

STUDY ON THE ASSESMENT OF PARTICIPANTS TO FORMATION

Arina Modrea; Norina Orha

*Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș; MA Student,
"Johann Wolfgang Goethe" University, Frankfurt*

Abstract: Studiul actual își propune să realizeze o analiză complexă care să contribuie la optimizarea calității în educație. Actorii principali, adică formatorii/ cadrele didactice implicate în procesul instructiv-educativ trebuie să fie bine pregătite pe toate componentele ce formează acest proces, deci implicit și pe componenta evaluării. Astfel, lucrarea de față își propune sintetizarea, explicarea și cercetarea fenomenului numit „evaluare” fără de care nu se poate în activitatea unui formator realizat/complet. Este, deasemenea esențial să se înțeleagă în profunzime conceptul „evaluării”, pentru ca în finalul unei activități rezultatele să fie de calitate, iar participanții la formare să resimtă această etapă ca pe una constructivă, obiectivă, de progres și nu invers. Cunoașterea corectă a dimensiunilor procesului de evaluare, evaluarea obiectivă a competențelor celor evaluați, cercetarea unor noi strategii de evaluare în contextul noilor orientări ale educației, converg toate către ceea ce trebuie să îndeplinească evaluarea, adică să aibă un rol reglator fiind în măsură să optimizeze ruta, calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global.

Keywords: evaluare, educație, calitate, cercetare, formabil.

Abstract: The current study intends to achieve a complex analysis which will aid in educational optimization quality. The main actors, well, the trainers / the teachers involved in the educational process should be well prepared on all components that make up this process, so by default and evaluation component. Therefore, this paper aims at synthesizing, explaining and researching the phenomenon called, „evaluation” without which it can be the activity of a accomplished/full trainer. It is, also essential to understand the concept depth „evaluation”, because at the end of an activity results to be quality and participants in the training to feel this stage like a one constructive, objective, for progress and not vice versa. Knowing the correct size evaluation process, objective evaluation of the skills of evaluating, researching a new assessment strategies and the new orientations of education, all converge towards what must meet the evaluation, that have a regulatory role being able to optimize the route, the quality, the opportunity and efficiency of education, by sequentially or global

Keywords: evaluation, education, quality, research, mouldable.

În educație, evaluarea are rol reglator fiind în măsură să optimizeze ruta, calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global. Evaluarea este, în linii generale, un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe, prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare

de “etalon”. Așa după cum arată Daniel L. Stufflebeam (1980), în literatura de specialitate sunt acceptate trei perspective principale de definire a evaluării, în funcție de trei echivalențe posibile (Cucoș, 1996) :

1. evaluare = măsurare
2. evaluare = congruență
3. evaluare = judecare

Ce evaluăm de fapt ? Există mai multe elemente de evaluat: calitatea programului de formare (curriculumul), performanța cursantului, performanța formatorului, calitatea livrării programului (situația de predare – învățare) etc., dar în cele ce urmează ne vom opri asupra evaluării cursantului/participantului la formare/formabilului.

Evaluarea cursantului/participantului la formare/formabilului cuprinde câteva aspecte:

- evaluarea nevoilor de învățare ale cursantului/participantului la formare/formabilului
- evaluarea/ identificarea stilului sau stilurilor preferate/ predominante de învățare
- evaluarea rezultatelor învățării.

În evaluarea rezultatelor învățării (al nivelului de stăpânire a unui set de competențe vizate de programul de învățare), nivelul achizițiilor se raportează atât la obiectivele urmărite de programul de formare, cât și la nivelul „de pornire” al cursantului/participantului la formare/formabilului.[9,10,11,23,42]

De aceea, evaluarea rezultatelor învățării în cazul programelor de formare din universități trebuie să se raporteze la competențele pe care programul de formare își propune să le formeze sau să le dezvolte.

