

ROLUL STRATEGIILOR MODERNE ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ LA ISTORIE

Bogdan-Ștefăniță MIULESCU*

THE ROLE OF MODERN STRATEGIES IN THE DIDACTIC ASSESSMENT AT HISTORY CLASSES

(Abstract)

Currently, modern didactics is based combines traditional and modern activities, pointing out those characteristics that are specific to each strategy. Modern strategies in the didactic assessment at History form an area of research which is open to permanent improvement. While these strategies are much more difficult to accomplish, because they require preparatory acts, which extend for a long period of time and also, a comprehensive basis in the field of didactic means, used by the History teacher in his work, they allow to evaluate aspects neglected by the traditional assessment methods and motivate better the students, bringing thus added value to the teaching of history.

Key words: *modern strategies, systematic observation, inquiry, project, portfolio, conceptual maps, R.A.I. method, 3-2-1 technique, computerized assessment.*

1. Evaluarea școlară. Repere pedagogice și didactice

Evaluarea reprezintă o componentă de bază a procesului educațional, statutul acesteia fiind reconsiderat mai ales în ultimele decenii, prin prisma numeroaselor studii, cercetări și lucrări elaborate pe această temă¹.

* Prof. drd., Școala Gimnazială Verbița, Dolj.

¹ Dintre cele mai importante lucrări în acest domeniu, menționăm: D. Potolea, I. Neacșu, Ion T. Radu, *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996; I. Jinga și colab., *Evaluarea performanțelor școlare*, Editura Aldin, București, 1999; G. Meyer, *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000; J. Vogler (coord.), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000; A. Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenale. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001; M. Manolescu, *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Editura Meteor Press, București, 2004; Idem, *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor Press, București, 2005; Irina Maciuc, *Pedagogie II. Repere ale instruirii*, Editura Sitech, Craiova, 2006; Constantin Cucuș, *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008; M. Manolescu, S. Panțuru, „Teoria și practica evaluării educaționale (activități, conduite, rezultate) formale și nonformale: structuri, forme, funcții, relații, mecanisme, disfuncții. Strategii și metode de evaluare și autoevaluare. Orientări noi. Aplicații”, în D. Potolea, I. Neacșu, Romița B. Iucu, I.O. Pânișoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași, 2008; Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.

Evaluarea randamentului școlar este înțeleasă astăzi, ca un criteriu integrant în cadrul procesului de învățământ, având, printre altele, rolul de reglare, eficiențizare și optimizare a activităților cu caracter instructiv-educativ.

Actualmente, sensul evaluării educaționale depășește atât ideea de control și măsură, cât și pe cea de judecată de valoare, ori simplă certificare a unei anumite competențe. Nu primează neapărat ceea ce a fost achiziționat de către cel educat, ci calitatea proceselor formative și autoformative, elemente activate de către evaluator. În viziunea cercetătoarei Irina Maciuc², sensul autentic al evaluării este acela de a declanșa actul evaluativ, de a determina asumarea problemelor, într-un joc complex de reglări, în interacțiunea evaluator-evaluat. Ca rezultat al acestei interacțiuni, putem menționa câteva componente esențiale ale evaluării, cum ar fi analiza critică, judecata de valoare, retroacțiunile sistematice și decizia ameliorativă.

Având un caracter complex, evaluarea nu este și nu poate fi considerată doar o operație sau o tehnică, deoarece presupune un ansamblu de operații „mentale și acționale, intelectuale, atitudinale, afective, despre care se presupune că precizează: conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate; în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat); momentul când se produce evaluarea (la debutul învățării, pe parcursul acesteia sau la finalul învățării); cum se evaluează; în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorizate informațiile; criteriile pe baza cărora se evaluează”³.

În cadrul conceptului de evaluare, regăsim trei elemente definitorii, fără de care, acest proces educativ nu s-ar putea realiza, și anume: măsurarea (cuantificarea sau culegerea de informații), aprecierea (judecata de valoare, utilizarea unor criterii) și decizia de ameliorare (scopul evaluării)⁴.

2. Definirea evaluării didactice la istorie

Dacă ar fi să încercăm o definiție a evaluării școlare la istorie, am putea menționa faptul că: *evaluarea* reprezintă acel proces caracterizat prin măsurarea, aprecierea și notarea rezultatelor sistemului educațional, judecând prin prisma instrumentelor evaluative implicate și a eficienței rezultatelor obținute, utilizând criteriile comparativ și clasificativ, cu scopul de a optimiza randamentul școlar al elevilor la disciplina istorie.

3. Tipologia evaluării

La disciplina *istorie*, evaluarea poate fi orientată către evaluarea programelor școlare, a manualelor, a mijloacelor de învățământ și evident, a elevilor⁵.

În privința sistemului de evaluare aplicat elevilor, acesta este constituit din trei elemente: examinarea (verificarea), aprecierea și notarea. Conform lui

² Irina Maciuc, *op. cit.*, p. 183.

³ Ion T. Radu, *op. cit.*, pp. 10-11.

⁴ Constanțiu Dinulescu, *Didactica istoriei*, Editura Universitaria, Craiova, 2009, p. 191; Ștefan Păun, *Didactica istoriei*, Editura Corint, București, 2007, p. 165.

⁵ *Ibidem*, p. 165.

Gh. Tănăsă⁶, baza întregii strategii de examinare (verificare), apreciere și notare a rezultatelor procesului instructiv-educativ la istorie, o reprezintă obiectivele operaționale, prin care se formulează standarde cognitive, afective și psiho-motorii, elemente ce trebuie atinse de către elevi în cadrul lecțiilor de istorie.

În procesul de evaluare la istorie sunt cunoscute următoarele tipuri de evaluare: *evaluarea inițială* (predictivă); *evaluarea continuă* (formativă); *evaluarea finală* (sumativă sau de bilanț).

