

VALENȚELE FORMATIVE ALE EVALUĂRII ÎN CADRUL MEDIULUI UNIVERSITAR

Otilia CLIPA

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România

Evaluation is a recent and very important field, which has very complex influences for educational process. In this area there are a multiple factors which are determinants for evaluation efficacy. Many studies about evaluation, especially in higher education, became a priority for research in education. In this paper we try to survey the attitude about the evaluation process in Romanian universities.

Problematika evaluării are o pondere din ce în ce mai mare în dezbaterile cercetătorilor din domeniul științelor educației și nu numai. Evaluarea reușește să își extindă conținuturile asupra unor arii largi ale socialului. Astfel, evaluăm nu numai elevul/studentul sau cadrul didactic, ci și instituțiile, nivelurile de învățământ, politicile educaționale și chiar educația, în general. Pentru a avea un învățământ de calitate, trebuie să evaluăm fiecare palier educațional. Dacă vom avea eficiență în plan național, atunci rezultate bune putem obține și în planul politicii educaționale, și în cel al instituțiilor de învățământ, al procesului didactic și al randamentului universitar al studenților și implicit al cadrelor didactice. Din perspectivă sistemică, calitățile sau limitele unui nivel se răsfrâng asupra celorlalte. Direcțiile de influențare decurg de la general spre particular, dar și invers. În cazul nostru evaluarea studentului reprezintă un adevărat reper în evaluarea profesorului. Evaluarea evaluării este un concept care poate avea mai multe arealuri de referință. Astfel, amintim de evaluarea evaluării atunci când se supervizează o evaluare (de ex., în cazul evaluărilor naționale când se evaluează rezultatele obținute), în cazul evaluării procesului de învățământ când realizăm măsurători asupra metodelor, tipurilor de evaluare, când studenții observă și apreciază lecțiile din cadrul practicii pedagogice (lecții care au în alcătuirea lor și evaluare) și cazul în care studenții valorizează într-un anumit fel aprecierile profesorilor. În prezentul articol ne vom referi la ultimul aspect, cel al măsurării atitudinilor față de evaluarea la care apelează cadrul didactic universitar.

Este unanim recunoscut astăzi că “evaluarea reprezintă alături de învățare, o funcție fundamentală și o componentă a procesului de învățământ, dat fiind faptul că nu există act educațional care să nu implice, în mod sistematic sau nesistematic, evaluarea și autoevaluarea didactică” [M.Ionescu, 2003, p.291]. Ea este o activitate frecvent utilizată și „suportată” de personalitățile implicate în actul paideutic. Termenii care apar în materialele de specialitate sunt *assessment* (eng.), termen care se referă la *rezultate*, la cazuri individuale, față de *evaluation* (fr., eng.) care vizează *procesul* de evaluare în general. Există numeroși autori atât în literatura de specialitate din România, cât și din alte spații culturale, care fac referire la domeniul evaluării (V. Pavelcu, I.T. Radu, C. Moise, J. Heywood, A. De Peretti, D.Stufflebeam, J. Vogler, G. Meyer, A Stoica, C. Cucuș, R. Niculescu, C. Stan, C. Strungă etc.).

Cercetătorii din domeniul științelor educației interpretează diferit aspectele surprinse în definire. Cuprinzătoare considerăm a fi definiția propusă de *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation* [1994, apud S.Cristea, 2000]: „Evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime”. Cercetătorul are în vedere faptul că evaluarea are rolul de a regla sistemul educațional prin raportarea la criterii în scopul luării deciziilor optime. Aceleași caracteristici legate de evaluare, ca factor important în stabilirea eficienței managementului și a calității, o putem întâlni în literatura de specialitate americană, dată fiind orientarea spre pragmatism a lor. De exemplu, J.Heywood (2000), afirmă că „evaluarea (assessment) este definită ca un proces multidimensional în scopul judecării personalităților individuale și a instituțiilor în acțiunea lor”. În același sens, B.Bloom înțelege evaluarea ca „formulare într-un scop determinat a unor judecăți asupra valorii anumitelor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.”. Întregind definirea privind judecata asupra valorii, D.Stufflebeam (1980) subliniază că este „procesul care legitimizează delimitarea, obținerea și furnizarea informațiilor utile judecării (luării) unor posibile decizii”.