De reținut:

În educația studenților la fel ca și în educația adulților se disting patru nivele/ paliere de evaluare în raport cu orice stagiul de formare (Kirkpatrick, 1994 citat în Sava,., Ungureanu, 2005):

- evaluarea reacției cursanților (dacă le-a plăcut cursul, profesorul, etc);
- evaluarea învățării cursului;
- evaluarea conduitei post-învățare (dacă manifestă în mod curent comportamentul profesional vizat);
- evaluarea rezultatelor stagiului în termeni de rentabilitate (dacă și-a conștientizat costurile, generând totodată valoare adăugată).

Evaluarea și autoevaluarea pot fi analizate din următoarele perspective:[45]

1. Dimensiunea normativă a autoevaluării și evaluării.

Dimensiunea normativă a autoevaluării și evaluării se referă la ansamblul influențelor directe și imediate pe care acestea le au asupra predării și învățării. Manifestarea efectivă a dimensiunii normative a proceselor anterior menționate se concretizează așadar în modificări observabile și uneori chiar măsurabile produse atât la nivelul structurii și conținutului activității de predare a profesorului cât și la nivelul stilului și efortului depus pentru învățare de către format

Prezentăm în tabelul I.1 principalele funcții subsumate dimensiunii normative a autoevaluării și evaluării.

Funcție Specifică	Conotații în plan Autoevaluativ	Conotații în plan Evaluativ
<i>Constatativă</i>	<i>modalitate de surprindere a nivelului de pregătire atins și de raportare a acestuia atât la expectanțele proprii cât și la cele ale profesorului;</i>	<i>Indicator de bază al gradului de optimalitate și eficiență cu privire atât la desfășurarea procesului de predare cât și la derularea celui de învățare;</i>
<i>Diagnostică</i>	<i>radiografiere a capacităților performanțiale subevaluate sau supraevaluate și interpretare a discrepanțelor constatate;</i>	<i>Evidențiere și interpretare a lacunelor existente în planul pregătirii cursanților și a cauzelor acestora;</i>
<i>Prognostică</i>	<i>reconsiderare a stilului propriu de muncă și a modului de dozare a efortului de învățare;</i>	<i>Identificare a modalităților de restructurare a strategiilor didactice în vederea optimizării lor;</i>

Tabelul 1. Funcții specifice dimensiunii normative a autoevaluării și evaluării

Funcția constatativă cunoaște, așa după cum se poate observa în tabelul 1., forme de manifestare specifice și intercorelate atât la nivelul evaluării cât și la cel al demersului autoevaluativ al cursantului

Astfel, dacă prin intermediul funcției constatative a evaluării didactice formatorul are posibilitatea de a-și forma o imagine asupra eficienței actului de predare și a modului de articulare al secvențelor de predare și învățare, cursantul, la rândul său, conștientizează pe baza demersului său autoevaluativ, corelat cu cel al profesorului, nivelul performanțelor sale efective. Concomitent, cursantul are oportunitatea de a raporta nivelul de pregătire atins atât la standardele proprii cât și la cele ale profesorului.

Funcția diagnostică se manifestă pe fundalul funcției constatative și urmărește în linii generale, atât în ceea ce privește profesorul, dar și la nivelul cursantului, găsirea unor explicații cauzale relative la situația educațională constatată. Funcția diagnostică are deci rolul, atât în planul demersului autoevaluativ cât și în acela al evaluării, de a pune în evidență carențele procesului instructiv-educativ și de a identifica sursele acestor disfuncționalități. În acest sens profesorul inventariază posibilele neajunsuri survenite în predarea cunoștințelor, iar cursantul caută modalități explicative pertinente pentru acele capacități performanțiale pe care și le-a subevaluat sau supraevaluat.