4. Strategii moderne de evaluare la istorie

Referindu-ne la strategiile sau metodele moderne ale evaluării didactice la istorie, putem menționa faptul că acestea sunt definite ca tehnici sau proceduri de evaluare noi și se pot constitui ca o alternativă la metodele de evaluare tradiționale (clasice), cum ar fi: evaluarea scrisă, orală sau practică. În privința strategiilor novatoare în spectrul evaluării didactice, cunoscutul pedagog Ion T. Radu menționează faptul că: „Spre deosebire de metodele tradiționale, care se centrează pe evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat, și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită, metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea sau învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, acestea privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales, schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare”⁷.

Dintre valențele formative de bază ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare la istorie, se pot menționa următoarele: stimularea activismului elevilor; accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe; evidențierea, cu mai multă acuratețe, a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/autoreglării activității de învățare; formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor; formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității; formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă; dezvoltarea creativității și gândirii critice; dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol; dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare; formarea și dezvoltarea capacității reflectivă; cultivarea autonomiei în activitate; dezvoltarea motivației pentru învățare; formarea unui stil de învățare eficient etc⁸.

Printre cele mai cunoscute strategii moderne de evaluare la istorie, se pot enumera:

⁶ Gheorghe Tănăsă, *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996, p. 194.

⁷ Apud Ion T. Radu, *op. cit.*, p. 188.

⁸ Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița Drăghicescu (coord.), *Educație și dezvoltare profesională*, Editura Scrisul românesc – Fundația, Craiova, 2011, p. 180.

– *Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, în cadrul lecțiilor de istorie;*

– *Investigația;*

– *Proiectul;*

– *Portofoliul;*

– *Referatul;*

– *Autoevaluarea;*

– *Hărțile conceptuale;*

– *Metoda R.A.I.;*

– *Tehnica 3-2-1;*

– *Studiul de caz;*

– *Evaluarea cu ajutorul ordinatorului (calculatorului).*

Strategiile moderne de evaluare la istorie au multiple valențe formative, care le recomandă ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze cooperarea elevilor la evaluarea propriilor rezultate. Informațiile obținute prin intermediul acestor strategii constituie repere de bază pentru adoptarea deciziilor de ameliorare a calității procesului de predare-învățare⁹.

În cele ce urmează, vom face o caracterizare a principalelor strategii (metode, tehnici) moderne de evaluare la istorie, menționând și câteva exemple, pentru fiecare dintre acestea. Toate acestea reprezintă o parte semnificativă a activității didactice desfășurate la catedră, în ultimii ani, când necesitatea integrării strategiilor moderne de evaluare la disciplina istorie impune o atenție mult mai mare, având în vedere și importanța examenului național de bacalaureat.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, în cadrul lecțiilor de istorie

Observarea reprezintă investigarea sistematică, pe baza unui plan elaborat anterior și cu ajutorul unor instrumente adecvate, a activităților, evenimentelor, relațiilor și proceselor dintr-un câmp social dat¹⁰. Aceasta reprezintă o modalitate de cunoaștere a evoluției elevilor și este realizată în contextul activității școlare. În fapt, este un produs al interacțiunii profesor-elevi, care oferă celui dintâi posibilitatea de a cunoaște progresele înregistrate în învățare (capacități formate sau informații acumulate), interesele sau aptitudinile elevilor, precum și atitudinea lor față de activitatea școlară.

Deși este subapreciată de către o parte dintre cadrele didactice, fiind percepută ca un mod general de cunoaștere a progreselor elevilor, aceasta pune în evidență, în mod direct, ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume, cunoașterea interesului și a atitudinii elevilor față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o

⁹ *Ibidem*, p. 181.

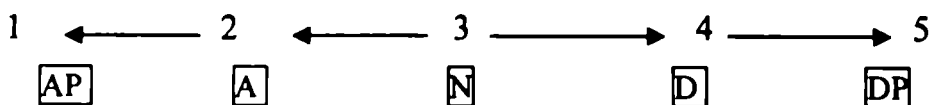
¹⁰ C. Dinulescu, *op. cit.*, p. 197.

promovează în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora, precum și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru relevarea gradului de pregătire al elevilor.

Eficacitatea metodei crește considerabil, atunci când observarea comportamentului elevilor este întreprinsă sistematic, presupunând: stabilirea reperelor acesteia pentru perioadă definită (cunoștințe acumulate, abilități formate, capacitatea de a lucra în grup, a atitudinii față de colegi etc.), utilizarea unor instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor (fișă, scală de apreciere)¹¹.

Utilizând această metodă de evaluare, profesorul de istorie își propune să obțină informații asupra activității elevilor, folosind în acest demers, următoarele instrumente: fișa de evaluare, scara de clasificare și lista de control.

Fișa de evaluare este un instrument de lucru completat de către profesor, care notează atât comportamentul, cât și aptitudinile elevului în cadrul orelor de istorie. *Scara de evaluare* cuprinde un set de comportamente, ce trebuie evaluate în funcție de existența a cinci trepte, în concordanță cu enunțări care privesc acordul sau dezacordul elevului. Cele cinci trepte sunt: acord puternic (AP), acord (A), neutru sau indecis (N), dezacord (D) și dezacord puternic (DP).



Lista de control este instrumentul prin intermediul căruia se constată prezența sau absența unei caracteristici sau a unui comportament¹².

Pe lângă cele menționate mai sus, introducerea unui *caiet de evaluare a elevului*, în contextul acțiunii de reformă a sistemului de evaluare în învățământul românesc este de natură, între altele, să stimuleze observarea sistematică a comportamentului școlar al elevilor și valorificarea datelor obținute pe această cale, în scopul evaluării performanțelor acestora¹³.

