

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

## PISA RESULTS BEYOND RANKINGS: WHY DON'T ROMANIAN STUDENTS READ WELL?

Rezultatele la PISA dincolo de clasamente: (de) ce nu citesc bine elevii români?

Maria-Lavinia COMAN (MOLDOVAN)

*Journal of Pedagogy*, 2024 (1), 85 - 103

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.1/85>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2024/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE  
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

# REZULTATELE LA PISA DINCOLO DE CLASAMENTE: (DE) CE NU CITESC BINE ELEVII ROMÂNI?

**Maria-Lavinia Coman (Moldovan)\***

Universitatea din București  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației  
București, România  
*maria-lavinia.coman@s.unibuc.ro*

## Rezumat

Lansarea publică a datelor PISA stârnește efervescență mediatică: o focalizare pe ierarhii în lume, în UE și în regiune și multe emoții: de la senzaționalism la negaționism. Lucrarea de față își propune să adâncească problematica în domeniul comprehensiunii de text. Dincolo de clasamente, sunt explorate lacunele în învățarea lecturii, pe baza rezultatelor la PISA, în contextul evoluției textelor și a relațiilor acestora cu tinerii cititori contemporani.

În prima parte, sunt trecute în revistă noile tendințe în abordarea lecturii, propuse în cadrele de referință PIRLS și PISA, în Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar, precum și tendințele de înnoire relevate în competențele stipulate în curriculumul pentru limba și literatura română (gimnaziu). Această secțiune vizează o clarificare a componentelor procesului de lectură care ar trebui învățate (și evaluate) în școală.

A doua parte își propune să răspundă la întrebarea: cum se evaluează lectura la PISA și la Examenul de Evaluare Națională (EN)? Cele două testări sunt puse față în față, având în vedere: focalizarea, specificitatea itemilor, contextualizarea evaluării, tipologia textelor, suportul folosit, aprecierea răspunsurilor și raportarea rezultatelor. Compararea oferă explicații pentru distanța dintre rezultatele obținute la PISA și EN, precum și punctele slabe în structurarea și evaluarea competenței de lectură în școala românească.

---

\* Studentă doctorandă, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România. Cercetător științific, Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, București, România.

Ultima parte se referă la nevoia de a inova practicile de lectură, depășind efectul de backwash al Evaluării Naționale și la strategiile pe care le poate aborda profesorul pentru optimizarea competențelor de lectură, pe baza curriculumului și a exemplelor de la PISA.

**Cuvinte-cheie:** competența de lectură, Evaluarea Națională, PISA, practici de lectură.

### ***Abstract***

*When PISA results are publicly disclosed there is some media frenzy, with a focus on hierarchies worldwide, in the EU, and in the region, as well as various emotions, that range from sensationalism to utter denial. This paper aims to offer deeper insight into the field of text comprehension. Beyond the rankings and based on the PISA results, we explore gaps in learning reading, within the context of the evolution of contemporary texts and the youth's interaction with these.*

*The first part reviews the new trends in reading comprehension – as they are highlighted in the PIRLS and PISA respective frameworks and the European framework for the study of literature in secondary education - as well as the renewed reading competencies that are stipulated in the official curriculum for the Romanian language and literature (middle school). This section aims to clarify the components of the reading process that should be learned (and assessed) in school.*

*The second part attempts to answer the question: how is reading assessed within PISA and the National Assessment Exam? The two assessments are being examined considering focus, item specificity, contextualization of evaluation, typology of texts and their format support, as well as the responses appraisal and the results reporting.*

*The ensuing comparison offers explanations for the distance between the results obtained at PISA and the National Assessment Exam, as well as the weaknesses in optimizing and assessing reading competence in the Romanian school.*

*The last part concerns the need to innovate reading practices, by overcoming the backwash effect of the National Assessment, and the strategies that teachers could use to improve reading skills, using the PISA framework and the released items.*

**Keywords:** assessment, National Assessment, PISA, reading practices.

## 1. Introducere

În contextul instabilității politice, al unor ani postpandemici care poartă, printre altele, pecetea unei digitalizări forțate, diferențele sociale creează bariere, orientează destine, limitează accesul unor copii la o viață mai bună și mai prosperă. În acest sens, Clark și Akerman (2006) subliniază strânsa legătură dintre condiția materială, motivația pentru lectură și performanțele academice. În prezent, în școala românească, ființează două lumi: una a elevilor privilegiați și alta a celor ce provin din medii dezavantajate. Pentru toți, dezvoltarea competenței de lectură este considerată a fi strategia de asigurare a calității vieții și a nivelului de incluziune. De pildă, Guthrie și Wigfield (2000) punctează că venitul scăzut al familiei și pregătirea academică pot fi compensate printr-un nivel avansat al implicării în lectură, școala fiind principalul factor care poate deschide drumul către un viitor de succes pentru elevii care îi trec pragul.