Funcția prognostică a autoevaluării și evaluării se întemeiază la rândul său pe cea diagnostică și este caracterizată în esența sa de efortul de identificare a strategiilor optime de restructurare și optimizare pe viitor a învățării și respectiv a predării. La nivelul profesorului această funcție a evaluării se concretizează în precizarea cu o mai mare claritate a obiectivelor urmărite și prin recurgerea la metode de predare alternative în raport cu cele utilizate în mod

curent. La rândul său cursantul, analizând eficiența stilului de învățare practicat până la momentul respectiv, își revizuieste prin intermediul demersului autoevaluativ strategiile de învățare și modul de dozare al efortului depus în acest sens. Dorim să reamintim în acest context, așa după cum menționam și anterior, faptul că între funcția constatativă, diagnostică și prognostică există o foarte strânsă intercondiționare de nivel normativ, disfuncționalitățile survenite la nivelul oricăreia dintre ele alterând în mod semnificativ eficiența celorlalte funcții.

2. Dimensiunea formativă a autoevaluării și evaluării

Dimensiunea formativă a autoevaluării și evaluării include totalitatea efectelor și consecințelor acestora care se manifestă indirect și mediat în sfera derulării procesului instructiv-educativ. Ne referim în acest sens la acea categorie de influențe ale autoevaluării și evaluării care nu impun prin ele însele și în mod direct modificări în planul acțional al adultului cursant sau profesorului ci care se manifestă drept fundal al activității acestora. Prezentăm în tabelul 2. principalele tipuri de funcții subsumate dimensiunii formative.

Funcție Specifică	Conotații în plan Autoevaluativ	Conotații în plan Evaluativ
Motivațională	<i>efectul motivațional este mediat de structura de personalitate a cursantului și de relația existentă între autoevaluare și evaluare;</i>	<i>Sanțiuni sau recompensă acordată cursanților în funcție de gradul de apropiere al acestora în raport cu criteriile de evaluare;</i>
Decizională	<i>reper pentru aprecierea de sine și pentru relaționarea socială în cadrul grupului de apartenență;</i>	<i>Suport pentru plasarea adecvată a cursantului în ierarhia grupei sau în raport cu standardele docimologice;</i>
Informațională	<i>element central pentru mediatizarea predicțiilor privind evoluția profesională ulterioară;</i>	<i>Mijloc de informare a cursanților, și societății cu privire la randamentul realizat;</i>

Tabelul 2. Funcții specifice dimensiunii formative a autoevaluării și evaluării.

Azi, tot mai multe stagii de formare își propun să formeze competențe. (Sava, Ungureanu, 2005). Evaluarea cât mai obiectivă a competențelor reprezintă o cerință esențială pentru obținerea calității în sistemul de învățământ.[8,12,13,18,20]

Evaluarea rezultatelor învățării se desfășoară pe două nivele:

- evaluarea capacității de transfer a cursanților – adică a măsurii în care folosesc eficient cunoștințele, abilitățile și atitudinile pentru rezolvarea problemelor concrete cu care se confruntă în situația de muncă;
- evaluarea competențelor asimilate de cursant în urma absolvirii cursului validate prin rezultatele muncii absolventului (evaluarea de impact a programului de formare).

Într-un sistem bazat pe evaluarea competențelor, evaluatorii emit judecăți pe baza dovezilor colectate dintr-o varietate de surse în legătură cu atingerea standardelor sau a unui set de criterii de către un individ.[1,2,3,17,19,23]

Evaluarea obiectivă a competențelor se bazează pe următoarele principii de bază: validitatea, credibilitatea, flexibilitatea și corectitudinea. (McDonald, Boud, Francis, Gonczi, 1995)

Metodele de evaluare trebuie să conducă la producerea de informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește în evaluare. Aceasta presupune că:[4,5,14,16,25,26]

- evaluatorii știu ce anume evaluează (evaluarea este proiectată și realizată pe baza unor criterii sau pe baza rezultatelor învățării stabilite în prealabil);
- dovezile colectate sunt rezultatul îndeplinirii unor sarcini relevante pentru ceea ce se valuează.
- capacitatea de adaptare a procesului de evaluare la varietatea contextelor în care se desfășoară.
- evaluarea folosește metode care conduc cu consecvență la aceeași decizie privind competențele evaluate;
- evaluatorii vor demonstra că au experiență în competențele pe care le evaluează.
- oferă șanse egale tuturor candidaților, îi plasează pe toți în condiții egale, fără a defavoriza sau avantaja pe unii sau pe alții;