Un exemplu în acest sens poate fi realizarea unui *caiet de evaluare* care să conțină teste pentru fiecare conținut, respectiv unitate de învățare, atât pentru clasele ciclului gimnazial, cât și pentru cele ale ciclului preuniversitar. De un real folos în activitatea la clasă este caietul de evaluare pentru clasa a X-a, propus de către Elena Sirghie¹⁴, în care regăsim un conținut structurat conform curriculum-ului la istorie, pe unități de învățare și conținuturi. Fiecare conținut este prezentat sub forma unei scheme, completată de un scurt dicționar. La finalul fiecărui conținut regăsim un test de evaluare, prin care se verifică nivelul calitativ și cantitativ al formării de competențe.

¹¹ Ion T. Radu, *op. cit.*, pp. 189-190.

¹² C. Dinulescu, *op. cit.*, pp. 197-198.

¹³ Ion. T. Radu, *op. cit.*, p. 190.

¹⁴ Elena Sirghie, *Caiet de istorie: clasa a X-a*, Editura Hoffman, Caracal, 2011.

Investigația

Această metodă modernă de evaluare oferă posibilitatea de a aplica, în mod creativ, cunoștințele însușite în situații noi și variate, pe parcursul unei ore sau a unei succesiuni de ore de curs. Printre elementele definitorii care o compun, menționăm:

– definirea unei sarcini de lucru cu instrucțiuni precise, înțelegerea de către elevi a acesteia, înainte de a trece la rezolvarea propriu-zisă, prin care elevul demonstrează și exersează, totodată, o gamă largă de cunoștințe și capacități, în contexte variate;

– formularea și sub aspectul unor teme pentru acasă, însă definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor;

– parcurgerea, cel puțin a următorilor pași: enunțarea de către profesorul de istorie a sarcinii de lucru; identificarea modalităților prin care se pot obține datele sau informațiile necesare de către elev, dar și cu îndrumarea profesorului; strângerea de către elevi a datelor sau informațiilor; stabilirea strategiei de utilizare a datelor sau informațiilor de către elevi, cu îndrumarea profesorului; scrierea unui raport privind rezultatele investigației.

– punerea în valoare a unor repere, precum: creativitatea și inițiativa; perseverența; concentrarea atenției; flexibilitatea gândirii; cooperarea și participarea la lucrul în echipă; adaptarea la vârsta elevilor și a experienței lor intelectuale¹⁵.

Trăsătura de bază a demersului instructiv-educativ bazat pe investigație este aceea că elevului nu i se facilitează cunoașterea informației. Profesorul are rolul de a crea un context socio-intelectual, în interiorul căruia elevul explorează atât elementele esențiale ale obiectului de studiu, cât și strategiile cognitive folosite în cadrul acestui demers investigativ. Principiul care stă la baza sa este acela al propriului aport în investigarea și dobândirea cunoștințelor.

Din perspectiva istoriei, ca disciplină școlară, *investigația* stimulează inițiativa elevilor în luarea deciziilor, oferind un nivel superior al înțelegerii evenimentelor istorice. În acest fel, obiectul de studiu va deveni mai ușor de înțeles, sarcinile de învățare vor fi motivante și cunoștințele metacognitive se vor învăța în mod natural. În același demers, elevul va dobândi o imagine de ansamblu a aptitudinilor sale¹⁶.

Un exemplu de investigație, utilizat atât la gimnaziu, cât și la liceu, poate fi pe *tema impactului pe care l-a avut primul război mondial asupra localității natale*, elevii putând avea în vedere următoarele întrebări: Câți oameni din localitatea sau regiunea ta au participat la primul război mondial și câți au murit în prima conflagrație mondială? Câți dintre cei decedați erau tineri? Ce se poate afla despre cei decedați în război, utilizând alte surse de informare? Ce ne spun și cum putem interpreta datele? Ce concluzii pot fi formulate?

¹⁵ Alice Ionela Roaită, *Didactica istoriei. Un manual pentru profesorul de istorie*, ediția a II-a, revizuită și adăugită, Editura Paralela 45, Pitești, 2012, p. 182.

¹⁶ Laura Căpiță, Carol Căpiță, Mihai Stamatescu, *Didactica istoriei II*, București, 2006, p. 85.

Principalele etape ale unei astfel de investigații, ca activitate de grup, sunt:

- *identificarea problemei* (formularea unei întrebări, care, de regulă, reprezintă ideea centrală a temei investigate);
- *generarea ipotezei* (elevii sunt solicitați să ofere posibile răspunsuri);
- *centralizarea datelor* (sunt adunate datele și informațiile menite să testeze ipotezele alternative);
- *analiza datelor* (elevii supun analizei datele adunate și formulează concluzii).

Pe parcursul investigației, activitățile profesorului de istorie sunt legate de alegerea surselor virtuale, pregătirea unui formular de analiză, conceperea unei grile de evaluare a activității de grup și moderarea etapei de raportare a concluziilor¹⁷.

Proiectul

Proiectul este o metodă complexă de evaluare individuală sau de grup, recomandată în cazul evaluării sumative. Aceasta poate fi un plan sau o lucrare cu caracter aplicativ, elaborat la sugestia profesorului îndrumător, care presupune un demers evaluativ mult mai amplu decât *investigația*¹⁸.

În realizarea unui *proiect* sunt parcurse următoarele etape: enunțarea sarcinii de lucru; repartizarea responsabilităților în cadrul grupului; colectarea datelor și a materialelor; realizarea produsului; prezentarea produsului realizat;

Printr-un *proiect* se pot evalua următoarele capacități: de a observa și de a alege metodele de lucru; de a măsura și de a compara rezultatele; de a manevra informația și de a utiliza cunoștințe variate; de a raționa și de a utiliza proceduri simple; de a sintetiza și de a organiza materialul; de a utiliza corespunzător bibliografia; de a defini un produs¹⁹.

