FACTORII PERTURBATORI ÎN EVALUARE VERSUS CĂI DE ESTOMPARE

Victoria STRATAN,
doctor în științe ale educației, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, Republica Moldova,
E-mail: stratan.victoria@gmail.com

Rezumat. *Disfuncţiile în evaluare sunt facilitate de diverşi factori, care intervin atât în conduita cadrului didactic, cât şi în cea a educabilului. Articolul oglindește principalele cauze și factori perturbatori în evaluare. Sunt schematizate cele mai frecvente distorsiuni ce ţin de personalitatea evaluatorului, se conturează curentele de opinie privind explicarea şi justificarea disfuncţiilor evaluative. Pentru evitarea și combaterea unor astfel de situaţii, sunt propuse variate soluţii, care reduc divergenţele şi estompează efectul distorsiunilor în cadrul procesului de evaluare.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, factori perturbatori, distorsiuni evaluative, personalitatea evaluatorului.*

DISTURBING FACTORS IN ASSESSMENT VERSUS WAYS OF REDUCTION

Summary. *Dysfunctions in evaluation are facilitated by various factors, which intervene both in the conduct of the teaching staff and in that of the learner. The article reflects the main causes and disruptive factors in the evaluation. The most frequent distortions related to the evaluator's personality are schematized, currents of opinion regarding the explanation and justification of evaluative dysfunctions are outlined. In order to avoid and combat such situations, various solutions are proposed, which reduce divergences and blur the effect of distortions in the evaluation process.*

Key words: *evaluation, disturbing factors, evaluative distortions, personality of the evaluator.*

Educația formală, nonformală, informală stă sub semnul valorii și valorizării. Esențialmente, întreaga existenţă umană este însoţită de multiple evaluări. Omul fiinţează sub semnul măsurii și al comparației cu anumite repere. În cadrul educației nonformale, similar educației formale, evaluarea este o componentă esenţială a procesului didactic, având ca scop cunoașterea efectelor activităţii

desfăşurate, pe baza colectării, organizării şi interpretării rezultatelor obţinute prin intermediul instrumentelor de evaluare, determinarea nivelului competențelor formate educabililor.

De-a lungul timpului, în literatura de specialitate, s-au conturat două curente de opinie în explicarea şi justificarea disfuncţiilor evaluative:

- disfuncţiile sunt inevitabile, fiind consecinţa firească a ingerinţei unor factori imprevizibili;
- disfuncţiile în evaluare sunt parţial întâmplătoare, ele pot fi cel puţin diminuate dacă nu chiar eliminate definitiv [2, 4].

Numim erori de evaluare acea categorie de erori generate de situaţia când între strategiile evaluative, instrumentele de evaluare şi rezultatele evaluării se intercalează filtrul subiectiv al evaluatorului. Prin urmare, sunt erori ce nu îşi au originea în instrumentul, criteriile sau conţinutul evaluării. O contribuţie a instrumentului de evaluare constă în aceea că, în funcţie de calitatea lui, poate să faciliteze sau să limiteze interpretarea subiectivă a indicatorilor de evaluare. Erorile respective persistă chiar şi atunci când criteriile de evaluare sunt riguros definite, iar conţinutul în funcţie de care se face evaluarea este bine selectat.

Remarcăm că cele mai frecvente distorsiuni ţin de personalitatea evaluatorului, dar sunt generate şi de alţi factori de natură obiectivă sau subiectivă, reflectate în **Figura 1**.

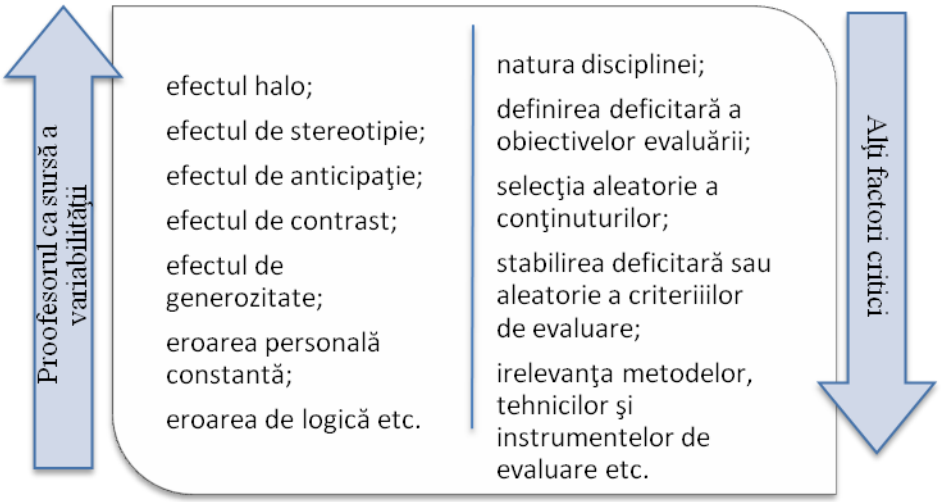


Figura 1. *Distorsiuni în evaluare*

Precizăm că practica educaţională scoate în evidenţă numeroase disfuncţii şi dificultăţi în realizarea unui proces de evaluare valid şi fidel, atât la nivelul educației formale, cât și educației nonformale. Fie că se prezintă ca şi cauză sau ca efect, fie că sunt denumite erori, vicii, variabile sau sindromuri, aceste disfuncţii impun identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității evaluării [1, 5].