Criteriile pe baza cărora se ia decizia sunt clare și cunoscute de toți candidații. Sunt utilizate o varietate de instrumente pentru evaluarea beneficiarilor programelor de formare continuă: proiectul (individual sau de grup), portofoliul, evaluare on-line, eseul etc.[27,33,34,35,36,37]

În procesul evaluării un rol important îl are în egală măsură cu evaluarea și autoevaluarea competențelor formatorilor/cadrelor didactice.

Etapa autoevaluării (autoevaluarea competențelor) este etapa care oferă formatorului/cadrului didactic posibilitatea de a reflecta asupra competențelor reale pe care le deține și care îi sunt utile în activitatea de formare. Etapa de autoevaluare include:

- Reflecția asupra biografiei: contexte de învățare și rezultate ale învățării
- Reflecția asupra competențelor
- Realizarea unei hărți a minții personale
- Portofoliul: anexarea documentelor relevante (de ex. documente de calificare, certificate)

Orice evaluare cuprinde în diferite proporții evaluarea cunoștințelor și a comportamentelor noi.[40,41,43,46] Intenția evaluării este a de urmări măsura în care cursantul/participantul la formare/formabilul și-a integrat schimbările așteptate în urma instruirii. Instrumentele de evaluare cele mai frecvent utilizate sunt:proiectul (individual sau de grup), portofoliul, evaluare on-line, eseul etc.

Tehnologiile moderne oferă câteva oportunități pentru evaluarea performanței în învățare.[15,21,22] Există nenumărate proiecte la nivel european care vizează utilizarea noilor tehnologii în învățământul superior, iar câteva dintre acestea vizează și îmbunătățirea sau eficientizarea practicilor de evaluare a studenților.[24,30,39] Întotdeauna trebuie pus în balanță

ceea ce este posibil și este facilitat prin tehnologie, pe de o parte, și ceea ce este făcut mai dificil sau inhibat de către mediul nou folosit, pe de altă parte. Punctul de plecare îl constituie metodele tradiționale de evaluare de performanțe, care sunt preluate și validate (de cele mai multe ori, de practică) în mediul tehnologic.

Avantajele utilizării calculatorului și Internet-ului în evaluare au fost enunțate de diferiți cercetători și practicieni (Bennett, 2003; Raikes & Harding, 2003; Greenwood, Cole, McBride, Morrison, Cowan, & Lee, 2000) și includ costuri administrative scăzute, adaptare crescută la caracteristicile individuale ale studenților și mai puțină muncă din partea profesorilor. Problemele care se pun constau în aspectele privind eficiența evaluărilor cu ajutorul computerului, precum și cele privind relația dintre modalitatea de evaluare și comportamentul studenților evaluați.

Cel mai proeminent subiect abordat se referă la efectele mediului de comunicare asupra modului în care studenții gândesc și înțeleg sarcinile din test. Astfel, se pun în balanță ceea ce este posibil și este facilitat prin tehnologie, pe de o parte, și ceea ce este făcut mai dificil sau „inhibat” de către mediul nou folosit, pe de altă parte. Punctul de plecare îl constituie metodele tradiționale de evaluare de performanțe, care sunt preluate și validate (de cele mai multe ori, de practică) în mediul tehnologic.[6,7,31,32,38,44]

În ce privește aspectele comparabile ale evaluării cu ajutorul noilor tehnologii versus evaluarea tradițională, etapele care sunt mai avantajate de utilizarea noilor tehnologii sunt administrarea testelor și analiza rezultatelor obținute (Harvey, 1999, p.17).