Ce este lectura dincolo de deprinderea de bază de a recunoaște și de a da sens unor semne în spațiul grafic? Pe de o parte, lectura se asociază exclusiv recunoașterii și înțelegerii secvențelor de mesaje scrise, aceasta echivalând cu „ansamblul activităților perceptive și cognitive, vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic” (Cornea, 1988, p. 123). Exersată adesea doar în cadrul orelor de limba și literatura română și corelată cu practicile tributare unui sistem perimat, de tipul: lista lecturilor canonice, reproducerea comentariului literar, această viziune plasează lectura într-un cadru static, puțin relevant în viața de zi cu zi, după programul de școală.

În egală măsură, lectura este înțeleasă în termeni procesuali, dinamici, ca mijloc de îndeplinire a propriilor scopuri și de participare la viața socială. Altfel spus, pentru un elev, lectura îi deschide calea către o viață mai bună, facilitându-i accesul la informație, indiferent de codul sau de suportul folosit, îi intermediază relațiile cu ceilalți, îi facilitează progresul în carieră etc. De altfel, despre perspectivele actului educațional, Schleicher (2019) afirmă valoarea educației orientate către rezolvarea problemelor care nu pot fi anticipate în prezent în defavoarea reproducerii de informații. În acest context, lectura facilitează accesul la datele problemei care, cel mai adesea, este una nonstandard, imprevizibilă, greu de citit doar în lumina algoritmilor cunoscuți.

## 2. Noi perspective în abordarea lecturii

Aflată sub presiunea digitalului și a noului tip de comunicare specific rețelelor sociale, lectura s-a transformat profund. Noile coduri, noile forme de reprezentare au generat aproape spontan noi perspective de comprehensiune care trebuie să se reflecte, în practica didactică, în activități inovatoare de lectură.

„Re-clădirea” întregului sistem de învățare și evaluare a lecturii în acord cu provocările unei lumi noi, digitalizate, care citește mult și felurit este o nevoie a elevilor noștri atât pentru îmbunătățirea performanțelor școlare, cât și pentru succesul lor în viața socială și profesională. O explorare a cadrelor de referință publicate la nivel internațional, în ultimii ani, poate oferi căi de recalibrare a didacticii lecturii.

### 2.1. Cadrele de referință pentru lectură

Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar (<http://www.literaryframework.eu/>) furnizează o serie de informații necesare pentru dirijarea activităților de lectură în școală și are, ca baze teoretice, psihologia constructivistă și Zona Proximei Dezvoltări (ZPD) conceptualizată de Lev Vygotsky (1978).

Sunt formulate patru niveluri ale competenței literare corespunzătoare învățământului secundar. Fiecărui nivel îi este asociată o tipologie a elevului-cititor, o listă de cărți și o colecție de activități de predare-învățare-evaluare și indicații pentru profesori.

Extrem de utilă, progresia către nivelul superior al competenței literare se realizează prin intermediul unor pași tranziționali ce orientează profesorul în planificarea activității de învățare. De pildă, nivelul 1 presupune trecerea de la evitarea lecturii, la acceptarea ei. Corespunzător acestuia, tranziția 1.1. presupune trecerea de la o practică nesemnificativă a lecturii la un cititor oarecum interesat. Pentru a realiza această tranziție și a accede la nivelul următor, de acceptare a lecturii, sunt prezentate rezultatele așteptate de la elev, activitățile profesorului și activitățile elevilor.

Un bun reper pentru definirea conceptului de lectură este cadrul de referință PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, studiu comparativ internațional destinat elevilor la sfârșitul școlii primare). Lectura este privită ca „abilitatea de a înțelege și de a folosi secvențe de mesaj scris în context social sau/ori relevant pentru individ” (Elley, 1992, p. 17). Cititorii pot construi semnificație pornind de la texte ce variază ca formă.

În accepția PIRLS, lectura are ca punct de pornire textul scris, însă manifestă deschidere către o diversitate de forme (de la textul continuu până la cel discontinuu: liste, grafice, tabele, diagrame). Propunându-se texte felurite, se consolidează perspectiva conform căreia lectura este relevantă pentru a ne descurca în viață, pentru a depăși provocări zilnice și pentru a rezolva probleme personale și sociale.

Evaluarea PIRLS urmărește două scopuri, având în vedere viața elevilor din școală și din afara ei (Mancaș et al., 2013). Primul este lectura în scop literar, asociindu-se comprehensiunii textului literar, cel de-al doilea – lectura în scopul achiziționării și utilizării informației, pornind de la textul nonliterar informativ, continuu sau discontinuu.

În perspectiva PIRLS (Mullis et al., 2019), procesele cognitive corespundente nivelurilor de înțelegere a unui text sunt: scanarea și extragerea informațiilor explicit formulate, formularea unor inferențe directe, interpretarea și integrarea ideilor și a informațiilor și examinarea și evaluarea conținutului, a limbajului și a elementelor textuale. Evaluarea PIRLS are în vedere itemi corespunzători celor două scopuri formulate și proceselor cognitive corespunzătoare, astfel încât, printr-o distribuie echitabilă, răspunsurile elevilor să furnizeze informații relevante despre un registru amplu de performanțe în domeniul lecturii.