Definiția care sintetizează notele caracteristice ale evaluării este cea a lui I.T. Radu (2000): „Activitate prin care sunt colectate, prelucrate și interpretate informațiile privind starea și funcționarea unui sistem, a

rezultatelor pe care le obține, activitate care conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii și prin care este influențată evoluția sistemului". Evaluarea încadrată în procesul didactic este activitatea prin care sunt colectate informațiile despre învățarea realizată de studenți în urma unor secvențe de instruire.

Această evaluare provoacă manifestarea unor atitudini dintre cele mai diverse: de la nemulțumire și deza-probare a probelor evaluative prezente până la înlocuirea și creșterea proporțiilor altor forme de evaluare.

Pentru a verifica statistic datele teoretice sau observate empiric, am ales ca eșantion diverse grupuri de studenți ai mai multor facultăți ale Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava.

Obiectivele cercetării noastre se referă la evaluarea procentului real/dorit alocat de către cadrul didactic evaluării, la verificarea conținutului pe care îl evaluează profesorii și la cât de des sunt utilizate formele complementare de evaluare.

Instrumentul utilizat a fost un chestionar cu 24 de itemi care a vizat atitudinea studenților față de evaluarea pe care o suportă pe parcursul anului universitar.

Eșantionul a fost alcătuit din 139 de studenți ai mai multor facultăți grupați în trei secțiuni: studenți ai Colegiului Universitar de Institutori (i-am considerat separați, deși puteau face parte din grupa studenților de la facultățile socioumane, deoarece am dorit să observăm dacă apar tendințe de „fațadă” din cauza evaluato-rului cunoscut), studenți ai facultăților socioumane și ai facultăților tehnice. Proporțiile în care aceștia sunt reprezentați fiind următoarele:

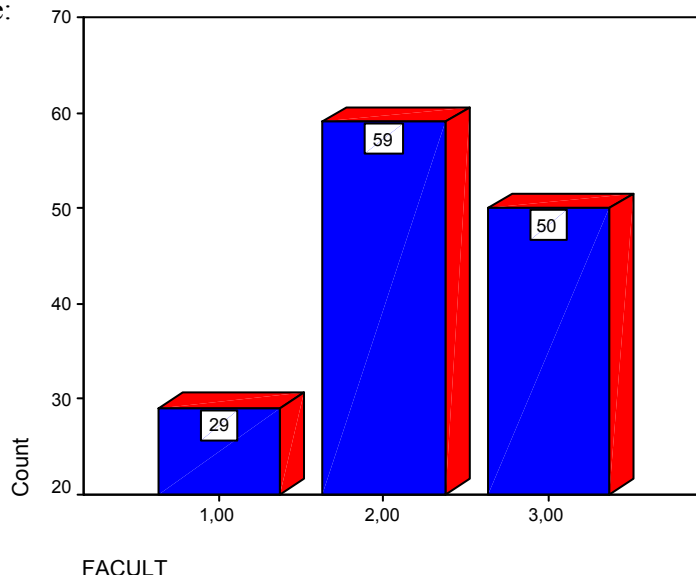


Fig.1. Reprezentarea grafică a numărului de studenți de la diferite facultăți.

Anii pe care i-am ales pentru a măsura atitudinea față de evaluare în spațiul universitar: anul II, III și IV, după cum se poate observa și în fig.2.

Într-un articol despre evaluarea academică, E.Ramsden (1992) arată că evaluarea cuprinde cam 60% din activitățile didactice desfășurate în universitate, de aceea el consideră că spațiul de cercetare asupra problematicii trebuie să fie remarcabil. În cercetarea noastră am plecat de la ipoteza care ar susține necesitatea creșterii ponderii evaluării în învățământul universitar. Studenții au ales în cadrul itemilor proporția reală pe care o are evaluarea în procesul didactic și care este ponderea ideală pentru a fi corect evaluată. Iată care sunt răspunsurile alese:

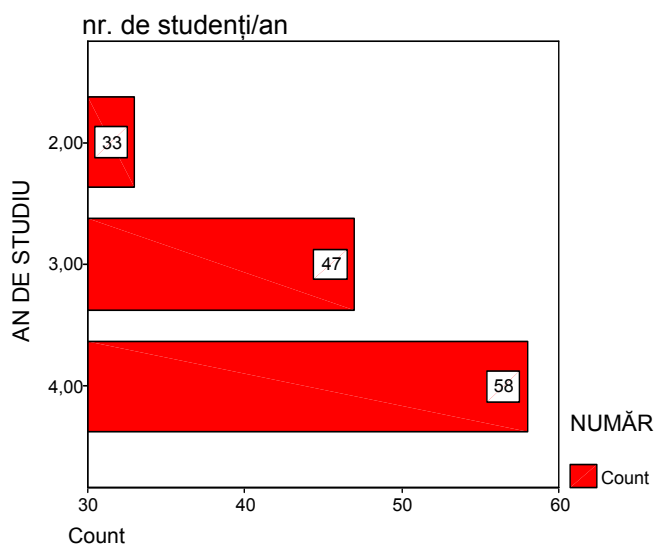


Fig.2. Numărul de studenți în funcție de anul de studiu.