În cazul evaluării rezultatelor învățării, erorile subiective de evaluare se manifestă practic prin distorsionarea relaţiei dintre nivelul real al performanţelor educabililor şi nivelul calificativului, notei sau punctajelor acordate de evaluator. Se ajunge ca notele sau calificativele acordate să nu mai reflecte fidel nivelul şi dinamica performanţelor subiecților. Uneori performanţele educabililor cresc sau descresc, dar evaluările rămân constante, alteori evaluările se modifică fără nici o legătură cu evoluţia reală a performanţelor.

Deoarece evaluarea rezultatelor învățării presupune, explicit sau implicit, efectuarea de comparaţii între preformanţele unui subiect şi ale celorlalţi, între performanţele aceluiaşi subiect la evaluări diferite, precum şi între performanţele subiecților şi standardele (baremele) de evaluare, erorile subiective de apreciere acţionează cel mai frecvent în zona estimărilor, ele viciază comparaţiile prin aceea că o estimare deja făcută influenţează celelalte estimări, prin contagiune, prin contrast, prin inerţie, prin proximitate etc.

În esență, erorile subiective de evaluare își au originea în însăşi complexitatea actului de evaluare, ele fiind oarecum normale, dacă nu depăşesc, desigur, anumite limite. De aceea, studierea şi controlul erorilor subiective de apreciere trebuie să reprezinte o permanenţă a evaluării. În plus, erorile subiective de apreciere îşi au originea în implicarea subiectivă (atitudinală, motivaţională) a evaluatorului şi a celui evaluat în actul respectiv, implicare ce ţine de caracterul interpersonal al interacţiunii cu scop evaluativ. Chiar şi atunci când evaluatorul nu cunoaşte subiectul, ci are în faţă o lucrare scrisă, nu subiectul concret, chiar şi în aceste împrejurări se păstrează o relaţie de statut şi rol care tinde să se manifeste într-un mod similar cu relaţia obişnuită, directă, în care „personajele” se cunosc.

Disfuncţiile în evaluare sunt facilitate de diverşi factori, care intervin atât în conduita cadrului didactic, mai ales, cât şi în cea a educabilului. Indiferent de obiectul manifestării lor, factorii disfuncţiilor evaluative pot fi de două tipuri: intrapersonali (dispoziţia de moment) şi interpersonali (ecuaţia personală,

atitudinea faţă de propria disciplină, percepţia asupra educabililor etc.). Disfuncţiile evaluative sunt numeroase şi se prezintă într-o formă extrem de diversificată, prezentăm în continuare doar câteva din problematica nominalizată:

1. Efectul „Pygmalion" sau „Oedipian"

Poetul roman Ovidiu prezintă în cartea sa „Metamorfoze" povestea unui sculptor grec, Pygmalion, care s-a îndrăgostit de propria sculptură – o femeie din fildeş. El s-a rugat mult zeiţei Venus, zeiţa frumuseţii şi a dragostei, care, într-un târziu, i-a dat viaţă sculpturii.

Efectul Pygmalion constă în aprecierea rezultatelor obţinute de un educabil sub influenţa părerii pe care evaluatorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia şi care a devenit relativ fixă. Acest efect docimologic presupune aprecierea rezultatelor educabilului în funcţie de părerea pe care cadrul didactic o are faţă de capacităţile respectivului elev. Astfel, ideile şi opiniile evaluatorului facilitează şi determină, în mare măsură, apariţia fenomenului prezis. Psihologii susţin că efectul Pygmalion poate avea consecinţe în dezvoltarea emoţională a elevului din cauza presiunii şi a stresului la care este supus acesta.

Una dintre cele mai bune soluţii care poate duce la anihilarea efectelor adverse ale acestei disfuncţii docimologice este convingerea că educabilii sunt capabili de reuşită [1, 2, 4].

2. Efectul „halo„ şi „stereotipiile"

Efectul halo şi stereotipiile sunt două moduri de manifestare curentă a erorilor subiective de apreciere. Efectul halo constă în tendinţa evaluatorilor de a aprecia o anumită caracteristică sau o anumită persoană în funcţie de evaluările realizate anterior, fie că acestea aparţin aceluiaşi evaluator fie că aparţin unor evaluatori diferiţi. Efectul halo conduce practic la o evaluare globală, nediferenţiată, cu o slabă dispersie a notelor/calificativelor obţinute de acelaşi subiect.

