

## STANDARDELE ÎN CURRICULUM DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Ștefania-Roxana CIOBANU,**  
**Senior advisor, PhD, CNPEE București**  
**Bogdan RAȚIU,**  
**Lecturer associate, PhD, UMFST Târgu Mureș**

*Abstract: This study helps teacher to understand standards settings, due to the fact that standards settings, cut scores, performance standards are fairly unknown for the majority of the teachers, because our curriculum does not use them, and gives a description of possible standards settings for the Romanian Language and Literature curriculum (gymnasium level). The first part of the study represents an approach to the concept of standards settings, emphasizing the representative bibliographic resources from the Anglo-Saxon area, thus we focus on defining the concept of standard, on the relationship between competencies and standards, between the subcomponents of competence and performance level descriptions, In the second part, we give examples of performance standards, the way we think they are going to describe best students' knowledge and achievements.*

*Keywords: Cut scores, standard settings, performance, assessment, performance level*

În contextul schimbărilor curriculare, al unor noi concepții despre modul în care ar fi optim să se producă învățarea și evaluarea, propunem un studiu dedicat standardelor în curriculumul de Limba și literatura română (nivel gimnazial). Ne focalizăm asupra definirii conceptului de standard, asupra relației dintre competențe și standarde, dintre subcomponentele competenței și descriptorii de performanță, încercând să oferim un prim model de realizare a standardelor pe baza competenței de receptare a textului. Prima parte a studiului reprezintă o abordare holistică a conceptului de standarde, valorificând resurse bibliografice reprezentative din spațiul anglo-saxon, iar în a doua parte este o propunere de standarde. Studiul nostru are și anumite limite pe care le subliniem de la început: am creat un singur model de realizare a standardelor din cauza detaliilor, a perspectivei analitice pe care am oferit-o și este dedicat ciclului gimnazial, fiind principii care pot fi transferate pe fiecare clasă/competență.

În *Dicționarul explicativ al limbii române*, *standardul* este definit drept „normă sau ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile, forma unui produs; document în care sunt consemnate aceste norme”<sup>1</sup>, iar în *Enciclopedia internațională a evaluării în educație*, standardele educaționale (cadrul de referință) sunt definite vag drept „obiective de atins, așteptări ale atitudinii dorite sau niveluri de performanță”<sup>2</sup>. Chiar dacă uneori standardele de performanță sunt asimilate unor norme care ghidează nivelul de așteptare în ceea ce privește gradul de formare a competenței, literatura de specialitate preferă termenul de standard. Poate și datorită faptului că, în general,

<sup>1</sup> *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2012, p. 1046

<sup>2</sup> „standard should be regarded as objectives to be attained, or expectations of desirable attitudes or levels of performance”, în Walberg Herbert, J. Haertel, D. Geneva, *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Pergamon Press, Oxford-New York-Seoul-Tokyo, 1990, p. 435

termenul de „standard” este asociat evaluării standardizate, menită să permită identificarea nivelului real de performanță și compararea rezultatelor obținute de către diferiți examinați și între rezultatele obținute în diferiți ani de evaluare.

O altă asociere cu standardele și stabilirea nivelului de performanță este „evaluarea criterială” care, conform aceleiași enciclopedii, permite interpretarea rezultatelor evaluării în funcție de un set de competențe vizate, bine definite<sup>3</sup> și care face referire la: descrierea performanței elevilor, încadrarea celor examinați într-o categorie (de exemplu: performanți vs. neperformanți) și descrierea nivelului de performanță pentru o anumită categorie, în studiile legate de programele de evaluare.