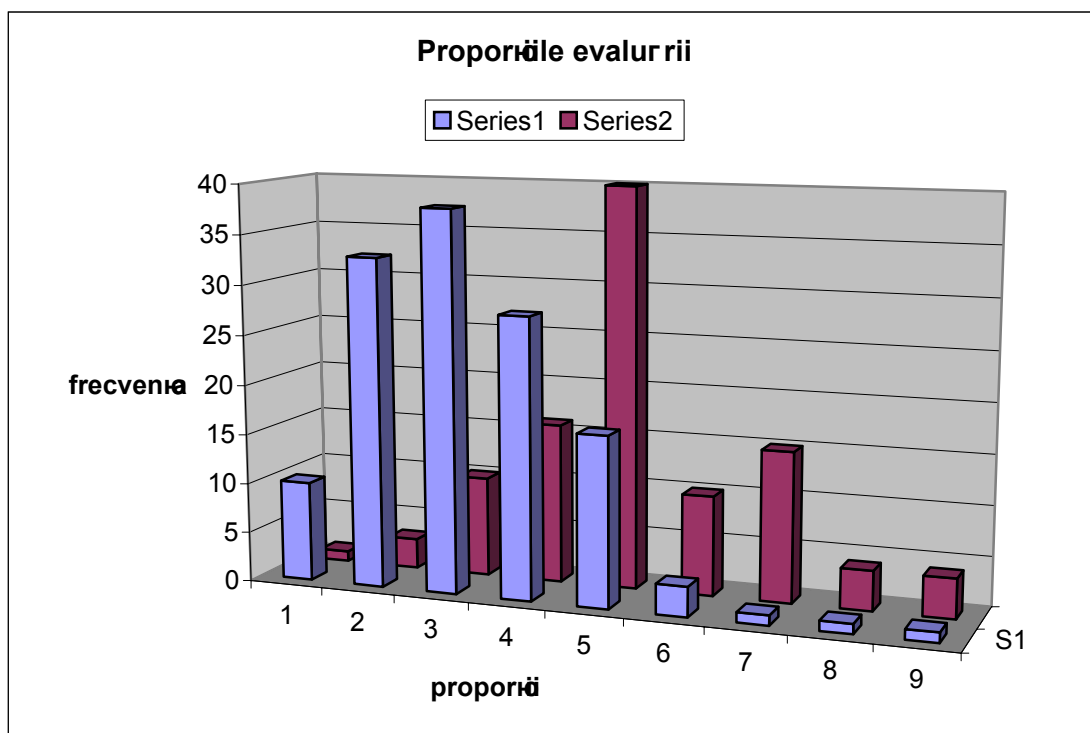


Fig.3. Reprezentarea proporțiilor evaluării universitare.