Proiectul se poate derula pe o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate dinainte sau structurate circumstanțial. La istorie, proiectele se pot centra pe: evenimente de istorie locală (arheologie, presă, personalități etc.), culturi arheologice sau monumente istorice²⁰.

Printre criteriile de evaluare ale unui proiect, în viziunea autoarei Alice Ionela Roaită²¹, se pot regăsi: validitatea; elaborarea și structurarea; creativitatea; calitatea materialului folosit; raportarea la tema proiectului; lucrul în echipă, prin distribuirea și asumarea adecvată a sarcinilor; calitatea rezultatelor obținute.

¹⁷ *Ibidem*, p. 89.

¹⁸ A. Stoica, S. Musteață, *Evaluarea rezultatelor școlare*, Editura Liceum, Chișinău, 1997, pp. 115-116.

¹⁹ Alice Ionela Roaită, *op. cit.*, pp. 182-183.

²⁰ C. Dinulescu, *op. cit.*, p. 199.

²¹ Alice Ionela Roaită, *op. cit.*, p. 183.

Etape ale realizării unui proiect la disciplina istorie

ETAPE	ACTIVITATEA DESFĂȘURATĂ
Enunțarea sarcinii de lucru	Elevii sunt solicitați să realizeze un proiect cu titlul STATUIA DIN CRARIOVA A LUI ALEXANDRU IOAN CUZA
Repartizarea responsabilităților în cadrul grupului	Elevii sunt împărțiți în trei grupuri, fiecare grup având o sarcină distinctă. Astfel, primul grup trebuie să se informeze despre personalitatea și importanța domnitorului Al. Ioan Cuza pentru Principatele Unite; un alt grup trebuie să obțină informații despre autorul statuii, anul în care a fost realizată și locul inițial al amplasării sale; al treilea grup de elevi trebuie să afle impactul pe care l-a avut amplasarea statuii în rândul societății civile craiovene.
Colectarea datelor și a materialelor	Elevii au avut ca material de informare diverse lucrări istorice care prezintă personalitatea și importanța perioadei în care a domnit Al. Ioan Cuza, diverse materiale de arhivă, precum și lucrări referitoare la principalele monumente istorice din orașul Craiova.
Realizarea produsului	Pe baza materialelor strânse, cele trei grupuri de elevi realizează o prezentare a materialului colectat, insistând asupra elementelor definitorii ale sarcinilor avute.
Prezentarea produsului realizat	Prezentarea materialului realizat se poate face în cadrul unei ore de istorie, susținută în cabinet, elevii alegându-și modalitatea de expunere a materialului (suport clasic, materiale în Power Point, imagini, fotografii, etc.). La final, profesorul apreciază calitatea materialelor susținute de către elevi, concluzionând asupra importanței unui astfel de demers pentru formarea și exersarea abilităților și deprinderilor necesare studiului istoric.

Portofoliul

Portofoliul reprezintă, conform *Didacticii istoriei*²², totalitatea documentelor (texte, referate, rezumate, eseuri, referințe bibliografice, notițe, recenzii, fotografii, interviuri, biografii etc.), elaborate de către elevi într-un semestru sau într-un an școlar. De asemenea, acest instrument reprezintă o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate²³.

²² C. Dinulescu, *op. cit.*, p. 199.

²³ Alice Ionela Roaită, *op. cit.*, p. 183.

În esență, *portofoliul* oglindește atât evoluția elevilor, cât și performanțele principale și opțiunile acestora. Datorită bogăției informației pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului, *portofoliul* poate constitui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări²⁴. În acest fel, *portofoliul* poate concura testul grilă pe temeiul standardizării, dar și al transparenței și, mai ales, al utilității a ceea ce se evaluează²⁵.

Spre exemplu, la elevii claselor al VIII-a, un titlu de portofoliu poate fi „*Constituirea României moderne*”. În cadrul acestui portofoliu, elevii primesc o listă de teme, pe care trebuie să o realizeze pe o perioadă determinată, care poate să fie și de o lună de zile. Între temele portofoliului elevii regăsesc: „Revoluția română din anii 1848-1849”; „Unirea Principatelor din anul 1859 și reformele cu caracter modernizator inițiate de Al. I. Cuza”; „Sistemul politic din România între anii 1866-1914”; „Obținerea independenței de stat a României”; „Participarea României la primul război mondial”. Temele vor fi realizate sub îndrumarea profesorului, care va elabora o listă de lucrări de referință, cu aceste subiecte, pe care elevii le pot împrumuta de la biblioteca școlară, pentru a le identifica aspectele de bază.

La finalul perioadei menționate, elevii vor înmâna portofoliile profesorului de istorie, care le va evalua, fie printr-o notă, fie printr-un calificativ, care, de asemenea, se va transpune în acordarea unei note.

Portofoliul poate fi supus, de asemenea, autoevaluării și evaluării reciproce, elevii putând oferi chiar note sau calificative, pentru materialele susținute de colegii lor. În acest fel, ei sunt încurajați să se autoevalueze corect, scoțând în evidență atât punctele pozitive, cât și pe cele mai puțin reușite în cadrul acestui demers la istorie.

Referatul

Referatul permite o apreciere nuanțată a învățării și identificarea unor elemente de performanță individuală a elevului, care își au originea în motivația lui pentru activitatea desfășurată. În practica didactică sunt utilizate două tipuri de referate:

– *referatul de investigație științifică*, bazată pe descrierea demersului unei activități desfășurate în clasă și pe analiza rezultatelor obținute;

– *referatul bibliografic*, bazat pe informarea documentară, bibliografică²⁶.

Dintre cele două tipologii menționate mai sus, cel mai folosit este referatul bibliografic, acesta oferind posibilitatea elevului de a intra în contact direct cu lucrările științifice, lista bibliografică, de cele mai multe ori, fiind oferită de către profesorul de istorie.

²⁴ C. Dinulescu, *op. cit.*, pp. 199-200.