În practica educativă, efectul halo apare, adesea, prin efectul de impresie generală asupra elevului (asupra produsului evaluat), formată în funcţie de evaluările anterioare primite de acelaşi elev la aceeaşi disciplină sau/ şi la celelalte discipline. Această impresie se constituie într-un clişeu de apreciere – al profesorului sau împrumutat de la alţi profesori – care poate fi favorabil sau

nefavorabil pentru elev şi care maschează diferenţele dintre prestaţiile elevului în cadrul unor evaluări diferite. Cu alte cuvinte, un elev cunoscut ca „slab" este cotat cu note/calificative inferioare chiar şi în situația când prestaţia lui este substanţial mai bună (comparativ cu elevii buni sau foarte buni), iar un elev cunoscut „foarte bun" este cotat cu note/calificative superioare chiar dacă o anumită prestaţie a sa este slabă.

Consemnăm că efectul halo se manifestă prin tendinţa evaluărilor de a rămâne constante, chiar dacă nivelul performanţelor evaluate înregistrează variaţii. Acest efect este cu atât mai puternic, cu cât diferenţa dintre nivelul unei anumite prestaţii a elevului (cea care se evaluează) şi nivelul impresiei generale este mai mare. Astfel, un elev care, prin prestaţiile sale anterioare, a creat o impresie generală de nota cinci/ de calificativul suficient va primi cu greu o notă/calificativ mai mare, chiar şi atunci când răspunsurile sale sunt bune sau foarte bune. Similar, un elev cu o impresie generală de nota zece/de calificativul foarte bine, va primi cu greu o notă mai mică/ un calificativ inferior, chiar dacă un anumit răspuns se situează la nivel de cinci sau şase. Un mod de manifestare a efectului halo, întâlnit frecvent la profesorii mai puţin siguri pe ei sau la profesorii tineri este de „a arunca o privire" prin catalogul școlar sau alte documente, unde sunt înregistrate performanțele elevilor, înainte de a acorda nota/calificativul, pentru a vedea „cum stă în general" elevul la celelalte discipline de învăţământ.

O altă manifestare frecvent întâlnită a efectului halo este globalizarea evaluării pe ansamblul criteriilor de evaluare, tendinţa de a acorda acelaşi calificativ sau calificative foarte apropiate pentru toate caracteristicile evaluate, chiar dacă prestaţia elevului nu este egală în raport cu fiecare din criteriile de evaluare. Astfel, dacă un elev este considerat superior din punctul de vedere al anumitor caracteristici, de exemplu la produsul 17, poezia recitată, clasa a IV-a, criteriul „recită toate versurile" apare tendinţa de a-l evalua în mod similar şi pentru alte criterii, de pildă „folosește mimica și gesturile" [3]. În această situație Efectul halo apare ca un transfer nejustificat al evaluărilor pozitive sau negative privind anumite caracteristici în evaluarea pozitivă sau negativă a altor caracteristici. Sunt implicate aici nu doar distorsiuni de ordin cognitiv sau imperfecţiuni ale tehnicilor de evaluare, dar şi mentalităţi, atitudini ale profesorilor, uneori şi ale elevilor, cu referire la valoarea, semnificaţia şi importanţa criteriilor evaluate. Astfel, pentru unele cadre didactice, cunoașterea integrală a poeziei (recită toate versurile) este

cotată ca esențială şi extrapolată în evaluarea celorlalte criterii, aspecte ale performanţelor elevului [2, 5].

Aprecierea unui elev la o anumită disciplină se face potrivit situaţiei acestuia la alte discipline. De obicei, aceste discipline sunt cele cu un statut social mai ridicat cum ar fi cazul matematicii sau a limbii şi literaturii române. Acum are loc generalizarea unor caracteristici secvenţiale ale elevului pe baza efectului psihologic de „iradiere a impresiei parţiale".

Cei mai expuşi acestui efect sunt fie elevii buni, cărora li se trec cu vederea unele abateri considerate a fi nerelevante pentru conduita lor generală, fie cei mai puţini silitori, cărora nu li se recunosc unele progrese deoarece se porneşte de la premisa că nu pot realiza un progres semnificativ, fiind slabi la învăţătură [2].

De asemenea, putem identifica, ca activismul în cadrul lecţiilor să fie foarte bine apreciat şi extins în evaluarea altor caracteristici. G. De Landsheere subliniază experienţele privind importanţa scrisului (lizibilitate, aspect estetic) în „contaminarea" aprecierii lucrărilor scrise, evidențiiind că „şi la testele obiective, care necesită indicaţii manuscrise din partea educabilului şi pentru a căror corectare se folosesc grile standardizate, calitatea slabă a scrisului face să scadă scorul" [apud 2, p.34].