Se poate constata că proporțiile reale constituie circa 30% din timpul instruirii, ceea ce este insuficient pentru ca evaluarea să fie una de tip formativ. Aceasta demonstrează faptul că evaluarea este mai mult una de tip sumativ, la sfârșitul perioadei de învățare. Este utilizată „evaluarea învățării” și nu „evaluarea pentru învățare” [G.Stobart și C.Gipps, 1997]. Cadrul didactic universitar măsoară rezultatele muncii sale la sfârșit de semestru și nu în timpul desfășurării lui. Pentru student trecerea de la evaluarea preuniversitară (situație în care notarea era frecventă) la evaluarea universitară (când apare o eliberare de sub „teroarea creionului roșu”) este percepută ca lipsită de control. De aici și eșecurile primelor examene. Se poate observa creșterea proporțiilor privind faptul cât de des ar dori studenții să fie evaluați. Deși există, totuși, frica de examinare și notare, studenții văd în sporirea situațiilor de evaluare creșterea calității procesului educativ. Universitățile americane accentuează rolul formativ al evaluării. Profesorii și asistenții propun teme individualizate pentru studenți, teme a căror rezolvare este verificată periodic. Evaluarea este făcută de către profesor care ghidează activitatea de autoevaluare și metacogniția. Interesante sunt remarcile cercetătorului american J.Heywood care citează exemple privind semnificația autoevaluării în universitățile americane și europene. Astfel, Rockfish Gap, care a pus bazele Universității din Virginia (prima universitate modernă a Statelor Unite), scrie că „în general, trebuie să formeze obișnuințe de a reflecta și corecta acțiunile, raportate la exemplele morale ale altora, și să fie împăcați cu propria personalitate”. McGrath descrie scopul educației universitare ca fiind cel de a forma o perspectivă integratoare asupra adevărului, a relațiilor dintre științe, a valorilor ultime, adică de a forma o viziune „filosofică”. El explică că aceasta nu se poate obține doar prin cursuri și evaluări fragmentare, ci prin achiziții de-a lungul perioadei de formare, menționând (aceeași situație cu cea din țara noastră) că la terminarea studiilor studenții au achiziții doar din domeniul științific și nu pot face corelații cu alte strategii sau informații. Această situație se datorează și faptului că în evaluare se urmărește preponderent reproducerea cunoștințelor și nu transferul sau capacitățile cognitive. Una dintre soluțiile găsite de autori ar fi cea a antreprizării universităților, ca ele să formeze oameni eficienți pentru muncă și pentru viață în general. În Statele Unite există câteva cursuri care dezvoltă judecata reflexivă, cea care stă la baza formării unui nivel superior al evaluării și autoevaluării. De asemenea, în Australia, Boud (1995) promovează în spațiul universitar: interevaluarea și autoevaluarea. El afirmă că studenții încep să-și asume responsabilități asupra învățării și a performanței lor prin judecarea altor performanțe și raportarea la ele. Boud susține că autoevaluarea are loc atunci când evaluatorul este propriul lui „agent și auditor” și „este în esență un proces formativ și nu static

(absolut), de asemenea, el poate fi folosit și în evaluarea sumativă. Cowan (1998) completează definiția cu argumentul că „este judecata în care sunt comparate rezultatele proprii cu anumite standarde și criterii”. Klenowski (1995) sugerează că ar putea fi „depistarea punctelor slabe și tari pe care le are cineva asupra învățării”. Strategiile de evaluare care încurajează metaevaluarea și reflexiile autoevaluative au constat pentru multe universități în utilizarea metodelor moderne de evaluare prin folosirea portofoliilor, a jurnalelor, a chestionarelor autoevaluative.

Bibliografie:

1. Chen Y. și Hoshower L. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.28, 2003, nr.1, p.71-88.
2. Gibbs G. și Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, în rev. *Active learning in higher education*. Vol.5. - London, 2004.
3. Heywood J. *Assesment in Higher Education*, Philadelphia: Jessica Kingsley, 2000.
4. Iucu R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul superior. Curs susținut la Școala de vară „Expertiză și calitate în activitatea didactică universitară” (27-30 iunie 2007) organizat de Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 2007.
5. Lisievici Petru. *Evaluarea în învățământ - teorie, practică, instrumente*. - București: Aramis, 2002.
6. Moise C. *Teoria și practica evaluării (curs pentru învățământul la distanță)*. - Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004.
7. Niculescu R.M. și Cucoradă E. *Evaluarea în formarea inițială și continuă*. - Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2002.
8. Perrenoud Ph. *L'analyse de pratiques en questions*, în revista *Cahiers Pédagogiques, Analysons nos Pratiques* 2. Vol.416, septembrie 2003, p.12-15.
9. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. - București: E.D.P. R.A., 2007.
10. Ramsden P. *Learning to teach in Higher Education*. - London: Routledge, 2003.
11. Singer M., Sarivan L., Novak C., Bercu N., Velea S. *Univers universitar 2005-2006: o radiografie de etapă. Raport asupra implementării procesului Bologna în universitățile românești*. - București: Institutul de Științe ale Educației, 2006.
12. De Andre Perretti. *Encyclopedie de l'évaluation en formation et en education*. Ed.: E.S.F., 2000.
13. Stoica A. *Evaluarea progresului școlar – de la teorie la practică*. - București: Humanitas, 2003.
14. Stan C. *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
15. Văideanu George (coord.) *Pedagogie – ghid pentru profesori*. Vol.I-II. - Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1986.
16. *** *Evaluation of Higer Education in a Changing Europe*, UNESCO, 1992.
17. www.flinders.edu.au/teach/assess, 2001.

Prezentat la 05.06.2008