În *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*, Gregory Cizek și Michael Bunch definesc standardul de performanță drept „urmărirea corectă a unui sistem rațional prescris de reguli sau de procedură, care are ca rezultat atribuirea unui număr/note pentru a face diferența între două sau mai multe stări sau grade de performanță”<sup>4</sup>. Totodată, standardele de performanță sunt în strânsă legătură cu „standardele de conținut”, termen folosit „pentru a descrie un set de rezultate, de obiective curriculare sau de obiective instructive specifice care formează domeniul de conținut din care este construit un test. Performanța elevului la testare este concepută pentru a fi interpretată în termeni de standarde de conținut pe care se așteaptă să le fi atins elevul, având în vedere scorul/punctajul testului.”<sup>5</sup> Diferența dintre standarde de conținut și standarde de performanță constă, de fapt, în gradul de stăpânire a conținutului (indiferent de tipul acestuia: informativ, procedural etc.) – pentru primele – și nivelul de aplicare al acestuia, în ce măsură elevul utilizează corect cunoștințele pe care le deține – pentru cele din urmă. De aici și legătura strânsă între cele două categorii. Practic, standardul de performanță este delimitat de un prag de performanță (*cut scores*). Orice nivel, într-un cadru de referință, fie dual, de tipul admis – respins, fie structurat pe mai multe niveluri (minimal, mediu, maximal, de excelență – în funcție de necesitățile și de tipul de testare), este delimitat de cel puțin un prag, care definește ce anume trebuie să știe să facă elevul cu ce cunoaște pentru a fi considerat performant în cadrul nivelului, care sunt acțiunile pe care acesta trebuie să le îndeplinească pentru a fi considerat că deține competența evaluată. Pragul prezintă, așadar, minimum de cunoștințe și de aptitudini pe care elevul trebuie să le dețină pentru a atinge un anumit nivel. În funcție de câte niveluri de ierarhizare se stabilesc, atâtea praguri de performanță există. Spre exemplu, în sistemul românesc se utilizează, în general, calificativele „insuficient”, „suficient”, „bine” și „foarte bine”. Dintre acestea primul prag este reprezentat de limita inferioară care descrie ce anume trebuie să știe cel examinat, în speță elevul, și să știe să facă pentru a atinge calificativul de „suficient” – este cel care și face diferența între „admis” și „respins”, „promovat” și „nepromovat”. Următorul prag este pentru „bine”, care descrie minimum de informații și de aptitudini pe care elevul trebuie să le dețină pentru a trece în această categorie. Și așa mai departe. Evident, spectrul, nivelul de performanță

<sup>3</sup> Walberg Herbert, J. Haertel, D. Geneva, *op.cit.*, p. 113

<sup>4</sup> Gregory J. Cizek, „Reconsidering standards and criteria”, în *Journal of Educational Measurement*, nr. 30(2)/1993, p. 100

<sup>5</sup> Gregory J. Cizek, Michael B. Bunch, *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*, Sage Publications, USA, 2007, p. 14

poate fi mai larg sau mai restrâns, în sensul în care se află în aceeași categorie, deci au îndeplinit același standard de performanță, și cei care se află la limită, și cei care ajung spre pragul superior, dar nu îl ating suficient pentru a trece la nivelul următor. Așadar, standardele de conținut reprezintă o măsură cantitativă, cât anume trebuie să stăpânească din conținuturi elevul pentru a trece un prag, iar standardele de performanță, la cât de bine aplică elevul, la nivelul întregului test, cunoștințele<sup>6</sup>. În strictă legătură cu primele, se află criteriile de acordare a punctajului (*item scoring criteria*), prin care se particularizează, la nivelul unui item, standardul de performanță. Ele reprezintă cât anume trebuie să facă elevul și ce pentru a obține un anumit punctaj.

De asemenea, o analogie similară o putem întâlni și la Kane, care face diferența între punctajul de trecere și standardele de performanță. Punctajul este definit drept un punct într-o scară de notare, în timp ce standardul este nivelul de performanță minim adecvat pentru un anumit scop: „standardul de performanță este versiunea conceptuală a nivelului de competență dorit, iar nota/scorul de trecere este versiunea operațională”<sup>7</sup>. În practica românească, scorul de trecere este dat de notă, însă în evaluările internaționale scorurile pot fi exprimate în punctaje, spre exemplu PISA, unde elevul poate obține până la 700 de puncte.