PIRLS punctează importanța digitalizării lecturii. Lectura online presupune adaptarea cititorului la un volum de informație mult mai mare, organizat în multiple feluri și scris pentru scopuri diverse. Mullis et al. (2019) explică complexitatea lecturii online, evidențiind că aceasta presupune căutarea informațiilor necesare într-o rețea de texte multiple în care cititorii sunt responsabili pentru strategia pe care o aleg.

Altfel spus, arhitectura lecturii se realizează plecând de la scopurile formulate

și având în vedere procesele cognitive implicate. Mai mult decât atât, activitățile de lectură trebuie să se calibreze și în funcție de diversitatea și de provocările lecturii online.

PISA este un studiu comparativ internațional propus de Organizația de Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) ce vizează măsurarea competențelor de bază în domeniile: lectură, matematică și științe. Această evaluare standardizată se adresează elevilor de 15 ani. În cadrul de referință PISA (OECD, 2019), lectura este definită ca fiind cea „capacitate a elevilor de a înțelege, a utiliza, a evalua, a reflecta și de a interacționa cu textele în vederea atingerii scopurilor, a dezvoltării orizontului de cunoaștere și a propriului potențial, precum și în vederea participării la viața socială” (p. 28). Devenind o strategie de adaptare la o societate în permanentă schimbare, lecturii i se asociază un set de procese cognitive necesare învățării pe parcursul întregii vieți (OECD, 2019): „a înțelege” – desemnează realizarea de ancoră între informația citită și cunoștințele anterioare; „a utiliza” – aplicarea celor citite într-un context nou; „a evalua” – orientarea către un scop, aprecierea veridicității celor citite, stabilirea relevanței informației; „a reflecta” – relaționarea celor citite cu informații din exteriorul textului; „a interacționa cu textul” – vizează motivația pentru lectură.

Înțeleasă astfel, lectura presupune ca elevul să pătrundă în spațiul textului și să interacționeze conștient cu acesta. Astfel, între cititor și text se realizează o legătură strânsă, acesta putându-se mișca în interiorul textului ca un punct de perspectivă. Lectura unui text devine modalitatea prin care cititorul își atinge propriul scop, facilitându-i soluționarea problemelor din viața de zi cu zi și participarea activă la viața socială.

În plus, aceeași lucrare evidențiază și elementele de noutate în definirea succesivă a lecturii, începând cu momentul PISA 2000. Revizuirile în definirea lecturii s-au concretizat în mai multe direcții, cum ar fi: integrarea lecturii tradiționale în noile forme de citire în contextul digitalizării (atât prin înmulțirea textelor digitale, cât și prin diversificarea instrumentelor de citit în format digital), antrenarea proceselor de lectură de bază – lectură fluentă, interpretare literală, stabilirea temei centrale, realizarea de inferențe. Continuarea acestei practici poate determina apariția elementelor de fractură în procesul de comprehensiune, deoarece acestea se structurează pornind

de la cele de bază. Evaluarea veridicității textelor, scanarea informației, lectura surselor multiple, integrarea/sintetizarea informațiilor din surse multiple sunt implicate, de asemenea, în procesul de citire.

Mai mult decât atât, un element de noutate vizează opțiunile noi din tehnologie, dar și folosirea scenariilor atât pentru textele tipărite, cât și pentru cele în format digital. Toate aceste tendințe de modernizare au ca scop obținerea unei evaluări a lecturii cât mai relevante, în consonanță cu folosirea actuală a textelor în lumea întreagă.

## 2.2. Lectura în programa școlară pentru limba și literatura română

Programele școlare de limba și literatura română sunt în proces de restructurare, în sensul că, în 2017, a apărut o nouă programă pentru învățământul gimnazial (Ministerul Educației Naționale, 2017), însă la liceu este aplicată vechea programă din 2009. Totuși, pentru ciclul liceal, au fost realizate reperele metodologice, progresiv, în vederea continuării viziunii programei din gimnaziu.

La gimnaziu, programa de limba și literatura română propune organizarea conținuturilor în jurul unor unități tematice cu intenția clară de a se realiza integrarea domeniilor de conținut. În ceea ce privește selecția de texte, profesorul are libertatea de a decide, cu condiția să propună atât texte literare, cât și nonliterare (mult mai puține), continue și discontinue. Se recomandă ca textele să reprezinte patrimoniul literar românesc și să respecte criteriile: valoric, estetic, formativ și de adecvare la vârsta elevilor.

Programa menționează că, în formarea competenței de lectură, profesorul trebuie să propună elevilor activități de lectură în acord cu standardele utilizate în evaluările PIRLS și PISA. Sunt punctate cele patru mari procese cognitive esențiale: identificarea de informații explicit formulate, realizarea deducțiilor simple, integrarea și interpretarea ideilor, evaluarea critică a conținutului și a elementelor textuale.