²⁵ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Tendențe în didactica istoriei*, Editura Paralela 45, Pitești, 2005, p. 74.

²⁶ Alice Ionela Roaită, *op. cit.*, pp. 181-182.

Un exemplu în acest sens, poate fi reprezentat de tema „*Formarea și expansiunea Imperiului otoman*”, pentru ciclul gimnazial. În cadrul referatului cu acest titlu, profesorul de istorie oferă o listă de lucrări de bază în realizarea obiectivului propus²⁷, precum și o structură, din care trebuie să rezulte faptul că, elevul a atins probleme precum:

- Primele cuceriri otomane;
- Statul otoman în timpul sultanului Baiazid I (1389-1402);
- Expansiunea otomană și cucerirea Constantinopolului (1453);
- Politica internă și externă a sultanului Mehmed al II-lea (1451-1481);
- Imperiul otoman în vremea lui Soliman „Magnificul” (1520-1566).

Prin referat, nu se urmărește doar realizarea unei analize sau a evaluării de către elev a unor subiecte de conținut, ci și dezvoltarea unor competențe specifice, parte integrantă a curriculum-ului la istorie, cum ar fi: utilizarea termenilor specifici perioadei studiate, identificarea și clasificarea surselor istorice, relatarea unui fapt istoric pe baza surselor, compararea informațiilor din surse, în vederea stabilirii unor asemănări și deosebiri, susținerea sau combaterea unui punct de vedere pe baza surselor istorice, realizarea unei sinteze tematice etc.

Autoevaluarea

Autoevaluarea reprezintă un instrument alternativ de evaluare, care presupune un set de caracteristici, precum: prezentarea sarcinii de lucru, a obiectivelor/cerințelor curriculare și de evaluare pe care trebuie să le atingă elevii; încurajarea elevilor pentru a-și adresa întrebări legate de modul de rezolvare a unei sarcini de lucru; completarea unui chestionar la finalul unei sarcini de lucru importante; încurajarea evaluării în cadrul grupului sau al clasei; autoevaluarea are efect numai dacă este utilizată în mod constant²⁸.

Această din urmă caracteristică ne este subliniată și de cercetătoarea Irina Maciuc²⁹, care notează faptul că, fișele de autoevaluare trebuie să fie folosite în mod frecvent în activitatea la clasă, deoarece acestea dezvoltă capacități și strategii metacognitive, se stimulează autoevaluarea, capacitatea de estimare a dificultății și se ridică nivelul așteptărilor personale, prin stimularea nevoii de autodepășire.

În același timp, profesorii trebuie să fie unitari și consecvenți în prezentarea cerințelor și în utilizarea criteriilor și să folosească instrumente și tehnici docimologice variate, pe baza următorului model:

²⁷ Pentru realizarea acestei teme pot fi sugerate următoarele lucrări: Mustafa Ali Mehmed, *Istoria turcilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976; Aurel Decei, *Istoria Imperiului Otoman până la 1656*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978; Halil Inalcik, *Imperiul Otoman. Epoca clasică 1300-1600*, Editura Enciclopedică, București, 1996; Robert Mantran, *Istoria Imperiului otoman*, Editura All, București, 2001;

²⁸ Alice Ionela Roaită, *op. cit.*, p. 183;

²⁹ Irina Maciuc, *op. cit.*, p. 205.

CARACTERISTICI	MODALITĂȚI ALE AUTOEVALUĂRII
Prezentarea sarcinii de lucru	Sarcina de lucru este completarea unui chestionar referitor la situația statului român în perioada interbelică, pe baza informațiilor și competențelor acumulate la clasă.
Prezentarea obiectivelor/cerințelor curriculare și de evaluare	Printre obiectivele curriculare și de evaluare pe care trebuie să le atingă elevii, pot fi menționate: -utilizarea termenilor istorici specifici perioadei menționate: vot universal, regență, cenzură, dictat, regim autoritar, dictatură militară, partid unic etc. -analizarea perioadei interbelice, din perspectiva statului român în context european; -evidențierea regimurilor politice autoritariste din perioada interbelică; -importanța monarhiei și a partidelor politice în evoluția politico-economico-socială a României interbelice; -principalele prevederi ale Constituției din 1923;
Completarea unui chestionar	Chestionarul aplicat vizează acele elemente definitorii ale fiecărei competențe menționate, acest instrument având rolul de a identifica punctele slabe sau mai puțin cunoscute în cadrul acestei teme, precum și să evidențieze acumulările pozitive.
Rezultatele autoevaluării	După ce a fost completat chestionarul, profesorul oferă răspunsurile corecte, precum și enunțurile complete ale chestionarului, lăsând elevii să se evalueze pe baza răspunsurilor corecte/complete. Concluziile desprinse de către aceștia în urma rezultatelor autoevaluării, le completează informațiile care le lipseau anterior.