Legat de standardele de performanță se află și validitatea, și inferarea. Reamintim calitățile pe care trebuie să le îndeplinească orice instrument de evaluare (Ausebel și Robinson)<sup>8</sup>: validitatea –măsoară testul ceea ce este destinat să măsoare?, fidelitatea – rezultatele obținute prin aplicarea repetată a testului sunt constante?, obiectivitatea – aprecierile făcute de mai mulți evaluatori sunt concordante?, aplicabilitatea – poate fi administrat și interpretat cu ușurință?. În ceea ce privește validitatea, aceasta se raportează la conținut, în măsura în care testul acoperă uniform conținuturile majore, și la construct, prin acuratețea măsurării unui anumit produs (creativitatea, comprehensiunea etc.). De asemenea, validitatea, continuă autorii, este concurentă, în sensul în care verifică dacă există concordanță între rezultatele obținute la diferite teste/comportamente similare, este predictivă, întrucât poate oferi o prognoză a rezultatelor viitoare ale elevului și este relevantă pentru cei testați. În ceea ce privește accepțiunile mai noi ale termenului de „validitate”, acestea fac referire la gradul în care „dovezile și teoria susțin interpretările scorurile testelor implicate de utilizarea propusă a testelor”<sup>9</sup>. Altfel spus, dacă testul și interpretările pe care le putem face în urma aplicării lui sunt susținute de ceea ce își propune testul să măsoare, de concordanța dintre rezultatele acestuia și scopul proiectării și aplicării lui. Inferențele sunt definite, în acest sens, ca interpretări sau concluzii pe care evaluatorii le pot face cu privire la ceea ce nu poate fi observabil direct. Adică, despre ce ar putea fi capabil elevul să facă și care nu reprezintă rezultatul unei evaluări, întrucât, pe de o parte, printr-o evaluare nu se pot

<sup>6</sup> Gregory J. Cizek, Michael B. Bunch, *op. cit.*, p. 29

<sup>7</sup> M. Kane, „Validating the performance standards associated with passing scores”, în *Review of Educational Research*, 64(3)/1994, pp. 426.

<sup>8</sup> D. Ausubel, F. Robinson, *Învățarea în școală*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1981, p. 678, *apud* Adrian Stoica, *Evaluarea curentă și examenele*, București, 2001, p. 48

<sup>9</sup> Robert Ebel, „Must all tests be valid?” în *American Psychologist*, nr. 16/1961, pp. 640–647, *apud* Gregory J. Cizek, Michael B. Bunch, *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*, *op. cit.*, p. 17

testa toate competențele, toate conținuturile, iar pe de altă parte, evaluarea printr-un test reprezintă nivelul de performanță al elevului din acel moment, influențat de diverși factori externi sau interni. Pornind de la rezultatul acestuia, în cazul în care testul este valid, se pot face generalizări, deducții cu privire la nivelul de formare/dezvoltare a competențelor evaluate, prin inferare. Din această cauză, validitatea este esențială pentru stabilirea standardelor de performanță.

Tot Cizek<sup>10</sup> prezintă și caracteristicile cadrului de referință, ansamblu al standardelor de performanță. Din punct de vedere procedural, standardele trebuie să fie explicite (în sensul în care scopurile și procedeele de măsurare să fi fost prezentate *a priori*), să fie aplicabile (prin asigurarea unui caracter facil implementării procedurii și analizei datelor; de asemenea, se referă la gradul de credibilitate și de relevanță pentru publicul țintă), să fie sistematic și riguros implementate (cu referire la selecția și formarea participanților, la definirea standardelor, la colectarea datelor), să ofere un feed-back de încredere cu privire la procesul de evaluare și să fie bine documentate, astfel încât să ofere informații relevante pentru evaluare. Dintre caracteristicile interne, amintim consecvența în ceea ce privește metoda utilizată în stabilirea standardelor, consecvența aplicării, de către evaluatori, a criteriilor pentru stabilirea gradului de dificultate pentru itemi, apoi, la consecvența aplicării criteriilor între diferiți participanți ori la consecvența deciziilor în ceea ce privește stabilirea pragurilor de performanță și a gradului de înțelegere a acestora, la consistența clasificărilor. Apoi, în ultimă fază, pentru verificarea standardelor se trece la compararea lor cu alte metode de stabilire a standardelor, cu alte criterii, astfel încât acestea să fie rezonabile și realiste în ceea ce privește plasarea elevilor la anumit nivel.

Un alt concept legat de standardele de performanță sau de cadrul de referință este denumirea nivelului, eticheta acestuia. În funcție de acuratețea încadrării într-un anumit nivel, cadrul de referință poate avea două niveluri: admis – respins, promovat – nepromovat; trei niveluri: minim – mediu – maxim sau de bază – mediu – avansat; patru: insuficient – suficient – bine – foarte bine sau mai multe.

În fine, un alt concept este acela al descriptorilor de performanță, alcătuiți din mai multe propoziții sau paragrafe care oferă explicații clare, detaliate, specifice pentru fiecare nivel de performanță și sunt exprimate, în general, prin construcții verbale care prezintă cunoștințele, abilitățile, caracteristicile pe care trebuie să le aibă cei care sunt plasați la nivelul respectiv de performare.