Mai mult decât atât, un alt element de noutate relevant pentru comprehensiunea textelor este reflecția asupra învățării. Elemente metacognitive sunt incluse



în componentele competențelor specifice, un bun exemplu fiind competența specifică 2.5./clasa a V-a: „Observarea comportamentelor și a atitudinilor de lectură, identificând aspectele care necesită îmbunătățire”.

### **3. Performanțele la lectură**

Extrem de relevantă pentru reușita în viață, lectura este o componentă esențială a curriculumului, de aceea ar trebui să fie exersată la fiecare oră de curs, indiferent de disciplină.

În ceea ce privește performanța elevilor români în domeniul lecturii, Examenul de Evaluare Națională și PISA furnizează informații interesante.

#### **3.1. Evaluarea Națională a absolvenților clasei a VIII-a**

Examenul de Evaluare Națională este evaluarea externă susținută de elevii români la sfârșitul ciclului gimnazial. Include două sau trei probe, după caz: limba și literatura română, limba maternă (pentru elevii aparținând minorităților naționale) și matematică.

La Evaluarea Națională a absolvenților clasei a VIII-a din anul anterior (Ministerul Educației, 2023), 77,4% dintre elevi au obținut note mai mari decât 5 la proba de limba și literatura română, iar 0,95% dintre candidați au primit nota 10. Din 2015 până în prezent, acesta este primul an în care ponderea elevilor care obțin note peste 5 la proba de limba și literatura română scade sub 80%. În ceea ce privește rezultatele în mediul rural, aproximativ 40% dintre candidați nu au reușit să obțină nota 5 la proba de limba și literatura română, evidențiindu-se decalaje semnificative între urban și rural.

Datele au în vedere candidații prezenți la Evaluarea Națională, excluzându-i pe elevii corigenți, repetenți sau pe aceia care nu s-au prezentat la examen din diferite motive.

În ceea ce privește structurarea competenței de lectură, rezultatele obținute de elevii români sunt parțial relevante, deoarece proba scrisă pe care o

susțin elevii la limba și literatura română în cadrul Evaluării Naționale include și itemi ce vizează redactarea și practica rațională și funcțională a limbii române. O analiză a performanțelor elevilor doar la itemii de lectură din cadrul probei nu este disponibilă încă, deoarece corectarea digitală s-a realizat excepțional, în puține județe din țară și, pentru prima dată, în cadrul simulării Examenului de Evaluare Națională (2024).

### 3.2. PISA 2018

Dacă rezultatele înregistrate la Evaluarea Națională par a fi, în general, mulțumitoare, cu excepția inechității rural-urban, rezultatele PISA (OECD, 2019) sunt cele care arată, concret, că elevii români au o performanță mult sub media țărilor participante la această evaluare.

Sarivan et al. (2020) observă că România nu ocupă o poziție flatantă, clasându-se printre ultimele trei țări din fostul bloc comunist în ceea ce privește performanțele de lectură ale elevilor. La probele de lectură de la evaluarea PISA 2018 (Novak et al., 2000), scorul României (428) a fost sub media OECD (487). Scorul maxim la lectură (555) a fost obținut de China, iar scorul minim, de Filipine (340). În ceea ce privește rezultatele obținute la evaluarea PISA 2022, acestea indică o stagnare, scorul României la lectură fiind tot de 428, cu 45 de puncte sub media OECD și 44 de puncte sub media UE.

## 4. PISA vs. Evaluarea Națională

Cum diferă proba de lectură din cadrul evaluării PISA de proba de limba și literatura română (care include și o componentă de lectură) din cadrul Examenului de Evaluare Națională? Tabelul de mai jos prezintă, sintetic, răspunsul la această întrebare:

**Tabelul nr. 1. PISA vs. Evaluarea Națională**

| Caracteristici                                      | PISA                                                                                   | Evaluarea Națională                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Focalizare                                          | Lectura ca probă distinctă a evaluării PISA                                            | Lectura ca parte componentă a probei de limba și literatura română (Evaluare Națională), diferențiată formal în cadrul subiectului |
| Specificitatea itemilor                             | Corelare item – proces de lectură                                                      | Itemi compoziți care includ elemente de lectură, redactare, punctuație, ortografie etc.                                            |
|                                                     | Itemi validați științific ce implică și evaluarea competențelor de nivel înalt         | Itemi repetitivi, lipsiți de relevanță pentru evaluarea competențelor de nivel înalt                                               |
| Contextualizarea evaluării                          | Scenarii relevante care dau sens lecturii textelor                                     | Lectură decontextualizată: textul reprezintă un suport pentru sarcini de evaluare a altor competențe                               |
| Tipologia textelor și a tematicilor                 | Texte suport nonliterare, surse multiple, texte continue și discontinue, variate       | Texte suport literare și nonliterare, doar continue                                                                                |
| Suport                                              | Evaluare digitalizată                                                                  | Corectură digitalizată din iulie 2024                                                                                              |
| Aprecierea răspunsurilor și raportarea rezultatelor | Ghid de codificare detaliat                                                            | Barem de evaluare succint                                                                                                          |
|                                                     | Instrucțiuni de codificare focalizate pe procesele de lectură                          | Barem cu specificații compozite (competențe și conținuturi) și alocări arbitrare                                                   |
|                                                     | Fidelitatea evaluării prin introducerea unui scor înalt de fiabilitate la fiecare item | Fidelitatea evaluării prin cerința unei diferențe mai mici de un punct între evaluatori, la nivel global                           |
|                                                     | Cursuri de instruire a evaluatorilor realizate la standardele OECD                     | Instruire limitată a evaluatorilor                                                                                                 |
|                                                     | Bază de date extinsă, cu accesarea rezultatelor pe itemi și procese                    | Absența unor date specifice dincolo de scorul global                                                                               |