În ceea ce privește stereotipiile, evidențiem că sunt forme de manifestare a efectului halo care constau în instalarea unei fixităţi a opiniei formate despre un anumit elev. Unii autori tratează stereotipia ca pe un factor distinct de efectul halo, considerând că acesta din urmă se deosebeşte prin caracterul său pronunţat afectiv. În această ordine de idei, G. De Landsheere indică, că „stereotipia rezultă dintr-o contaminare a rezultatelor. O primă lucrare mediocră duce la ipoteza că şi a doua va fi la fel de mediocră; dacă aceasta se confirmă, tendinţa de a acorda o notă mediocră şi celei de-a treia lucrări creşte mai mult şi aşa mai departe" [apud 2, p. 33]. Chiar dacă stereotipia poate avea cauze diferite de ale efectului halo, de exemplu „conservatorismul cognitiv", consecinţele ei în planul evaluării sunt similare cu ale efectului halo. Aceste consecinţe constau în globalizarea evaluărilor şi atenuarea variaţiei dintre calificativele/notele acordate la evaluări diferite.

Subliniem că efectul halo şi stereotipia pot să acţioneze nu numai asupra evaluărilor diferite privind acelaşi elev, dar şi asupra evaluărilor efectuate în clase diferite de elevi, în funcţie de climatul general sau de impresia generală pe care fiecare clasă le-a generat în timp. Astfel, toţi elevii unei clase cotată ca bună,

disciplinată, receptivă, harnică etc. tind să fie apreciați mai bine decât elevii altei clase, care are o imagine nefavorabilă și viciversa.

Identificarea acţiunii efectului halo şi stereotipiilor se poate face, cel mai simplu, pe cale statistică, prin analiza datelor şi reprezentarea grafică a distribuţiei notelor acordate aceluiaşi elev. Modalităţile de control al erorilor generate de efectul halo şi de stereotipii se întemeiază pe analiza cauzelor şi a contextului în care apar aceste fenomene. Nu se pot stabili reţete valabile în orice situaţie. Se poate porni, totuşi, de la câteva particularităţi ale apariţiei şi acţiunii efectului halo şi stereotipiei, care pot sugera şi principalele modalităţi de control.

Astfel, efectul halo, ca şi stereotipia, sunt fenomene de factură cognitivă, ele acţionează la nivelul receptării şi prelucrării informaţiei, printr-un proces spontan de selecţie dintre datele actuale a celor care convin unui model sau unei imagini preexistente despre elev. Efectul halo şi stereotipia apar din momentul în care imaginea formată despre elev nu mai este o reflectare a evoluţiei elevului, ci este proiectată asupra acestuia, substituindu-se evoluţiei reale a elevului. Prin urmare, controlul erorilor trebuie să se afle sub un dublu control: un control intern sau autocontrol, ceea ce înseamnă că profesorul trebuie să aducă în planul analizei conştiente imaginea creată despre fiecare dintre elevii săi, şi un control extern, prin verificarea metodelor şi tehnicilor de evaluare folosite şi, în general, prin verificarea calităţii informaţiilor pe baza cărora se face evaluarea.

Sub alt aspect, efectul halo şi stereotipia sunt fenomene care apar în condiţiile unor evaluări repetate, în cadrul cărora rezultatele evaluărilor anterioare îşi pun amprenta pe evaluările actuale, iar acestea din urmă prescriu un anumit câmp, o anumită prefigurare pentru evaluările viitoare. Rezultă că erorile ţin de succesiunea evaluărilor şi de modalităţile prin care se efectuează fiecare din evaluările succesive (metodele, tehnicile, conţinuturile, criteriile vizate). Din această perspectivă, efectul halo şi stereotipia afectează nu numai rezultatele evaluării (în sensul unor erori de măsurare), ci şi însuşi procesul evaluării.â

Efectul halo şi stereotipia sunt fenomene ce apar în contextul concret al relaţiei cadru didactic-elevi şi al relaţiilor dintre cadrele didactice ce alcătuiesc un colectiv. Un proces educațional dinamic, participativ, centrat pe educabili este calea cea mai sigură de control al erorilor de evaluare. Pe planul relaţiilor dintre profesori, controlul erorilor presupune inter-comunicarea, analiza în echipă şi interevaluarea.

Pentru diminuarea consecinţelor acestui efect putem asigura anonimatul lucrărilor, dar și efortul volitiv permanent al cadrului didactic [1, 2, 5].