În tradiția școlii românești, standarde de evaluare au fost implementate în 2003, printr-un ordin al ministrului educației, cercetării și tineretului nr. 3980/2003, prin care s-a decis „elaborarea unor standarde de evaluare și a unei metodologii de evaluare curentă bazată pe criterii de notare”<sup>11</sup>. În același an, standardele de evaluare au fost postate și pe site-ul ministerului, fără însă a avea parte de o aplicare generalizată, fiind la scurt timp scoase din uz.

<sup>10</sup> Gregory J. Cizek, Michael B. Bunch, *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*, op. cit., p. 60

<sup>11</sup> Adrian Stoica (coord.), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, Editura Sigma, București, 2004, p. 6

În ultimii ani însă, în opinia publică și în rândul unor practicieni, a început să fie vehiculat, din nou conceptul de „standarde de evaluare/de performanță”. Astfel că, în documentul pus în dezbatere publică în 2019, cu privire la actualizarea curriculumului național, se revine, atât în evaluarea curentă, cât și în evaluarea la final de ciclu de învățare, la standarde curriculare, standarde care se vor deveni standarde de evaluare, care sunt definite succint „niveluri de achiziții dezirabile”<sup>12</sup>. Totodată, se militează pentru formularea standardelor curriculare de învățare, astfel încât evaluarea la clasă să fie mai obiectivă și să evidențieze nivelul actual al elevului, în vederea diminuării diferențelor existente între evaluarea la clasă și evaluarea la nivel național. Astfel, rolul acestor standarde curriculare este de a orienta „profesorii în determinarea pragurilor de achiziții pe care le urmăresc la elevi; cum programa formulează competențele dezirabile pentru nivelul funcțional (mediu), este nevoie de stabilirea unui număr de praguri (niveluri de realizare) a acestor competențe (între 3 și 5 praguri); acestea se asociază, prin demersuri specializate, cu scale de notare, sisteme de punctaje sau alte modalități de convertire din exprimări calitative în formă cantitativă (numerică, alfabetică, prin calificative)”<sup>13</sup>.

Pentru aceasta este nevoie de a evidenția modul în care sunt construite competențele în cadrul curriculumului. Pentru ca standardele și descriptorii să poată fi aplicați fără alte interpretări e nevoie de o anumită evoluție treptată a competenței de la simplu la complex. O lectură atentă a programei de gimnaziu, aprobate prin OMEN 3393/2017, reflectă anumite sincope în formularea competențelor. Este vorba, de pildă, de secvențele prototipice (nativul, descriptivul, argumentativul, explicativ, dialogalul) care, în cadrul competenței de receptare, sunt asociate pentru „1.3. Recunoașterea modurilor în care sunt organizate informațiile în texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale”, iar în cadrul competenței de redactare în „2.1. Redactarea unui rezumat sau a unui text, simplu sau complex, având în vedere etapele procesului de scriere și structurile specifice, pentru a comunica idei și informații sau pentru a relata experiențe trăite sau imaginate”. Dacă ne bazăm pe teoriile dedicate competențelor, profesorul trebuie să fie atent la spectrul larg al abilităților cognitive, astfel integrarea celor două creează premisa utilizării unor strategii optime pentru ca elevul să recunoască tiparele textuale, să le înțeleagă, să le poată aplica, să le analizeze, să le evalueze, ajungând să le creeze conform competenței specific 2.1. În modul acesta, considerăm că proiectarea activităților se poate realiza coerent, fără disonanțe în învățare.

O a doua regulă pe care standardele ar trebui să o urmărească se referă la urmărirea cu consecvență și punctarea proceselor cognitive cât mai coerent. În acest sens, se pot urmări taxonomiile cognitive (taxonomia lui Bloom din 1956, Costa din 1991 (*Levels of Thinking*), Webb, 1995 (*Depth of Knowledge*), Hess, 2009 (*Cognitive Rigor Matrix*); vom detalia două procese, cel de înțelegere și cel al aplicării cu detalieri specifice. De pildă, nivelul de înțelegere în cadrul competenței de receptare precupune construirea sensurilor, clarificarea, parafrizarea, reprezentarea, categorizarea,