Dacă PISA urmărește să se poată plia pe specificul oricărei țări, fiind în acord cu cele mai recente studii, Evaluarea Națională este autohtonă, este un ecou al sistemului românesc de educație. În cadrul PISA, importanța acordată rafinării competențelor de lectură este concretizată în desfășurarea unei probe distincte, deoarece lectura este considerată cheia către inserția socială, către succesul în plan academic, dar și în plan personal. În sistemul de evaluare românesc, lectura ocupă un loc mai puțin important, fiind o parte componentă a probei scrise de limba și literatura română; în plus, itemii de lectură se combină în mare măsură cu alte componente.

În ceea ce privește structurarea itemilor, PISA propune orientarea acestora către procesele cognitive, de la simplu la complex, vizându-le, deopotrivă, și pe cele mai rafinate dintre acestea. În cadrul său de referință, sunt menționate și explicate categorii de procese cognitive pe care cititorul le realizează pentru o lectură de succes: localizarea informației, înțelegerea și evaluarea și reflecția. Itemii de lectură din cadrul Evaluării Naționale presupun localizarea informației și, mai rar, realizarea și generarea de inferențe. Lipsesc itemi care să presupună evaluarea calității și a credibilității unui text sau detectarea conflictelor între texte.

În cadrul evaluării PISA, lectura este orientată, prin scenarii, către un scop specific, relevant. De exemplu, prin scenariul prezentat la începutul unității de evaluare a lecturii, cititorul află că localizarea unei informații dintr-un text îi este utilă pentru completarea unui formular de acces online la un curs. În absența scenariului, cititorul are ca scop doar răspunsul la întrebări, ceea ce generează artificializarea lecturii.

Tipologia textelor suport este un alt element relevant în realizarea unui subiect de evaluare a lecturii. Dacă Evaluarea Națională folosește, ca texte suport, doar pe acelea continue și unimodale, atât literare, cât și nonliterare, PISA se orientează către texte nonliterare dinamice, variate. Se îmbină formatul continuu cu cel discontinuu (liste, tabele, diagrame etc.), având în vedere adaptarea cititorului la noile coduri și forme de reprezentare.

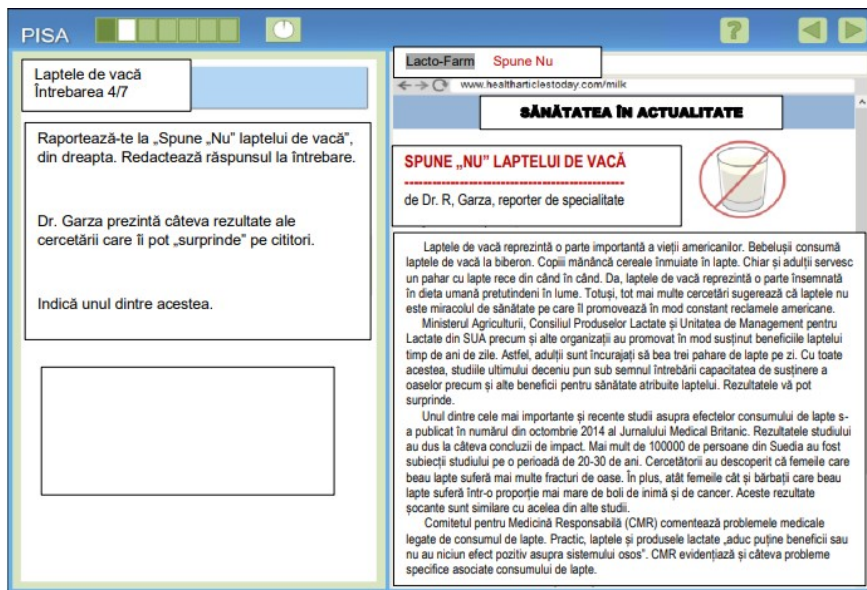
Ținând cont de specificul textelor suport: nonliterar, informativ, în general (PISA) și literar (Evaluarea Națională), tematica abordată este diferită. PISA propune subiecte palpitate și interesante, punând elevul în situația de a se raporta critic la text pentru a lua decizii/a acționa în contextul unor probleme relevante pentru cultura tinerilor. Evaluarea Națională alege texte ce abordează subiecte predictibile, tradiționale, cum ar fi: copilăria, educația, familia, prezentate într-o manieră mai puțin adaptată intereselor elevilor de acum.

