigiul de profesor bun, își pierde răbdarea la evaluare, presat de timp și alte preocupări. Am auzit, deseori, la sesiunile de evaluare a diverselor forme de examen—concursuri, olimpiade, teze unice—manifestări verbale de genul: Să terminăm cât mai repede! Consideră că nu întotdeauna timpul este de partea noastră sau, mai mult, de partea elevului care este evaluat. În mod concret, atunci când ești presat de timp, atunci când evaluezi o lucrare scrisă, există riscul de a greși – nu neapărat intenționat – trecând foarte repede peste baremul de corectare și notare sau analizându-l doar la suprafață. Dacă până acum profesorii evaluatori erau instruiți asupra modului cum se aplică baremul, eliminându-se orice nelămurire, în prezent, peste acel moment al instruirii se trece foarte repede; uneori, baremele se împart chiar la ceva timp după ce subiectele au fost distribuite sau, mai rău, după ce s-a corectat o parte din lucrări. Mai dureros, la olimpiadele școlare, studiarea instrucțiunilor din barem este considerată o etapă aproape inutilă în evaluare, o pierdere de timp, din moment ce aspectele sunt generale.

În acest caz, lipsa timpului este un factor perturbator.

Stim despre existenta acestor efecte/factori perturbatori, suntem constienti de coexistenta actului evaluativ, intr-o mai mica sau mai mare masura cu ele/ei, dar ce putem face concret pentru a nu ramane in capcana lui *errare humanus est*?

Efectul halo ii afecteaza intr-o mai mare masura pe acei elevi cu rezultate foarte bune sau pe cei cu rezultate mai scazute la anumite discipline. A nu fi impresionat de performantele unui olimpic la o disciplina si a –l nota sub medie la alta poate fi catalogat ca un gest inuman de catre parinti, colegi si chiar conducerea unitatii scolare. Insa o nota pusa corect si motivata asigura evaluatorului o constiinta linistita in ciuda consideratiilor negative. Disciplinele de invatamant interfereaza in planul obiectivelor de formare a personalitatii, dar se constituie in catalog ca si rubrici cu notare separata astfel incat o nota maxima la o disciplina nu poate asigura maximul si la celelalte. De ce isi doresc insa elevii si parintii sa fie mintiti cu note mari la discipline la care nu reusesc sa atinga standarde de performanta? Raspunsul este clar: notele si mediile mari au o pondere ridicata la diferite examene de admitere. Majoritatea elevilor învață nu dintr-o motivație intrinsecă, ci dintr-o dorință de a lua o notă mare, știind că aceasta contează foarte mult pentru viitorul lui. Efectul mediei mari are influențe nu numai asupra elevului, ci vizează părinții, relațiile dintre aceștia și profesorii evaluatori, implicit comunitatea socială. Profesorul este prins într-o ecuație fara soluție, deocamdata : ca evaluator vrea sa fie corect, ca om, intelege ca o evaluare –standard poate afecta mult insertia unui elev in plan social.

În ultimele decade, conceptul de evaluare a suferit profunde și semnificative transformări în ambianța învățământului și a procesului de învățare. Secolul al XX-lea a fost decisiv pentru evoluția evaluării. Pornind de la prima conceptualizare științifică a lui Tyler, urmată de cele oferite de Bloom și de colaboratorii săi – evaluarea diagnostică, evaluarea formativă și sumativă – și de contribuția lui Popham – evaluarea criterială – sensul practicilor evaluative s-au schimbat în intenția de a se adapta la noile cerințe educative și sociale.

Astăzi operația de evaluare se dorește a fi un act integrat activității didactice, creând relații interactive și circulare și este percepută ca fiind mai mult decât un proces final sau paralel cu învățarea. Evoluând de la concepția tradiționalistă ce o situa în finalul actului de învățare și unde era hiperdimensionată componenta normativă, evaluarea școlară se transformă atât la nivel macrostructural cât și microstructural. Astfel *dezideratele educaționale* cuprind un registru nou de competențe, spre deosebire de atribuțiile tradiționale centrate pe transmiterea de informații și evaluarea însușirii volumului de informații transmise. Apare necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacității elevilor de (auto)evaluare, în condițiile desfășurării unui dialog deschis între profesor și elev. În plus aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învățări creative menite să formeze oameni **inovatori** și nu repetitivi, conștienți de propriile capacități, îndrumați de un educator care este la rândul lui un autoformator.