<sup>12</sup> Ministerul Educației Naționale, *Documentul de politici curriculare „Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național”*, [www.e-consultare.gov.ro/w/documentul-de-politici-curriculare-repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national](http://www.e-consultare.gov.ro/w/documentul-de-politici-curriculare-repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national), p. 37

<sup>13</sup> *Idem*, p. 38

rezumarea, generalizarea, deducerea unei concluzii logice, compararea, punerea în contrast, potrivirea unor idei sau explicarea. Nivel 1 (scăzut) se referă la capacitatea elevilor de a identifica sau de a descrie elemente literare (personaje, cadru spațio-temporal, secvențe etc.). Tot la aceste nivel, elevii selectează cuvintele potrivite când sensurile destinate/definițiile sunt evidente. Pentru nivelul 2, elevul este capabil să specifice, să arate, să relaționeze, să explice de ce (ex. relația cauză-efect); să ofere contraexemple/exemple; să rezume rezultate, concepte, idei; să creeze inferențe de bază sau predicții logice pentru fapte sau texte; să localizeze informația pentru a susține idei centrale, explicite și implicite. De asemenea, la nivelul 3, acesta reușește să explice, să generalizeze sau să conecteze idei folosind dovezi (citate, exemple, referințe textuale); să identifice/să producă deducții despre teme explicite sau implicite și să scrie o compunere formată din mai multe paragrafe, pentru un anumit scop, o anumită instanță literară și pentru o anumită audiență. La nivelul 4, cel al extinderii gândirii, elevii explică în ce mod conceptele sau ideile specifice relaționează cu alte domenii de conținut (ex. social, politic, istoric) și dezvoltă generalități despre rezultatele obținute sau despre strategiile folosite și le aplică în noi situații problemă.

În cazul aplicării, se pot relua cele patru niveluri: nivelul 1 (scăzut), elevul folosește structuri ale limbii (prefixe/sufixe) sau relații între cuvinte (sinonime/antonime) sau determină sensurile cuvintelor; elevul aplică reguli pentru înțelegerea rolului utilizării punctuației, a cuvintelor, a aspectelor lingvistice; nivel 2 (mediu), elevul folosește contextul pentru a identifica înțelesul cuvintelor/frazelor; obține și interpretează informația utilizând caracteristicile textului; dezvoltă un text care poate fi limitat la o singură frază; aplică structuri organizaționale simple (paragrafe, tipuri de propoziție) în scriere; nivelul 3 (ridicat, cu strategii de gândire/raționamente, analiza unor informații complexe), elevul aplică un concept într-un context nou; revizuieste proiectul final pentru a observa înțelesul sau progresia ideilor; aplică consistența internă a organizării textului și-l structurează pentru compunerea compoziției complete; aplică alegerea cuvântului, a punctului de vedere, a stilului pentru a avea impact asupra cititorului/ spectatorului în interpretarea textului; iar la nivelul 4 (ridicat), elevul ilustrează cum multiple teme pot fi interrelaționate (din punct de vedere istoric, geografic, social, artistic, literar); selectează sau concepe o abordare de-a lungul diferitelor alternative pentru a căuta o problemă a operei.

O etapizare relevantă se regăsește și în cadrul proiectului LIFT 2, un punct de reper extrem de important pentru a înțelege coerența internă a programei de limba și literatura română (gimnaziu). Întrucât, în dezvoltarea și evaluarea receptării textelor scrise, programa menționează ca document *Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LiFT-2 – Literary Framework for Teachers)*, care poate oferi o viziune asupra unor standarde spre care activitățile de predare și evaluare vor putea tinde, înspre realizarea unei abordări diferențiate și relevante pentru dezvoltarea competenței de lectură, redăm în tabelul următor, nivelurile de competență a elevilor în actul lecturii. De pildă, nivelul 1 presupune: experiență de lectură: au cel puțin lecturile școlare obligatorii; interese: îi interesează un univers de referință familiar, dar acceptă și lumile fantastice; cunoștințe generale: au cunoștințe specifice vârstei și lumii în care

trăiesc; cunoștințe literare: au cunoștințe elementare privind genurile literare; iar nivelul 4 conține: experiență de lectură: are o oarecare experiență cu texte literare mai dificile, provocatoare; interese: sunt interesați de probleme care le depășesc experiențele și interesele; cunoștințe generale: au cunoștințe generale medii despre lume și societate, care le permit să aibă opinii pe care le pot argumenta.