Unii cercetători se întreabă dacă cursanții sunt pregătiți îndeajuns pentru a putea face față cu succes unei evaluări online sau pe calculator (Hanrahan și Isaacs, 2001, McDowell și Sambell, 1999). Alții pun sub semnul întrebării echilibrul dintre inovațiile în evaluarea studenților și pregătirea cadrelor didactice pentru a implementa în practică aceste inovații (Segers și Dochy, 2001, Savin-Baden, 2004).

Evaluarea cu ajutorul TIC poate îmbrăca diverse forme și se poate face în diverse moduri. Enumerăm în cele ce urmează principalele puncte de incidență între evaluarea cursanților și utilizarea noile tehnologii:

- cursanții sunt evaluați printr-un test scris, pe care îl rezolvă/ completează pe calculator;
- testul poate fi salvat local, pe calculatorul pe care lucrează studentul (la facultate sau acasă); reveniri succesive, pe măsură ce studentul progresează în materialul de studiu, pot fi posibile
- testul poate fi dat pe Internet/ Intranet; opțiunile studentului sunt înscrise automat într-o bază de date și se poate calcula pe loc un scor;
- variantă mixtă, în care un test din cadrul unui program de instruire trimite opțiunile prin Internet, la un server care preia datele și le stochează;
- rezultatele pot fi consultate oricând de către profesor sau studentul respectiv;
- cursanților li se cere să elaboreze o lucrare sau să dezvolte un proiect pe care îl vor prezenta utilizând un calculator și un videoproiector/ Whiteboard (alternativ, lucrarea sau proiectul pot fi trimise prin email cadrului didactic și colegilor);

Doar o etapă din evaluare – analiza rezultatelor – se face cu ajutorul calculatorului: evaluatorul înscrie datele obținute din evaluări în baze de date, pentru stocare, prelucrări statistice, comparații, ameliorarea predării, intervenții precise pentru ameliorarea performanțelor.

Aplicații:

1. Enunțați cât mai multe cuvinte care au legătură cu conceptul „EVALUARE”. Pornind de la cuvintele enunțate se formulează câteva definiții ale evaluării, așa cum este văzută din mai multe perspective.
2. Construiți un test docimologic adaptat disciplinei pe care o predați.

În concluzie se poate sublinia faptul că evaluarea competențelor este un proces complex care trebuie privit și înțeles în întregul lui. Este, deasemenea esențial să se înțeleagă în profunzime conceptul „evaluării”, pentru ca în finalul unei activități rezultatele să fie de calitate, iar participanții la formare să resimtă această etapă ca pe una constructivă, obiectivă, de progres și nu invers.[28,29] Cunoașterea corectă a dimensiunilor procesului de evaluare, evaluarea obiectivă a competențelor celor evaluați, cercetarea unor noi strategii de evaluare în contextul noilor orientări ale educației, converg toate către ceea ce trebuie să îndeplinească evaluarea, adică să aibă un rol reglator fiind în măsură să optimizeze ruta, calitatea, eficiența și oportunitatea educației, în mod secvențial sau global.

BIBLIOGRAFIE

- [1]. ARACIS -(2009) Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România, București.
- [2]. ARACIS -(2006) Metodologia de evaluare externă, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, București.
- [3]. ARACIS – Standardele specifice de evaluare academică. Domeniul fundamental - Științele ingineriei;
- [4]. ***The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. Commission Staff Working Document, Commission of the European Communities, Brussels, 2008, Online: www.europa.eu/raport/press/
- [5]. ***Intel Corp.Positive benefits of eLearning. White Paper. Intel World Ahead Program: Education, 2009.
- [6]. Abric, Jean-Claude, (2002), Psihologia comunicării, Editura Polirom, Iași
- [7]. Andre de Peretti, Legrand , A. (2001)Tehnici de comunicare, Editura Polirom, Iasi.
- [8]. Băban, A.(2001) Consiliere educațională, Editura Ardealul, Cluj Napoca.
- [9]. Barbier, I.M., (1985) L’evaluation en formation, P.U.F., Paris.
- [10]. Bârzea, C., (1977) Domenii și procedee de evaluare, în vol. Analiza procesului de învățământ. Componente și perspective, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- [11]. Broodfoot, P.(1992), Multilateral Evaluation,în British Educational Research Journal, nr. 2
- [12]. Cerghit, I., (2002) , „Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii” , Editura Aramis, București;