Din 2022, testele cognitive PISA se administrează și se codifică digital la nivelul țării noastre, ceea ce generează o serie de efecte pozitive deloc neglijabile. Pe de o parte, structura probei de evaluare este în acord cu vremurile, folosindu-se texte dinamice, din sfera lecturii online și itemi ce au

în vedere corelarea informațiilor din surse multiple. Pe de altă parte, evaluarea facilitează identificarea proceselor de lectură insuficient exersate la orele de lectură și structurarea unor strategii adecvate de optimizare a competenței de lectură, toate informațiile fiind stocate în baze de date. Proba de limba și literatura română din cadrul Evaluării Naționale nu a permis, cel puțin până în acest moment, analizarea datelor și nici identificarea de soluții pentru a fi îmbunătățită performanța elevilor în acest context. Începând cu 2024, procesul de digitalizare a evaluării în cadrul examenelor naționale a început, având în vedere faptul că simulările Examenului de Evaluare Națională și de Bacalaureat au fost evaluate digitalizat pentru prima dată, ceea ce a presupus că profesorii au introdus rezultatele evaluării direct pe o platformă. În acest fel, datele s-au putut centraliza mai rapid și mai sigur, eliminându-se erorile de transcriere. În acest context, digitalizarea evaluării nu înseamnă susținerea probei pe computer și propunerea unei arhitecturi inovatoare a itemilor, în acord cu noile coduri sau cu noile forme de reprezentare, ci se rezumă la scanarea lucrării elevului și la introducerea rezultatelor într-o platformă.

Cât privește aprecierea răspunsurilor, ghidul de codificare PISA include interpretarea celor mai importante linii ideatice pe care răspunsurile elevilor le pot exprima. Mai mult, sunt menționate exemple de răspunsuri, astfel încât profesorul să le poată disocia pe cele corecte de cele greșite. Codificarea răspunsurilor deschise se realizează dihotomic: realizat (1)/nerealizat (2). Mai rar, se detaliază nivelul de realizare a sarcinii, variantele de răspuns primind codurile: 0/1/2.

Exemplificăm un item public din cadrul unității „Laptele de vacă” și precizările referitoare la evaluare menționate în ghidul de codificare.



**Figura nr. 1. Exemplu item PISA**

Sursa: OECD (2020) PISA itemi publici.

Informațiile din ghidul de codificare sunt extrem de valoroase pentru evaluator. Menționarea procesului cognitiv antrenat, întotdeauna unul singur, are rolul de a clarifica esența răspunsului, indiferent de particularitățile de exprimare. Explicațiile pertinente cu privire la limitele dintre coduri (cod 1 – realizat; cod 0 – item nerealizat) și exemplificarea răspunsurilor limitează semnificativ ambiguitățile de interpretare a răspunsului. Adăugăm câteva detalii de evaluare (corespunzătoare itemului de mai sus).

Proces cognitiv - Reprezentarea semnificației literale

Credit total

Cod 1: Citează sau parafrazează unul dintre următoarele rezultate de cercetare prezentate în text:

1. Femeile care beau lapte au avut mai multe fracturi osoase.
  2. Este o probabilitate mai mare ca bărbații și femeile care beau lapte să suferă de boli de inimă sau de cancer.
- Femeile care beau lapte au mai multe fracturi.

- *Oamenii care beau lapte fac mai des cancer sau boli de inimă.* (OECD, 2020)

Aprecierea răspunsurilor în cadrul Evaluării Naționale se realizează în conformitate cu baremul de evaluare și notare. Acest instrument nu corelează competențele vizate cu itemii propuși pentru a clarifica evaluatorului ce să urmărească în cadrul răspunsului. De altfel, răspunsurile deschise sunt apreciate din mai multe perspective.

De exemplu, în realizarea unei asocieri între textul suport propus și un alt text studiat/citit ca lectură suplimentară, prin prezentarea unei valori comune, se notează:

- valoarea identificată (realizat – 1 punct/nerealizat – 0 puncte);
- precizarea corectă a titlului unui text asociat, pe baza valorii (realizat – 1 punct/nerealizat – 0 puncte);
- prezentarea valorii comune prin referire la câte o secvență relevantă din fiecare text (prezentare adecvată – 1 punct/încercare de prezentare – 0 puncte)  $2 \times 1 \text{ punct} = 2 \text{ puncte}$ ;
- respectarea normelor de punctuație și ortografie (în funcție de numărul de greșeli: 0-1 greșeală – 1 punct, 2 sau mai multe greșeli – 0 puncte);
- încadrarea în numărul de cuvinte indicat – 1 punct.