În realizarea standardelor etapele pe care le considerăm esențiale sunt următoarele: menționarea competenței generale și a domeniului de conținut, prezentarea competențelor specifice și a conținuturilor asociate. În plan general, pentru a înțelege globală a performanței elevului este indicată realizarea unui standard complex rezultat din însumare profilului absolventului și a descriptorilor de performanță. De exemplu, pentru clasa a V-a, pentru competența „2. Receptarea textului scris de diverse tipuri”, standardul general ar putea fi: „Elevul citește cuvintele dintr-un text continuu/discontinuu/multimodal cu fluentă, acuratețe și intonație, având o atitudine pozitivă, proactivă și manifestând interes pentru lectură și relectură. Acesta are un scop clar și capacitatea de a-și alege strategia de lectură la specificul textului/la tiparul textual. Înțelege sensul literal al cuvintelor în context și al frazelor cu propoziții ample, identificând corect informații esențiale/fapte de bază/termeni/detalii/evenimente/idei explicit formulate în text, în mai multe părți independente, dar și informații implicit formulate pe baza unor inferențe de tip cauză-efect, problemă-soluție. Elevul realizează predicții corecte asupra textelor literare și nonliterare citite, focalizându-și deseori atenția asupra personajelor, întâmplărilor importante, limbajului, conexiunilor dintre idei/informații și detalii. De regulă, poate integra corect mai multe părți ale unei secvențe textuale și poate face deducții pentru a identifica ideea principală, înțelegând relațiile logice/cronologice, pe care le creează la nivelul întregului text. De asemenea, localizează informația de detaliu pentru a susține ideea centrală explicită/implicită; generalizează corect și conectează cuvinte-cheie, informații explicite și implicite, pentru a înțelege mesajul global/tema. Formulează corect un răspuns personal, subliniind reacția emoțională, valorile, empatia sa cu textul prin raportare la idei particulare, la personaje, la atitudini, la limbaj, la sensul global, realizând conexiuni relevante cu experiență personală și cu diferite domenii. Reformulează original mesajul textului într-un răspuns creativ care demonstrează că a înțeles corect toate aspectele relevante ale textului.” Partea analitică se desfășoară în funcție de complexitatea cognitivă, de subcomponentele competențelor și a modului în care acestea se formează și poate avea următoarea structură cu detaliile aferente.

Competența specifică	Conținut	Nivel 1 Alertă (Note sub 5)	Nivel 2 Emergent (Note 5-6)	Nivel 3 Funcțional (Note 7-8)	Nivel 4 Operațional (Note 9-10)
		Tip de intervenție: remediere/ recuperare	Tip de intervenție: dezvoltare	Tip de intervenție: întărire/ extindere	Tip de intervenție: transferarea/ aprofundare
2.1. Identifica	o Textul narativ	• înțelege sensul	• înțelege cu ajutor sensul	• înțelege cu unele	• înțelege corect sensul