- [13]. Cojocariu, V.M., (2002), „Teoria și metodologia instruirii”, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- [14]. Conole, G. & M. Oliver (ed.). Contemporary perspectives in E-learning research. London: Routledge, 2007.
- [15]. Coșa, L., (2011) Managementul stresului la profesori. Teorii, modele aplicații. Editura Etna, București
- [16]. Cristache Ristea (2007) Piața muncii și piața formării profesionale.
- [17]. Cucuș, C. (2002), „Pedagogie”, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași;
- [18]. Cucuș, C., (1998), „Tehnologia procesului instructiv-educativ”, în „Psihopedagogie”, coord. Neculau, A., Cozma, T., Editura Didactică și Pedagogică, București;
- [19]. Daniel Serban, (2001) Standards for Local Governments Training in CEE countries;
- [20]. Dulamă, M. E., (2000), „Strategii didactice”, Editura Clusium, Cluj – Napoca;
- [21]. Dumitru, I. Al., (2000), „Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă”, Editura de Vest, Timișoara;
- [22]. Einstein P. (1999) Intuitia, Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti.
- [23]. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and figures. 2000/01 Annual Report.
- [24]. Goleman D., (2001) Inteligența emoțională, Editura. Curtea Veche, Bucuresti
- [25]. Hellriegel, D., Slocum, J., Woodman, R., (1992), Organizational Behaviour, West Publishing Company U.S.A
- [26]. Ionescu, M., (2000) Demersuri creative în predare și învățare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- [27]. Joița, E., (1998) , „Eficiența instruirii” , Editura Didactică și Pedagogică, București;
- [28]. Korca, M., (2009) Educație de calitate pentru piața muncii, Editura universitară București
- [29]. Kotler, Fr. (2005) Managementul marketingului, Editura Teora București
- [30]. Miclea, M. (1999). Psihologie cognitivă. Editura Polirom. Iasi.
- [31]. Modrea, A. (2014) Comunicarea, curs studenți
- [32]. Mucchelli, A., (2002), Arta de a influența, Editura Polirom, Iași
- [33]. Muntean, A. (2006) Psihologia dezvoltării umane, Editura Polirom, Iasi
- [34]. Neacșu, I., (1990), „Instruire și învățare”, Editura Științifică, București;
- [35]. Oprea, C. L., (2003), „Pedagogie. Alternative metodologice interactive”, Editura Universității București;
- [36]. Palmade, G., (1975), „Metodele pedagogice”, (traducere), București;
- [37]. Popovici, D., (2000), „Didactica. Soluții noi la probleme controversate”, Editura Aramis, București;
- [38]. Prutianu, Ș. (2004) Antrenamentul abilităților de comunicare, Editura Polirom, Iași
- [39]. Rawlinson, G. J., (1998), „Gândire creativă și brainstorming”, Editura Codecs, București;
- [40]. Salavastru, D. (2004) Psihologia educației, Ed. Polirom, Iasi.
- [41]. Sava, S., Ungureanu, D. (2005), Introducere în educația adulților, Editura Mirton, Timișoara.

- [42]. Scheuermann F. & Francesc Pedro (ed.). Assessing the effects of ICT in education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons. Luxembourg: European Commission JRC/ OECD, 2009.
- [43]. Schiopu, U., Verza, E. (1995) Psihologia varstelor. Ciclurile vietii , EDP, Bucuresti
- [44]. Silvaș, A., Modrea, A., (2011), Comunicarea educațională de la teorie la practică, Editura Univerității „ Petru Maior” din Târgu-Mureș;
- [45]. Stan, C., (2000), Autoevaluarea și evaluarea didactică, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- [46]. Stan, E., (2004), „Pedagogie postmodernă”, Institutul European, Iași;