*(Evaluarea Națională pentru absolvenții clasei a VIII-a, Limba și literatura română, anul școlar 2022-2023, Barem de evaluare și notare, varianta 4)*

În absența exemplelor de prezentare adecvată și a celor de încercare de prezentare apare echivocul. În plus, devine neclar dacă itemul prezentat mai sus vizează evaluarea competenței de lectură sau a celei de redactare, deoarece răspunsul va primi același punctaj pentru: precizarea valorii, precizarea titlului operei asociate, respectarea normelor de ortografie și punctuație, chiar și pentru încadrarea în limita precizată de cuvinte.

De altfel, și formarea codificatorilor diferă în cazul celor două evaluări. Codificatorii implicați în proiectul PISA beneficiază de cursuri de durată, de multiple sesiuni de exersare a evaluării pentru a putea obține scorul de fiabilitate de 85% - unitate și 92% - în total. În situația în care nu se obțin aceste valori, întregul proces se reia, revenindu-se asupra unității de evaluare prin noi sesiuni de formare. În cazul Examenului de Evaluare Națională,

formarea personalului cu atribuții de evaluare este limitată. Deși sunt prezentate câteva repere de interpretare și unii dintre profesori au beneficiat, anterior, de formare pentru calitatea de evaluator, de cele mai multe ori, întregul proces se desfășoară precipitat. Prin urmare, cu toate că există modele inovatoare de evaluare a lecturii, Evaluarea Națională pare că bate pasul pe loc, rezervându-i lecturii un loc lipsit de importanță.

## 5. La vremuri noi, practici vechi

Deși cadrele de referință PIRLS și PISA orientează predarea lecturii către o direcție inovatoare, în acord cu schimbările accelerate pe care le experimentează societatea, iar programa școlară manifestă deschidere către noi practici de lectură, rezultatele elevilor români oglindesc decalaje semnificative între felul în care ar trebui să se învețe lectura în școală și ceea ce se petrece de fapt.

Cât privește desfășurarea orelor de limba și literatura română la clasele gimnaziale, elementele de gramatică și, mai ales, învățarea unor conținuturi de tipul capcanelor sau excepțiilor ocupă foarte mult din timpul alocat orelor de limba și literatura română. Orientarea către o învățare centrată pe conținuturi generează decalaje de învățare foarte mari printre elevi.

Către sfârșitul claselor gimnaziale, mulți elevi consideră limba română o disciplină pentru elite, deoarece nu reușesc să învețe, de la o oră la alta, toate posibilitățile combinatorii ale unei părți de vorbire sau toate tipurile de elemente de relație ce subordonează o propoziție. De pildă, în manualul editurii Art Klett pentru clasa a VII-a (Sâmihăian et al., 2022) sunt precizate 14 posibilități combinatorii ale substantivului, organizate în funcție de calitățile sale – de centru sau de adjunct.

În această situație, timpul rezervat lecturii este redus, iar activitățile de învățare asociate lecturii se rezumă la exersarea tipurilor de itemi propuși în subiectul de Evaluare Națională, pornind de la texte suport din manual sau de la cele selectate de profesor. Practica didactică se orientează spre tipologia subiectului de Evaluare Națională și se distanțează de programa școlară.



În ceea ce privește desfășurarea orelor de limba și literatura română la nivel liceal, un aspect esențial în studiul lecturii este familiarizarea elevilor cu operele literare ale autorilor canonici menționați în programa școlară. De altfel, proba de limba și literatura română a Bacalaureatului presupune și redactarea unei compuneri literare (caracterizare de personaj, prezentarea temei și a viziunii despre lume, prezentarea relației dintre două personaje), raportându-se la opera canonică, ca text suport. În practică, se realizează o substituție a învățării lecturii, a decodării mesajului textului cu activități de dictare și reproducere a comentariului literar – o compunere șablon pe care elevii o învață ca atare. Concentrându-se asupra textului literar, textul informativ, textul multimodal, textul digital lipsesc din practica lecturii de la clasă, deși sunt extrem de relevante în viața de zi cu zi.

## 6. Concluzii

Deși timpul, cu siguranță, „nu mai are răbdare”, în practica didactică rezistența la schimbare este o realitate care ne privește pe toți. Curriculumul în vigoare conține elemente de noutate în ceea ce privește lectura, dar acestea rămân, în principiu, la nivel declarativ, deoarece activitățile de învățare se orientează către cerințele propuse în subiectul de Evaluare Națională. De aceea, pentru a schimba practicile de lectură, este necesară schimbarea arhitecturii subiectului de Evaluare Națională la limba și literatura română, având în vedere mai mult decât transformarea borderoului tradițional (pe hârtie) într-unul digital.