Astfel, educația viitorului se sprijină pe patru piloni ai învățării:

să înveți cum să înveți

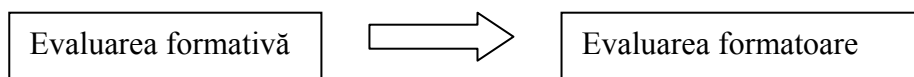
să înveți cum să faci

să înveți cum să (auto)evaluezi

să înveți cum să devii.

Dezvoltându-se pe terenul inovației pedagogice, evaluarea formativă sprijină realizarea unei pedagogii diferențiate care “permite o reglare interactivă” în cadrul căreia “formatorul nu mai e interesat numai de rezultat, ci și de procesul care conduce la acest rezultat.”

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noțiunea de *evaluare* se transformă:



Noile direcții de dezvoltare a evaluării în pedagogia postmodernistă, reclamă transferul de la ***evaluarea centrată pe control***, la ***evaluarea centrată pe învățare*** sau altfel spus, de la evaluarea centrată pe *inițiativa profesorului* de a controla, la cea care pune accentul pe *inițiativa elevului* de a reflecta la propriul proces de cunoaștere, învățând din greșeli.

Evaluarea este un proces care implică în toate cazurile judecări de valoare, raportare la valori morale și însușiri de caracter. Când se pune problema unei judecări de valoare, apare însă o întrebare: Ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau evoluție a acestuia?

Un punct slab al evaluării rezidă în centrarea ei exclusivă asupra unuia din reperele menționate. Starea prezentă a personalității elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, dar nu trebuie uitată realitatea procesuală, devenirea existenței umane. Majoritatea cadrelor didactice și a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare, ci trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită.

Introducerea unor elemente și exigențe axiologice atrage după sine o serie de interogații psihologice și filozofice și de aceea problema evaluării școlare rămâne o problemă de actualitate majoră, fără un răspuns convingător și motivant pentru fiecare actor implicat în educație. Prezint, sintetic, câteva din problemele ridicate care relevă complexitatea activității de evaluare, mai ales când ieșim din cadrul classic al problemei în discuție:

- De unde vin criteriile în funcție de care se face o apreciere?
- Cine are sarcina să le prescrie?
- Ce probleme deontologice se ridică în acest context?
- Dacă valorile educaționale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice, în funcție de care parte ne ghidăm în evaluare?

În acest sens se pune accentul pe evaluarea aptitudinii de cercetare a elevului. Pentru mulți profesori frământarea provine din aceea că abordarea unor probleme de subtilitate nu permite decât evaluarea „campionilor” în matematică; pentru alții complexitatea evaluării acestei aptitudini este cea care dă de gândit pentru că este dificil să evaluezi global și nu poate fi fragmentată în comportamente observabile. În acest raport de evaluare intenția este să se dea două puncte de vedere asupra competențelor unui elev:

pe de o parte capacitatea de a memora vocabularul, noțiunile de a reproduce algoritmi de rezolvare, de a aplica diferite metode, de a stăpâni tehnicile de lucru etc.; este rubrica cunoștințelor de bază. pe de altă parte capacitatea de a utiliza aparatul matematic; instrumente de investigare, abilitatea, eficacitatea, creativitatea, logica, spiritul critic, autonomia, capacitatea de a lucra; aceasta este rubrica aptitudinilor de cercetare.

Sunt prezentate mai jos câteva exemple care permit poate ilustrarea, un pic caricaturală a acestor capacități.

Nivel scăzut al aptitudinii de cercetare	Nivel ridicat al aptitudinii de cercetare
~școlăresc, dependent	~autonom
~lucrează pentru profesor, notă	~lucrează pentru sine, pentru a-și satisface setea de cunoaștere
~aplica ceea ce a învățat	~explică, descoperă
~știe sensul cuvintelor, notațiilor, cunoaște formulele	~le explică, le descoperă, le inventează
~face exerciții ca și cum ar face piese într-o uzină; „pe bandă”	~face exerciții pentru a ști dacă a înțeles just
~arată rezultatul pentru că profesorul a spus că este corect	~își prezintă rezultatul pentru a ști dacă a găsit soluția corectă
~spune” ciclistul merge cu 2500 km /h”	~spune ”asta nu e posibil!”
~ spune „nu am înțeles nimic”	~ „este posibil fără distanță?”
~ abordează metode deja cunoscute, tradiționale	~ are curajul de a aborda tehnici de investigare noi, într-un mod creativ

O altă dificultate a evaluării aptitudinilor de cercetare este riscul confuziei posibile între obiectivele „fundamentale” și cunoștințele de bază, între obiectivele „elevate” și aptitudinea de cercetare.