<p>rea informații lor importante din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimediale</p>	<p>Narativul literar. Acțiune, personaj, timp, spațiu          ○ Narativul nonliterar. Acțiune, participanți, timp, spațiu.          ○ Narativul în texte multimediale (text și imagine – banda desenată).          ○ Textul descriptiv (literar/non literar).          ○ Textul explicativ (aplicativ).</p>	<p>literal al cuvintelor scrise individual și al frazelor cu propoziții foarte scurte.          • identifică informații esențiale, cu dificultate, fapte de bază/termeni/detalii/ evenimente /idei explicit formulate în text la început/ final/ poziție proeminentă</p>	<p>literal al cuvintelor în context și al frazelor cu propoziții de lungime medie          • identifică dirijat informații esențiale/ fapte de bază/termeni/detalii/ evenimente/idei explicit formulate într-o poziție proeminentă.          • nu identifică informații implicit formulate.</p>	<p>erori sensul literal al cuvintelor în context și al frazelor cu propoziții ample.          • identifică informații esențiale/ fapte de bază/termeni/detalii/ evenimente/idei explicit formulate în text în mai multe părți independente          • identifică parțial corect informații implicit formulate, pe baza unor inferențe de tip cauză-efect, problemă-soluție și realizează predicții cu unele inconsecvențe asupra textelor citite.</p>	<p>literal al cuvintelor în context și al frazelor cu propoziții ample.          • identifică în mod corect informații esențiale/ fapte de bază/termeni/detalii/ evenimente/idei explicit formulate în text în mai multe părți independente/dependente.          • identifică în mod corect informații implicit formulate, pe baza unor inferențe de tip cauză-efect, problemă-soluție și realizează predicții corecte asupra textelor citite.</p>
<p>2.2. Identificarea temei și a ideilor principale și secundare din texte diverse</p>	<p>○ Tipare textuale de structurare a ideilor: narativ, descriptiv, explicativ          ○ Cuvinte-cheie, idee principală, idee secundară, temă          ○ Planul simplu de idei.</p>	<p>• nu recunoaște ideile principale, ci extrage secvențe de text fără a observa relațiile cu textul întreg.          • localizează cu dificultate informația de detaliu pentru a</p>	<p>• poate recunoaște cu ajutorul ideilor principale și poate înțelege relațiile logice/cronologice pe care le creează la nivelul întregului text;          • localizează cu sprijin informația de detaliu pentru a susține ideea</p>	<p>• poate integra corect mai multe părți ale unei secvențe textuale și poate face deducții pentru a identifica ideea principală, înțelegând, cu unele erori, relațiile logice/cronologice</p>	<p>• poate integra corect mai multe părți ale unei secvențe textuale și face deducții pentru a identifica ideea principală, înțelegând relațiile logice/cronologice pe care le creează la nivelul întregului text;          • localizează corect informația</p>

	○ Planul dezvoltat de idei	susține o anumită idee centrală explicită <ul style="list-style-type: none"> <li>• nu înțelege mesajul global al textului și nu are capacitatea de a generaliza.</li> </ul>	centrală explicit formulată. <ul style="list-style-type: none"> <li>• generalizează cu dificultate și conectează puține cuvinte-cheie/informații explicite, pentru a înțelege mesajul global/tema;</li> </ul>	ogice pe care le creează la nivelul întregului text; <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizează corect informația de detaliu pentru a susține ideea centrală explicită, dar cu dificultăți pentru ideea implicită</li> <li>• generalizează cu dificultăți, conectând cuvintele-cheie, informațiile explicite, dar puține informații implicite, pentru a înțelege mesajul global/tema;</li> </ul>	de detaliu pentru a susține ideea centrală explicită/implicit <ul style="list-style-type: none"> <li>• generalizează corect și conectează cuvintele-cheie și numeroase informații explicite și implicite pentru a înțelege mesajul global/tema</li> </ul>
2.3. Formular ea unui răspuns personal și/sau a unui răspuns creativ pe marginea unor texte de diferite tipuri, pe teme familiare	○ împărtășirea impresiilor de lectură <ul style="list-style-type: none"> <li>○ răspuns afectiv, discutarea mesajului/mesajelor textului, interpretare a limbajului figurat (personificarea, comparația)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulează cu numeroase erori un răspuns personal general, fără a particulariza pe text.</li> <li>• poate identifica greu, cu ajutor, dar cu foarte mare dificultate secvențe de text/întâmplări sumare/personaje relevante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulează cu ajutor un răspuns personal, subliniind reacția emoțională prin raportare la anumite secvențe din text.</li> <li>• poate identifica cu ajutor întâmplări/personaje/idei în text, dar nu le raportează la experiența sa.</li> <li>• reformulează mesajul prin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulează un răspuns personal, subliniind reacția emoțională, valorile, empatia sa, prin raportarea cu inconsecvență la sensul global al textului, la personaje, la idei particulare, realizând conexiuni relevante cu experiență personală.</li> <li>• poate identifica și compara eficient atitudini/situații / personaje/idei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulează corect un răspuns personal, subliniind reacția emoțională, valorile, empatia prin raportare la sensul global al textului, la personaje, la idei particulare, realizând conexiuni relevante cu experiență personală.</li> <li>• poate identifica și compara eficient atitudini/situații / personaje/idei</li> </ul>