3. Efectul de „contrast” şi „eroarea proximităţii”

Atât efectul de contrast, cât şi eroarea proximităţii reprezintă fenomene ce pot să distorsioneze evaluarea datorită interacţiunii între evaluările efectuate simultan sau succesiv de către acelaşi evaluator. Comparativ cu efectul halo şi stereotipie, care acţionează în sensul unei anumite fixităţi, a unei constanţe a evaluării indiferentă la schimbările în plan real ale subiectului evaluării, efectul de contrast şi de proximitate acţionează în sensul că rezultatele evaluării se modifică, fără ca această modificare să traducă o schimbare în plan real a subiectului evaluării. Altfel spus, aceeaşi performanţă, aceeaşi lucrare (test, probă) şi, în general, prestaţii de acelaşi nivel sunt cotate în mod diferit în funcţie de poziţia sau locul ocupat în succesiunea sau în configuraţia evaluărilor efectuate pe un grup de elevi sau pe un lot de lucrări.

Efectul de contrast se manifestă prin mărirea micşorarea calificativului sau notei acordat unui elev (sau unei lucrări), în funcţie de calitatea mai bună sau mai slabă a prestaţiei (lucrărilor) celorlalţi elevi. Astfel, aceeaşi lucrare sau aceeaşi performanţă să primească note (calificative) diferite şi anume note mai mari dacă succed unor lucrări sau prestaţii mai slabe, sau note mai mici dacă succed sau se produc în contextul unor lucrări sau prestaţii de nivel înalt. Contrastul poate fi simultan, în cazul verificărilor de tip oral, când mai mulţi elevi sunt verificaţi în acelaşi timp, sau succesiv, în cazul lucrărilor scrise, când calitatea lucrărilor corectate anterior (şi notele/calificativele acordate acestora) influenţează impresia asupra lucrării corectate în prezent şi, desigur, nota/calificativul acordată acesteia.

Sesizăm că eroarea de contrast nu ţine de latura atitudinală, motivaţională a evaluării şi nici de imagini globale pre-existente care să vizeze un anumit elev sau o anumită caracteristică evaluată. Ea este o eroare de contrast, care ţine de faptul că evaluatorul nu poate, spontan sau conştient, să facă abstracţie de contextul sau de nivelul general al evaluărilor atunci când evaluarea se referă la un anumit elev sau o anumită lucrare. Efectul de contrast, cel mai frecvent, se manifestă la corectarea în serie a lucrărilor scrise din cadrul examenelor şi concursurilor, situaţie în care, de pildă, o lucrare de nivel mediu poate fi apreciată ca slabă dacă este evaluată

după o lucrare foarte bună, sau ca bună dacă este evaluată după o lucrare foarte slabă.

Eroarea proximităţii este cauzată de construcţia sistemului (instrumentului) de evaluare şi, în principal, de ordinea în care problemele, întrebările, itemii sunt plasaţi sau ordonaţi în instrumentul sau tehnica de evaluare utilizate. Rezultă că, în timp ce pentru efectul de contrast cauza se află în succesiunea unor evaluări diferite, în cazul erorilor de proximitate cauza trebuie căutată în interacţiunile dintre itemii aceleiaşi probe, adică ai aceleiaşi evaluări.

Eroarea de proximitate se manifestă în sensul că, dacă un item reprezintă un aspect la care cel notat a fost apreciat ca foarte bun, evaluatorul poate fi influenţat în notarea itemului următor şi chiar a celorlalţi. Uneori poate să apară reacţia inversă, dacă la un aspect aprecierea făcută este favorabilă, la următorul va fi nefavorabilă sau moderată ş.a.

Controlul erorilor de contrast şi de proximitate trebuie să vizeze modul de organizare a evaluărilor şi structura (ordinea) itemilor, a întrebărilor şi problemelor ce alcătuiesc proba sau lucrarea de evaluare. Rezultă că pentru acest tip de erori, controlul trebuie să se efectueze nu numai în etapa finală, de acordare a notelor sau calificativelor, ci începând cu etapa de proiectare a evaluării, de construire a instrumentelor şi continuând în etapa de verificare propriu-zisă.

Una dintre cele mai accesibile şi eficiente căi de control a erorilor de contrast şi proximitate este formarea evaluatorilor cu privire la natura şi modul de manifestare a acestui tip de erori. O bună cunoaştere, de către cadrele didactice, a riscurilor de eroare face ca autocontrolul să devină o modalitate foarte eficientă de limitare a erorilor de evaluare.

Pentru erorile de contrast, o modalitate utilă de control este tehnica comparaţiei pe grupuri de lucrări, care este o variantă simplificată şi adaptată evaluării şcolare a tehnicii comparaţiei în perechi folosită în scalele de evaluare a persoanelor. Controlul erorilor de proximitate se poate realiza aplicând tehnicile şi respectând regulile de construire a instrumentelor de evaluare (probe, teste, chestionare). Acestea sunt însă destul de complicate şi nu pot fi folosite, uneori nici nu este necesar, în cazul evaluărilor formative. Se pot utiliza totuşi procedee simplificate, uşor de aplicat şi la îndemâna cadrelor didactice.