Evaluarea aptitudinii de cercetare

Instrumente uzuale

Se poate descompune o activitate de cercetare în mai multe etape, pe care le putem observa la fel de bine atunci când elevul lucrează singur cât și atunci când lucrează în grup.

Atenția ia în calcul regulile și semnificația noțiunilor cu care lucrează, reperează întrebările puse; descompune problema în alte probleme;

de exemplu : să constate că o schiță necesită măsurători de naturi diferite, grafice , sistematizarea datelor într-un tabel etc.

Adaptarea triază informațiile , le reperează pe cele care-i sunt utile, schematizează situația
exemplu: pune problema în ecuație

Cercetarea îndrăznește să înceapă înainte de a avea o soluție ; face încercări , le ajustează , le structurează, utilizează instrumente pertinente;pune conjecturi , le verifică, marchează indiciile relevante;caută alte soluții ;

Validarea verifică dacă soluția găsită corespunde problemei, dacă este reală , dacă nu e aberantă (biciclistul care circula cu 2400 km/h) ;exemple : face aproximări necesare în funcție de numerele pe care le are de comunicat

Comunicarea rezultatelor își prezintă rezultatele , argumentând logic , utilizând unitățile adecvate, răspunde la întrebări .

Putem vedea că punctele observabile/măsurabile nu lipsesc , dar ar fi destul de plictisitor și nu imperios necesar să fie notat separat, într-o lucrare scrisă , fiecare detaliu care corespunde unei faze de cercetare , și de a- l distinge de cele care relevă cunoștințele de bază.

Alte instrumente

Pe lângă cele scrise mai sus , se poate:

-observa munca elevului , munca în grup cu ajutorul unei grile de observare (cf anexei) ;
-propune probleme „bonus” –probleme care să le orienteze cercetarea ; dacă li se vorbește de bonus este pentru că se vrea ca elevul să rămână pe problema adevărată și să nu „deraieze” , existând riscul ca elevii să nu ajunga la vreun rezultat concludent și să anticipeze că vor fi sancționați cu o notă nedorită;

-participarea la concursuri , colective,inter-clase, pe internet etc;

-implicarea într-o activitate pe echipe.

Confuzii posibile între obiective și aptitudini :

Riscul este mare să se facă un amalgam între cunoștințele de bază și obiectivele fundamentale , între aptitudinea de a cerceta și obiectivele ridicate . Acest risc este totuși datorat obișnuinței noastre de a distinge între activitățile facile și cele dificile.

Există numeroase exemple de obiective elevate care nu indică în mod necesar existența unor aptitudini particulare de cercetare:

capacitatea de a aduna și scădea fracții ordinare;

gestionarea unui calcul dificil cu paranteze și priorități de ordin ;

simplificarea unei scrieri cu radicali ;

conversia din centilitri în centimetri cubi ;

descompunerea unor polinoame;

Există desigur și numeroase situații în care obiectivele fundamentale permit relevarea unor aptitudini de cercetare:

-toate cazurile de probleme „deschise” fac , prin definiție , apel la instrumente simple care corespund în mod general obiectivelor fundamentale;

-simpla numărare a triunghiurilor dintr-o figură face apel la obiective de bază, dar strategia utilizată indică o aptitudine de cercetare;

-cunoașterea formulelor de calcul a ariilor și volumelor face parte din obiectivele de bază , abordarea unor probleme necesită însă multa creativitate in a combina într-un mod fericit aceste cunoștințe pentru a converge la soluția dorită.

Fiecare profesor are conturat atât un stil de predare cât și un stil de evaluare. Actul evaluării este inevitabil influențat de personalitatea și modul original în care fiecare dascăl știe să îmbine și să alterneze strategiile de evaluare tradiționale cu cele denumite și complementare sau alternative.

Sunt prezentate în anexa câteva tipuri de evaluare și propuneri de strategii concrete, a căror punere în practică asigură atingerea scopului menționat mai sus.

Un alt principiu important este păstrarea confidențialității asupra derulării procesului de evaluare, până la finalizarea acestuia și până la anunțarea oficială a rezultatelor finale. Principiul acesta ține foarte mult de etica individului și, de aici, fiecare răspunde pentru faptele sale.