		<p>pentru răspunsul său.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nu reformulează mesajul textului.</li> </ul>	<p>parafrizare fără să demonstreze înțelegerea mesajului global.</p>	<p>identifica atitudini/situații/personaje/idei în text, dar le raportează sumar la experiența sa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reformulează mesajul textului într-un răspuns creativ care demonstrează că a înțeles aspectele explicite și detaliile textului, dar cu erori unele idei implicite.</li> </ul>	<p>din text cu cele din experiența sa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reformulează original mesajul textului într-un răspuns creativ care demonstrează că a înțeles corect aspectele explicite și implicite, precum și detaliile textului.</li> </ul>
<p>2.4. Manifestarea interesului și focalizarea atenției în timpul lecturii unor texte pe teme familiare</p>	<p>Interese și atitudini față de lectură interpretarea limbajului figurat (personificarea, comparația) –</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nu manifestă interes pentru lectura/relectura textului.</li> <li>• are dificultăți de atenție în timpul lecturii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifestă slab interes pentru lectura/relectura textului.</li> <li>• este atent uneori la personaje, la limbaj, la unele întâmplări, idei sau detalii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifestă interes pentru lectură, dar cu ajutor pentru relectură în funcție de diverse scopuri.</li> <li>• este atent deseori la personaje, la limbaj, la întâmplările importante, uneori realizează conexiuni între idei/informații și detalii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifestă interes pentru lectură și relectură având un scop precis și răspunzând finalităților impuse.</li> <li>• este atent la toate personajele, la limbaj, la întâmplările importante, la conexiunea dintre idei/informații și detalii.</li> </ul>
<p>2.5. Observarea comportamentelor și a atitudinilor de lectură, identificând</p>	<p>Interese și atitudini față de lectură</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• citește cuvintele din text cu erori de fluentă, acuratețe și intonație.</li> <li>• nu are capacitatea de a-și adevca strategia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• citește cuvintele din text cu fluentă, acuratețe și intonație.</li> <li>• are o capacitate minimă de a-și adevca cu ajutor strategia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• citește cuvintele din text cu fluentă, acuratețe și intonație.</li> <li>• are capacitatea de a-și adevca cu anumite inadvertențe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• citește cuvintele din text cu fluentă, acuratețe și intonație.</li> <li>• are capacitatea de a-și adevca strategia de lectură la specificul textului/la tiparul</li> </ul>

aspectele care necesită îmbunătățiri		<p>lectură la specificul textului/la tiparul textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nu recunoaște idei și atitudini care actualizează experiențe personale.</li> <li>• are o atitudine pasivă și nu este motivat în fața lecturii.</li> </ul>	<p>lectură la specificul textului/la tiparul textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recunoaște cu dificultate idei și atitudini care actualizează experiențe personale.</li> <li>• are o atitudine pasivă și este slab motivat în fața lecturii.</li> </ul>	<p>strategia de lectură la specificul textului/la tiparul textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recunoaște cu dificultate și compară superficial idei și atitudini cu experiența personală.</li> <li>• are o atitudine pozitivă, proactivă, având o motivație extrinsecă în fața lecturii.</li> </ul>	<p>textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recunoaște cu ușurință și compară eficient ideile și atitudinile din diferite domenii/cu experiența personală.</li> <li>• are o atitudine pozitivă, proactivă, având o motivație intrinsecă și un scop clar în fața lecturii</li> </ul>
--------------------------------------	--	--	--	---	--

## BIBLIOGRAFIE

\*\*\*, *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2012.

\*\*\*, Ministerul Educației Naționale, *Documentul de politici curriculare „Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național”*, [www.e-consultare.gov.ro/w/documentul-de-politici-curriculare-repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national](http://www.e-consultare.gov.ro/w/documentul-de-politici-curriculare-repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national)

\*\*\* <http://ro.literaryframework.eu/>

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, *Standards for educational and psychological testing*, American Psychological Association, Washington DC, 1999.

Cizek, G. J., „Reconsidering standards and criteria”, în *Journal of Educational Measurement*, nr. 30(2)/1993, pp. 93–106.

Cizek, J. Gregory; Bunch, B. Michael, *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*, Sage Publications, USA, 2007.

Kane, M., „Validating the performance standards associated with passing scores”, în *Review of Educational Research*, 64(3)/1994, pp. 425–461.

Stoica, Adrian (coord.), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a*, Editura Sigma, București, 2004.

Stoica, Adrian. *Evaluarea curentă și examenele*, București, 2001, p. 48, disponibil la <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/3909>.

Walberg J., Herbert, Haertel, D. Geneva, *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Pergamon Press, Oxford-New York-Seoul-Tokyo, 1990.