Hărțile conceptuale

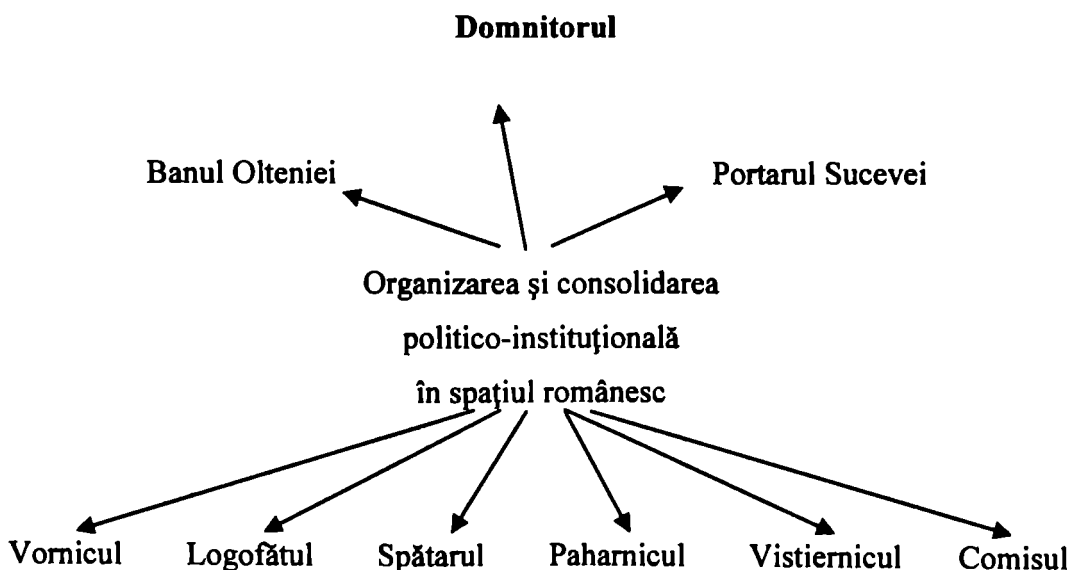
Hărțile conceptuale (conceptual maps) sau *hărțile cognitive* (cognitive maps) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, „constituindu-se într-un mod important de evaluare, dar și de predare-învățare și cercetare la toate nivelurile”³⁰. Deși sunt utilizate mai mult în procesul instruirii, *hărțile conceptuale* reprezintă și instrumente, care îi permit profesorului de istorie

³⁰ Apud C.L. Oprea, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006, p. 255.

să evalueze nu atât cunoștințele pe care le posedă elevii, ci, mult mai important, relațiile pe care aceștia le stabilesc între diverse concepte, informații, internalizate în procesul învățării, modul în care își construiesc structurile cognitive, asociind și integrând cunoștințele noi în experiențele cognitive anterioare³¹.

Harta cognitivă poate lua forma unei reprezentări grafice, care permite „vizualizarea organizării procesărilor mentale a informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept”, aceasta putând fi integrată atât activităților de grup, cât și a celor individuale³².

Cel mai utilizat tip de hartă conceptuală este cel denumit „pânză de păianjen”, în care se plasează în centrul hărții conceptul nodal (tema centrală), iar de la aceasta, prin săgeți sunt marcate legăturile cu noțiunile secundare. Spre exemplu, pentru clasa a VIII-a, la unitatea de învățare intitulată „Statul medieval și instituțiile sale”, se poate constitui următorul tip de hartă conceptuală:



Principalele avantaje ale utilizării *hărților conceptuale* sunt:

- facilitează evaluarea structurilor cognitive ale elevilor, punându-se accentul pe relațiile stabilite între concepte, idei, noțiuni etc.;
- determină elevii să practice o învățare activă, logică;
- permite profesorului să emită aprecieri referitoare la eficiența stilului de învățare al elevilor și să îi ajute să-și regleze anumite componente ale acestuia;

³¹ Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița Drăghicescu (coord.), *op. cit.*, p. 181.

³² Elena Joița, *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007, p. 22.

- asigură „vizualizarea” relației dintre componenta teoretică și cea practică a pregătirii elevilor;
- poate fi integrată cu succes în orice strategie de evaluare;
- poate servi ca premisă pentru elaborarea unor programe eficiente de ameliorare, recuperare, accelerare sau în alcătuirea unor probe de evaluare;
- constituind elemente ale demersului de evaluare formativă, *hărțile conceptuale* evidențiază progresul de învățare al elevilor.

De asemenea, există și o serie de dezavantaje³³ ale utilizării *hărților conceptuale*, ca strategie modernă a evaluării la disciplina istorie, cum ar fi:

- alcătuirea lor necesită o perioadă de timp relativ mare;
- prezintă un risc crescut de subiectivitate în apreciere, în absența unor criterii de evaluare clare;
- implică un efort intelectual și voluntar intens din partea elevilor, care trebuie să respecte anumite standarde, impuse de specificul acestei metode de evaluare.

Metoda R.A.I.

Metoda R.A.I. vizează „stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica – prin întrebări și răspunsuri -, ceea ce tocmai au învățat”³⁴. Denumirea acestui tip de metodă provine de la asocierea inițialelor cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează*. Poate fi utilizată în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități frontale sau de grup.

Un demers evaluativ realizat prin intermediul acestei metode, implică respectarea următorilor pași, în cazul unei activități de tip frontal: se precizează tema supusă evaluării; se oferă o minge ușoară elevului desemnat să înceapă activitatea; acesta formulează o întrebare și aruncă mingea către un coleg, care va preciza răspunsul; la rândul său, acesta va arunca mingea unui alt coleg, adresându-i o nouă întrebare; elevul ce nu va putea oferi răspunsul corect la întrebare va ieși din „joc”, răspunsul corect fiind specificat de către cel care a formulat întrebarea; acesta are dreptul de a mai adresa o altă întrebare, iar în cazul în care nici el nu cunoaște răspunsul corect, va părăsi „jocul” în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea; în „joc”, vor rămâne numai elevii care demonstrează că dețin cunoștințe solide în legătură cu tema evaluată; la final, profesorul clarifică eventualele întrebări rămase fără un răspuns clar.

Pe parcursul derulării acestei activități, profesorul-observator identifică eventualele curențe în pregătirea elevilor și poate adopta astfel, deciziile necesare pentru îmbunătățirea performanțelor acestora, precum și pentru optimizarea procesului de predare-învățare. Această metodă alternativă de evaluare poate fi utilizată în cadrul orei de istorie, profesorul atrăgând atenția elevilor, în ceea ce privește necesitatea varierii tipurilor de întrebări și a gradării lor ca dificultate. În acest sens, pot fi sugerate următoarele:

³³ Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița Drăghicescu (coord.), *op. cit.*, p. 184.