Dacă din categoria principiilor generale ce stau la baza realizării procesului evaluativ, măcar acestea două s-ar respecta cu strictețe, cu siguranță că obiecțiile asupra evaluării n-ar mai fi atât de multe.

Filtrarea critică a sistemului tradițional de evaluare i-a evidențiat o serie de inadvertențe științifice concretizate într-un număr mare de obiecții dintre care cele mai importante sunt următoarele :

Nota școlară este de multe ori o încercare de a cuantifica impresii subiective cu privire la cuantumul de cunoștințe pe care îl posedă elevul în raport cu o întrebare și modul în care îl exprimă (ecuația personală a evaluatorului).

Atribuirea notei școlare în cazul examinărilor orale, este de fapt un sondaj aleatoriu care nu cuprinde întreaga masă de elevi, fapt însoțit de un dublu risc: cel al profesorului de a concluziona diametral opus și cel al elevului de a fi evaluat diametral opus.

Intervalul dintre două cifre de pe scala de măsurare nu are aceeași semnificație la toate cadrele didactice și nici chiar la același profesor.

Limita inferioară a intervalului de promovare (nota 5) nu are o definiție clară. Mai mult, datorită ecuației personale a examinatorului, sunt profesori exigenți care încep notarea cu 2, în vreme ce profesorii mai indulgenți încep notarea de la 4.

Diferența dintre nota 7.50 și 8.49 este de aproximativ un punct, dar consemnata în catalog devine 8 în ambele situații. Pentru o mai mare obiectivitate s-ar putea renunța la rotunjirile notelor de peste 50% .

Nu sunt precizate elementele pe care le evaluează nota școlară. Într-adevăr, în spatele unei note nu se pot identifica elementele evaluate, una și aceeași cifră putând corespunde unei reproduceri fidele a unor date memorate, unei intervenții spontan-creative a elevului, unei rezolvări pentru o problemă dificilă sau chiar unor elemente de comportament exterior (sunt bine cunoscute situațiile în care unele notări insuficiente sunt atribuite unor abateri disciplinare). Această eterogenitate a elementelor evaluate corespund la diferite tipuri de comportamente și nu urmăresc toate acțiunile elevului.

Nu s-a putut demonstra niciodată că valoarea comportamentală dobândită de un elev la o anumită disciplină și apreciată printr-o anumită cifră este identică cu a tuturor elevilor notați de diferiți profesori la aceeași disciplină cu aceeași cifră. Altfel spus, aceeași notă nu apreciază valori identice.

Concluzii:

Sintetizând rezultatele analizei realizate asupra normelor de conduită ale profesorului evaluator, punând în oglinda situația existentă cu cea de dorit , subliniez faptul că evaluarea perfectă există doar în condițiile unui elev perfect și mai ales a unui dascăl perfect. Și, atât timp cât randamentul fiecărui elev este cuantificat și comparat cu un ideal care nu există în practică , nota nu poate fi nici obiectivă nici subiectivă, ci o abstracțiune, un coeficient al unei diviziuni în care unul dintre factori este infinit. Într-un sistem bazat pe notarea raportată la un ideal nu se poate vorbi decât formal despre formarea personalității, pentru că notarea contribuie implicit la ierarhizarea celor evaluați. Școala are ca menire formarea personalității adolescentului iar când vorbim despre un om, desigur că nu-i atribuim note: X este bun de nota 10, inteligent de 6 și inteligent de 9. A evalua corect presupune de fapt a-ti

cunoaste foarte bine subiectul de evaluat, lucru care este cu atat mai putin posibil prin testari gen teze unice secretizate.

Participarea la acest curs a avut un rol deosebit, mai ales prin tema acestui eseu, acela de a ma determina sa reflectez o data in plus la modul in care evaluarea, ca o caracatita si-a intins tentaculele in toata viata sociala si ajung sa cred ca este intrinsec legata de toate aspectele vietii noastre.

Poate tocmai de aceea, ar fi recomandabil ca evaluatorul să reflecteze adânc la umanitatea sa mai înainte de a da un verdict final. Viața demonstrează că, adesea, din dorința de a fi cât mai corecți și mai obiectivi, evaluatorii pot să greșească nefiind atenți la nuanțe și nefăcând anumite discriminări necesare. În acest caz, eticul devine non-etic deoarece, în context educațional, succesul se măsoară nu în raport cu reușitele globale, ci în raport cu reușita fiecărui individ.