În general, nefidelitatea probelor de evaluare are în principal două cauze: numărul redus de itemi şi ordinea inadecvată în care aceştia sunt plasaţi în probă.

Cu cât numărul itemilor creşte, fidelitatea probei este mai ridicată, cu precizarea că dincolo de anumite limite creşterea numărului de itemi nu mai aduce o îmbunătăţire substanţială de fidelitate. În tot cazul, o probă cu 3-4 întrebări nu poate avea o fidelitate prea mare. Pentru ca efectul de ordine să fie redus, iar fidelitatea probei să sporească se pot folosi două procedee:

a. procedeul aplicării repetate, care constă în aplicarea de două ori a aceleiaşi probe, dar cu schimbarea ordinii itemilor la a doua aplicare. Dezavantajul acestui procedeu este că a doua aplicare este influenţată de învăţarea soluţiilor, de efectul familiarizării şi exerciţiului;

b. procedeul înjumătăţirii, care constă în aplicarea o singură dată a probei, dar în procesul corectării, proba se divizează în două părţi egale, fiecare parte fiind corectată şi evaluată separat. De regulă, înjumătăţirea se face luând în prima jumătate itemii impari (1, 3, 5, 7,..), iar în cealaltă jumătate itemii pari (2, 4, 6, 8,...). Nota finală se calculează ca medie aritmetică a celor două note acordate distinct [2, 4].

4. Ecuaţia personală şi efectul de similaritate

Fiecare cadru didactic are propriile principii de evaluare, unele sunt mai indulgente, folosind valorile de „sus” ale scării de notare, iar altele sunt mai exigente, folosind valorile de „jos”. Exigenţa evaluativă a cadrelor didactice poate varia de la persoană la persoană sau la aceeași persoană, în timp [2].

Ecuaţia personală şi efectul de similaritate sunt specifice fiecărui cadru didactic, ele sunt mult mai legate de personalitatea profesorului, de concepţia şi atitudinea acestuia faţă de actul evaluării, faţă de procesul educațional în general.

Ecuaţia personală este un factor care face ca evaluarea să se diferenţieze de la un profesor la altul, în funcţie de nivelul de exigenţă specific examinatorului şi de concepţia sa cu referire la rolul şi funcţiile evaluării. Practic, intervenţia acestui factor conduce la situaţia că aceeaşi performanţă sau acelaşi elev întrunesc evaluări diferite la diferiţi profesori, iar efectul cel mai important este că evaluările devin incomparabile şi pot fi avantajoase sau dezavantajoase pentru elevi. Efectul respectiv devine evident cu prilejul concursurilor şi examenelor (de exemplu, de bacalaureat), când apar diferenţe, uneori destul de importante, între notele elevului din timpul liceului şi notele obţinute la examen.

Ecuaţia personală este un factor care, prin aceea că se menţine relativ constant la acelaşi profesor, nu generează erori propriu-zise de apreciere, ci doar diferenţe proporţionale ale scării de apreciere de la un profesor la altul. Identificarea ecuaţiilor personale şi atenuarea diferenţelor sunt relativ simplu de realizat, prin analiza statistică a evaluărilor şi aplicarea unor procedee de moderare. Cercetările au demonstrat, pe de altă parte, că ecuaţia personală a unui profesor nu este întotdeauna constantă, ea poate înregistra variaţii în timp sau de la o categorie de elevi la alta. Există profesori care sunt mai exigenţi la începutul anului şcolar şi mai „generoşi" în evaluările finale. Sub celălalt aspect, unii profesori sunt mai exigenţi faţă de elevii foarte buni (adică la nivelul notelor mari), în timp ce alţi profesori sunt mai exigenţi în acordarea notelor mici, de „trecere".

Ecuaţia personală vizează însă nu numai nivelul de exigenţă specific al profesorului, dar şi de concepţia sa generală privind nota/calificativul: ca mijloc de stimulare sau ca instrument de sancţiune. Influenţele acestei concepţii sunt mai evidente în acordarea notelor foarte mari şi a notelor foarte mici. De regulă, profesorii care văd în nota şcolară/calificativ un mijloc de stimulare, de încurajare, acordă cu mai multă uşurinţă note mari, ei apreciază mai mult progresul elevilor decât performanţa absolută. Cadrele didactice care consideră nota/calificativul ca instrument de sancţiune, de avertisment sau ameninţare, acordă în mod frecvent note foarte mici.