³⁴ Apud C.L. Oprea, *op. cit.*, p. 269.

1. Care consideri că sunt urmările marilor descoperiri geografice?
2. Care este importanța faptului că, în anul 1881, România a devenit regat, iar Carol I a primit titlul de rege?
3. Cum argumentezi faptul că anul 1918 a fost unul de referință în istoria tuturor românilor?
4. Cum argumentezi faptul că, deși a participat la cel de-al Doilea Război Mondial, România nu a primit statutul de cobeligeranță la tratativele de pace de la Paris?

De exemplu, la clasa a IX-a, la domeniul *Relațiile internaționale*, conținutul referitor la „*Țările Române și statele vecine în evul mediu*”, poate fi sugerat un set de întrebări, în care se observă clar gradarea întrebărilor ca dificultate:

1. Între ce ani au domnit Mircea cel Bătrân, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare sau Mihai Viteazul?
2. Care a fost cel mai mare pericol extern pentru Țările Române în evul mediu?
3. Care au fost relațiile politice și militare ale domnitorilor menționați cu Imperiul otoman?
4. Caracterizați relațiile dintre Țările Române (Moldova, Țara Românească și Transilvania), în secolele XIV-XVI
5. De ce nu a fost posibilă o alianță efectivă și eficientă între domnitorii Țărilor române?
6. De ce statele europene nu s-au implicat mai activ în politica de cruciadă antiotomană?

Tehnica 3-2-1

Această strategie modernă reprezintă „un instrument al evaluării continue, formative și formatoare, ale cărei funcții principale sunt de constatare și de sprijinire permanentă a elevilor”³⁵. Reprezintă o tehnică modernă de evaluare, care nu vizează sancționarea prin notă a rezultatelor elevilor, ci constatarea și aprecierea rezultatelor obținute la finalul unei secvențe de instruire sau al unei activități didactice, în scopul îmbunătățirii acestora, precum și a demersului care le-a generat³⁶.

Denumirea acestei tehnici se datorează solicitărilor pe care aceasta și le subsumează. Astfel, elevii trebuie să noteze: *trei concepte* pe care le-au învățat în secvența/activitatea didactică respectivă; *două idei* pe care ar dori să le dezvolte sau să le completeze cu noi informații; *o capacitate, o pricepere sau o abilitate* pe care și-au format-o sau au exersat-o în cadrul activității de predare-învățare.

³⁵ Apud Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița Drăghicescu (coord.), *op. cit.*, p. 185.

³⁶ C.L. Oprea, *op. cit.*, p. 268.

De exemplu, în cadrul secvenței privind „Constituirea României Moderne”, elevii sunt solicitați să evidențieze *trei concepte*, cum ar fi: „Programele revoluționare și rolul acestora în dezvoltarea statului român modern”; „Legislația cu caracter reformator din timpul lui A.I. Cuza” și „Rolul partidelor politice în stabilizarea climatului intern al statului român în a doua jumătate a secolului al XIX-lea”.

Dintre *ideile* pe care elevii claselor a VIII-a și a XII-a ar putea să le dezvolte, putem specifica:

- Constituția din anul 1866 – act fundamental, temelie a dezvoltării societății românești;
- Situația românilor din afara granițelor naționale în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

O capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au format-o sau au exersat-o în cadrul activității de predare-învățare ar putea fi: capacitatea de a sintetiza informațiile de bază ale conținutului prezentat, folosind metoda învățării prin descoperire și utilizând documente privind această perioadă, cum ar fi: textul Constituției din 1866 sau al Memorandum-ului din 1892 al românilor transilvăneni.

Studiul de caz

Studiul de caz este utilizat de o perioadă relativ îndelungată de timp, ca metodă de învățământ, cu valențe sub raportul învățării, îndeosebi în predarea disciplinelor socio-umane și implicit, a istoriei³⁷. Experiența a demonstrat și valențele acesteia ca metodă de evaluare. Aceleași caracteristici ale studiului de caz, ca metodă de instruire/învățare (observarea unor fenomene, analiza acestora și explicarea lor) sunt utilizate și în scopul măsurării și evaluării capacității elevilor de a realiza asemenea demersuri (analiză, înțelegere și interpretarea unor fenomene, capacitatea de argumentare, de emitere a unor judecăți de valoare, precum și a unor convingeri și trăsături caracteriale)³⁸. Ca atare, studiul de caz se constituie într-o strategie complementară de evaluare, prin analiza și dezbateră cazului pe care îl implică.

Spre exemplu, la clasa a XII-a, în cadrul domeniului *Religia și viața religioasă*, la conținutul intitulat „*Religia în lumea contemporană*”, se pot analiza și dezbate anumite subiecte, cum ar fi:

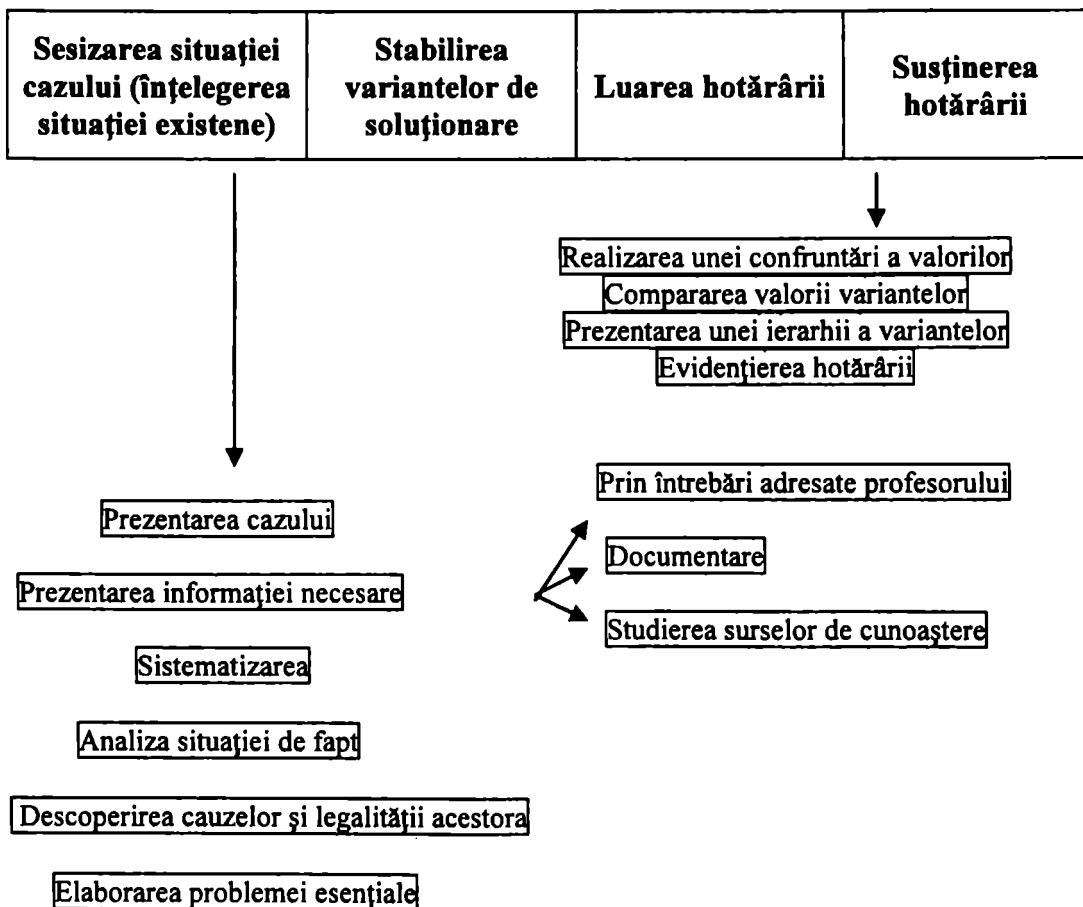
- Fundamentalismul;
- Arhitectura religioasă;
- Pelerinajul;
- Diversitatea religioasă în România.

Un model de prelucrare a unui caz, poate fi redat în schema de mai jos:

³⁷ Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița Drăghicescu (coord.), *op. cit.*, p. 186.

³⁸ Ion T. Radu, *op. cit.*, p. 189.

Etapele prelucrării unui caz



Evaluarea cu ajutorul ordinatorului (calculatorului)

Ordinatorul (calculatorul) are multiple utilizări în activitatea didactică³⁹, ce pot fi raportate la:

- instruirea asistată de calculator (IAC), în care interacțiunea elev-ordinator (calculator) reprezintă una dintre notele sale definitorii și are un rol important în aflarea rezultatelor învățării;
- învățarea programării, care reprezintă o finalitate, dar și un mijloc;
- gestiunea pedagogică, însemnând acțiunea de evaluare în sensul complet al termenului și care nu implică interacțiunea elev-calculator, decât în cazul în care evaluarea dobândește caracter de proces autoevaluativ;

³⁹ În privința problemelor pe care le generează utilizarea ordinatorului (calculatorului), ca strategie modernă de evaluare a se vedea: I. Jinga și colab., *Evaluarea performanțelor școlare*, Editura Altim, București, 1999.

Ca mijloc de gestiune pedagogică, pe lângă facilitățile pe care le oferă ordinarul, acesta se constituie într-un mijloc extrem de eficient în realizarea cu succes a proceselor evaluative, având ca obiect performanțele școlare.

Facilitățile privesc multiple aspecte ale actului evaluativ⁴⁰, cum ar fi:

- evidența răspunsurilor, pentru aprecierea exactă a calității acestora și pentru adoptarea măsurilor de remediere, a celor nereușite;
- gestionarea timpului pentru răspunsuri;
- analiza răspunsurilor (identificarea cuvintelor-cheie, analiza formulelor, ortografia etc.);
- corectarea automată a testelor, mai ales a celor cu alegere multiplă;
- facilitarea analizei statistice a rezultatelor, examinarea și compararea tipurilor de răspunsuri, indicând ceea ce lipsește sau erorile apărute.

*

* *

La ora actuală, didactica modernă se bazează pe îmbinarea activităților tradiționale cu cele moderne, punând în valoare acele caracteristici specifice fiecărei strategii în parte.

Strategiile moderne de evaluare didactică la istorie reprezintă un domeniu de cercetare, deschis unor tendințe de permanentă perfecționare, știut fiind faptul că elevii, ca parte integrantă a procesului educativ sunt, în genere, mai deschiși către o evaluare de tip „modern”, în detrimentul celor clasice, cum ar fi *lucrarea scrisă* sau *evaluarea orală*. Având în vedere cele prezentate, se poate, cu ușurință, trage concluzia, că aceste strategii sunt mult mai greu de realizat, deoarece implică o serie de acte preparatorii care înglobează o perioadă lungă de timp, precum și o bază cuprinzătoare în sfera materialelor didactice, utilizate de către profesorul de istorie.

Totuși, strategiile tradiționale, fie ele expositive sau frontale au anumite avantaje, chiar dacă acestea lasă impresia că nu ar mai fi în conformitate cu noile principii ale participării active și conștiente a elevului la procesul educațional. Acestea pot însă dobândi o valoare deosebită în condițiile unui auditoriu numeros, având un nivel cultural care să-i asigure accesul la mesajul informațional transmis raportat la unitatea de timp.

În esență, strategiile moderne de evaluare la disciplina *istorie*, se constituie într-o parte integrantă a procesului instructiv-educativ, care urmărește să ofere o imagine reală a eficienței procesului de predare-învățare în sistemul educațional românesc.

⁴⁰ Ion T. Radu, *op. cit.*, p. 191.