Referitor la Examenul de Evaluare Națională, câteva recomandări care vizează ameliorarea unor elemente din cadrul probei scrise la limba și literatura română sunt: structurarea itemilor de evaluare a lecturii de la simplu la complex, vizând și procesele cognitive rafinate de lectură; eliminarea itemilor compoziți, corelând itemul cu procesul de lectură, fără a se evalua alte componente; abordarea textului nonliterar multimodal, discontinuu, având în vedere mai mult decât textul de graniță, adică: articole de dicționar, etichete, rețete, instrucțiuni, prospecte etc.

În ceea ce privește evaluarea lucrărilor, este necesară înlocuirea baremului de evaluare și notare cu un ghid de codificare detaliat ce include

instrucțiuni focalizate pe procesele de lectură și o instruire extinsă a profesorilor evaluatori care să implice exerciții concrete de evaluare, realizate pe exemple de răspunsuri. Mai mult decât atât, susținerea probei pe computer, folosindu-se texte dinamice, și din sfera lecturii online și itemi ce au în vedere corelarea informațiilor din surse multiple, este o altă direcție de progres în ceea ce privește proba de limba și literatura română.

Exemple de texte și de sarcini de evaluare a lecturii, alături de instrucțiuni detaliate de apreciere a răspunsului construit se pot găsi pe site-ul Unității de Cercetare în Educație ([https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/07/PISA\\_itemi\\_publici-lectura.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/07/PISA_itemi_publici-lectura.pdf)). Acestea pot constitui puncte de plecare pentru selecția unor tipologii de texte de informare, pentru structurarea de itemi, evitând amestecarea diferitelor elemente de conținut și pentru elaborarea unor ghiduri de codificare relevante, susținute de exemple de răspunsuri și de modalități de interpretare a acestora.

În ceea ce privește felul în care se învață lectura, se conturează două modele distincte, paralele: lectura statică ce nu presupune implicarea cititorului și nu este direcționată către un scop concret și lectura dinamică, palpitantă care ajută elevul să facă față problemelor din viața de zi cu zi. În prezent, lipsește lectura de înțelegere, de decodare a semnificațiilor în contextul lumii în care trăim.

Printre strategiile pe care profesorul de română le poate aborda pentru structurarea competențelor de lectură dinamică se numără: derularea sistematică a activităților de învățare ținute către procesele cognitive, inclusiv către cele mai rafinate, folosind ca texte suport, textele variate: informative/multimodale/discontinue, contextualizarea lecturii prin folosirea scenariilor, includerea, în exercițiul de lectură, a suportului digital, având în vedere consultarea surselor multiple. Nu ar fi lipsite de interes nici antrenamentele de lectură pe texte din alte manuale școlare, mai ales în pregătirea unor referate, proiecte, lucrări scrise la diverse discipline școlare. Elevii ar putea constata, astfel, că lectura are sens pentru învățare, dincolo de buchea cărții. Dincolo de aspectul motivațional, multiplicarea suporturilor de antrenare a lecturii și diversitatea acestora conduce la consolidarea proceselor de lectură.

## Referințe

- Clark, C., & Akerman, R. (2006). *Social Inclusion and Reading - an Exploration*. National Literacy Trust.
- Cornea, P. (1988). *Introducere în teoria lecturii*. Minerva.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd ed., pp. 403–422). Erlbaum.
- Mancaș, A., Stoicescu, D., & Sarivan, L. (2013). *Provocarea lecturii: ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Ministerul Educației. (2023). *Evaluarea Națională 2023*.  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/2023\\_06\\_28\\_Dosar\\_ENVIII\\_2023\\_IC.pdf.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/2023_06_28_Dosar_ENVIII_2023_IC.pdf.pdf)
- Ministerul Educației Naționale. (2017). *Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română. Clasele a V-a – a VIII-a*.  
<https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Limba-si-literatura-romana.pdf>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*.  
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Novak, C., Timișescu, S., Catană, L., Goia, D., Sarivan, L., Mihăilescu, A., Pleșa, C., Angelușiu, M., Jidveian, O., Bogdan, D., & Căpiță, L. (2000). *Raport național PISA 2018*.  
[https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/03/PISA-2018\\_raport-national.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/03/PISA-2018_raport-national.pdf)
- OECD. (2020). *PISA 2018 Itemi publici – competența de lectură*.  
[https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/07/PISA\\_itemi\\_publici-lectura.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/07/PISA_itemi_publici-lectura.pdf)
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Sarivan, L., Novak, C., Mihăilescu, A., & Pleșa, C. (2020). Meaning in Reading: Could Romania's PISA 2018 Results Become a Wake-Up Call to Innovate Practices? *Innovation in Language Learning. International Conference*, 244–250.
- Sâmișăian, F., Dobra, S., Halaszi, M., Davidoiu-Roman, A., & Corcheș, H. (2022). *Limba și literatura română. Clasa a VII-a*. Art Klett.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD.  
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

The online version of this article can be found at:  
<http://revped.ise.ro/category/2024-en/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*To view a copy of this license, visit  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>  
or send a letter to Creative Commons,  
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:  
<http://revped.ise.ro/category/2024-ro/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>  
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons,  
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*