Erorile de similaritate sunt de aceeaşi natură cu erorile de ecuaţie personală, dar îşi au originea nu numai în nivelul propriu de exigenţă sau în viziunea profesorului asupra rolului notelor /calificativelor, dar şi în trăsăturile sale de personalitate, în opţiunile profesorului privind valoarea şi semnificaţia comportamentelor şi capacităţilor elevilor. Eroarea de similaritate constă în tendinţa evaluatorului de a-i aprecia pe ceilalţi prin raportare (prin contrast sau asemănare) la propria persoană. Astfel, dacă cadrul didactic se consideră în primul rând un om ordonat, sistematic, conştiincios va tinde să evalueze elevii în funcţie de aceste însuşiri. În consecinţă, un elev disciplinat va fi apreciat pozitiv şi la alte criterii (inteligenţă, creativitate) sau profesorul va fi mai puţin sever faţă de el, în timp ce severitatea sporeşte faţă de elevii indisciplinaţi.

Efectul raportării la sine poate să acţioneze şi indirect, adică nu prin raportarea la ceea ce profesorul este sau crede că este la un moment dat, ci prin raportarea la propria experienţă şcolară (explicaţia pe care profesorul o dă

succeselor sau insuccesele sale în experienţa de elev) sau la experienţa de părinte (modul în care explică succesele sau insuccesele şcolare ale propriilor copii). S-a constatat, de pildă, că profesorii ai căror copii au fost sau sunt elevi mai puţin disciplinaţi, nonconformişti sau chiar „recalcitranţi" tind să fie mai îngăduitori cu aceste comportamente şi să le considere mai degrabă ca expresii ale inteligenţei, ale creativităţii sau „exuberanţei" proprii vârstei.

Acest tip de influenţe acţionează nu numai în sfera caracterului disciplinat/ indisciplinat, conformist/ nonconformist al conduitei elevului, dar şi în sfera evaluării capacităţilor intelectuale, a nivelului de perfomanţă. Profesorii ai căror copii au înregistrat sistematic succes şcolar, performanţe de înalt nivel sunt în general mai exigenţi, mai severi, în timp ce profesorii ai căror copii au avut dificultăţi de învăţare, ritmuri şi niveluri de dezvoltare intelectuale mai reduse, sunt mai înţelegători, mai puţin severi şi tind să evalueze mai mult efortul de învăţare, decât nivelul performanţei. Atât ecuaţia personală, cât şi efectul de similaritate au, în planul rezultatelor evaluării, consecinţe comune care constau, în esenţă, în diminuarea comparabilităţii notelor sau calificativelor acordate de profesori diferiţi.

Controlul şi diminuarea erorilor de ecuaţie personală şi de similaritate se efectuează, în primul rând, printr-o bună instruire a evaluatorilor. Autocontrolul subiectiv exercitat de profesor rămâne o cale eficientă de reducere a erorilor de acest tip.

Ca modalitate specifică de control şi corijare a diferenţelor de apreciere inter-evaluatori s-a consacrat moderarea şi respectiv procedurile de moderare. În general, moderarea este un ansamblu de procedee şi acţiuni care vizează criteriile, metodele şi modul de organizare ale evaluării, menite să atenueze diferenţele dintre examinatori şi să standardizeze rezultatele unor evaluări diferite. Moderarea are implicaţii largi în întreg sistemul educațional.

Moderarea este însă o procedură ce trebuie şi poate să fie aplicată şi la nivel micropedagogic, la nivelul evaluării privită ca o componentă a procesului de învăţământ. În acest sens se pot utiliza următoarele procedee:

· Procedeul celui de-al treilea examinator se poate utiliza atunci când un lot de lucrări este evaluat de doi evaluatori, în mod independent, iar între notele acordate de aceştia aceloraşi lucrări apar diferenţe mai mari de un punct. Cel de-al treilea examinator efectuează, în acest caz, o reverificare a lucrărilor respective, în prezenţa primilor doi examinatori, prin comparare cu criteriile (baremele de notare)

şi stabileşte nota definitivă. În acest proces, el se consultă cu fiecare dintre cei doi examinatori, aducând argumente şi încercând să convingă că în cazul lucrărilor respective au apărut abateri de indulgenţă sau severitate nejustificate.

· Procedeul probelor de cunoştinţe standardizate, cunoscut şi sub denumirea de „sistemul suedez" (întrucât a fost folosit pe scară largă în Suedia), presupune existenţa unui serviciu naţional de evaluare, care propune teste de cunoştinţe standardizate pe discipline. Aplicarea testelor nu înlocuieşte verificările şi evaluările realizate de profesor, ci serveşte doar ca sistem de referinţă pentru compararea notelor acordate de profesor cu standardele naţionale.

· Procedeul băncilor de întrebări (de itemi) se poate folosi cu rezultate foarte bune în şcolile mari, cu mai mulţi profesori pe aceeaşi disciplină, sau prin moderare interşcolară, în cadrul unor grupuri de şcoli de acelaşi tip sau care urmăresc aceleaşi finalităţi. Procedeul este menit să permită diferenţierea între efectele ecuaţiei personale a profesorilor – când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de severitatea/ indulgenţa profesorului – şi efectele nivelului clasei de elevi – când media generală mai mică sau mai mare a unei clase este cauzată de nivelul şi compoziţia clasei respective. În acest scop, nu se mai folosesc probe gata făcute, ci seturi de întrebări (itemi, probleme), grupate pe nivele de dificultate/ accesibilitate. Fiecărei întrebări sau seturi de întrebări i se asociază deci un indice de dificultate care exprimă proporţia de elevi ce se aşteaptă că vor rezolva corect întrebarea respectivă sau grupul de întrebări. Fiecare profesor alege întrebările adecvate clasei la care predă, ţinând seama de nivelul general al clasei, dar şi de compoziţia acesteia (omogenă, heterogenă).

Procedeul moderării prin raportare la examenele/testările externe este menit să compatibilizeze evaluările interne cu evaluările externe, în principal examenele de absolvire, de încheiere de ciclu, cu examenele de admitere, de acces pe trepte superioare de învăţământ. Se porneşte de la constatarea că gravitatea consecinţelor ecuaţiei personale şi ale efectului de similaritate nu este dată atât de diferenţele de notare dintre profesorii aceleiaşi şcoli, cât mai ales de diferenţele dintre cerinţele şi notele/calificativele acordate de cadrul didactic pe parcursul unui anumit ciclu de învăţământ şi cerinţele, scara de apreciere aplicate la intrarea într-un nou ciclu de învăţământ. Procedeul constă în analiza comparativă a rezultatelor obţinute de absolvenţi la examenele de intrare (de admitere) cu rezultatele obţinute de ei la ieşire (la absolvire) şi ajustarea criteriilor şi scării de apreciere în funcţie de

rezultatele examenelor externe [5]. Evitarea unor astfel de situaţii se poate combate printr-o soluţie extrem de simplă: realizarea unui barem de evaluare coerent şi bazat pe descriptori de performanţă bine definiţi [2].

În aceeași logică, pentru a reduce divergenţele şi a diminua efectul distorsiunilor, evaluatorul trebuie să evite următoarele capcane:

- Capcana obiectivităţii exagerate. Evaluatorul trebuie să ţină cont de faptul că evaluarea este o „lectură" orientată. El nu trebuie să uite că demersul său nu poate fi asemănat cu „prinderea" unui obiect concret şi „măsurarea" lui cu ajutorul unui instrument (metru, cântar etc.), după anumite dimensiuni obiective (lungime, greutate etc.), în cazul evaluării formative şi nici cu emiterea unei judecăţi asupra acestui obiect de evaluat prin referinţă la criterii care îl transcend.
- Capcana autoritarismului. În anumite contexte evaluatorul abuzează de puterea sa şi ca atare substituie funcţiile specifice ale unei evaluări normale cu alte funcţii nespecifice, cum ar fi, spre exemplu, menţinerea ordinii şi disciplinei etc.
- Capcana tehnicistă. Unii evaluatori, factori de decizie, instituţii specializate acreditează ideea potrivit căreia „dificultăţile evaluării pot fi rezolvate prin punerea în practică a soluţiilor pur tehnice", că „e suficient să dobândeşti competenţe instrumentale pentru a deveni un bun evaluator".
- Capcana interpretării livreşti, „ad literam". Este vorba de evaluatori care cred în posibilitatea de a şti totul despre evaluare şi care se consideră pregătiţi să interpreteze, să desprindă sensul şi semnificaţia oricărei situaţii evaluative [4].

Concluzii: Procesul de evaluare, fie la nivelul educației formale sau educației nonformale, este o relaţie inter-subiectivă care îşi pune amprenta, într-un fel sau altul, pe rezultatele evaluării. Am încercat să prezentăm principalele cauze şi principalele efecte ale aprecierii subiective. Fenomenele de apreciere subiectivă evocate țin, preponderent, de natura complexă a evaluării, manifestându-se în modalităţi relativ asemănătoare. În fond, considerăm că esenţa evaluării nu constă în a măsura, a privi ţinta, a o pune sub lupă, ci este aceea de a avea feed-back asupra acţiunii educative cotidiene, evaluarea poate şi trebuie să fie în slujba unei acţiuni eficiente în raport cu intenţiile și finalitățile sistemului educațional.

Referințe ibliografie:

1. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-46-0936-9.
2. MARIAN, I.D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului şi teoria instruirii. Timişoara: Mirton, 2005. 244 p. ISBN 973-661-593-6.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 69 p.
4. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. Teoria şi practica evaluării educaţionale. 2005. 248 p. ISBN 973-0-04233-0.
5. RADU, I.T., EZECHIL, L. Didactica: teoria instruirii. Piteşti: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 97-697230-5.