

Universitatea de Stat din Moldova

Carolina Platon

**EVALUAREA CALITĂȚII PREDĂRII
ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL UNIVERSITAR**

Chișinău 2003

CUPRINS

Introducere

Capitolul I Componentele evaluării

- 1. Scopurile evaluării**
- 2. Obiectul evaluării**
- 3. Sursele de informare**
- 4. Mijloacele de evaluare**
- 5. Modelul de evaluare a calității predării**

Capitolul II Elaborarea tehnicilor de evaluare

- 1. Tehnici de evaluare pentru studenți**
- 2. Tehnici de evaluare pentru experți**
- 3. Tehnici de auto-evaluare**

Capitolul III Implementarea demersului de evaluare

- 1. Factorii contextuali ai evaluării**
- 2. Desfășurarea demersului de evaluare**

Rezumat

Bibliografie

Introducere

Atenția acordată evaluării calității în învățământul universitar a crescut mult în ultimele decenii. Autorii marchează ajunsurile care s-au produs în evaluarea principalilor poli ai domeniului didactic: predarea, învățarea sub diferitele ei forme, performanțele, competențele. Se constată importanța majoră a factorului social în evaluare, complexitatea crescîndă a fenomenului evaluării. Una din direcțiile principale este determinarea calității rezultatelor învățării și mijloacelor de evaluare a ei. Imboldul acestei mișcări ține de dificultățile din practica examinării, influențată de o doză considerabilă de subiectivitate care se referă atît la conținut cît și la interpretare. Cercetările s-au orientat spre constatarea lacunelor sistemului tradițional de control al studiilor, la depistarea cauzelor acestor insuficiențe și deducerea concluziilor adecvate pentru anihilarea lor.

În ultima vreme, însă, cercetările se concentrează în mod special asupra calității predării – practică din ce în ce mai curentă în învățământul universitar din diverse țări. După o perioadă de ieșire din uz, în special între anii 1960-1980, cînd performanțele de predare nu aveau mare impact asupra prestigiului unui profesor, predarea revine în prim-planul evaluării calității profesionale. Acest fenomen rezultă din mai multe motive:

- ponderea predării în procesul de învățămînt căreia îi revine cel puțin 50% din totalul activității unui cadru didactic;
- creșterea vertiginoasă a numărului de studenți care implică un efort de predare mult mai susținut;
- solicitările administratorilor care, în perioade de restricții bugetare, trebuie să gestioneze consecințele acestor restricții;
- presiunile studenților care în postura lor de “clienți” au dreptul să solicite un învățămînt calitativ;

În optica studiilor menționate, cercetările ce vizează învățământul universitar din Republica Moldova rămîn extrem de modeste, în special, în domeniul evaluării calității predării, deși, motivele amintite mai sus sunt inerente și sistemului de învățămînt universitar din Moldova. În plus, în condițiile compatibilizării cu învățământul european și mondial, multiplicării partenerilor instituționali, reformării structurale și de conținut, introducerii

sistemului de credite transferabile, masificării universităților (numai la Universitatea de Stat din Moldova își fac studiile circa 18000 de studenți) este important să nu se scape din vedere rolul predării și calitatea ei. Or, realizarea unor studii concrete privind analiza stării actuale a predării, elaborarea unor noi mijloace de evaluare, implementarea lor în învățământul universitar din Republica Moldova rămân o necesitate acută. Aceste studii ar răspunde la un șir de întrebări pe care orice instituție de învățământ, orice profesor și le adresează cu regularitate. Care sunt dimensiunile evaluării predării? În funcție de care obiective trebuie să se facă evaluarea și cu ajutorul căror instrumente? Cum să se construiască aceste instrumente? Care sunt etapele evaluării și cum să o desfășurăm?

În contextul celor relatate, prezenta cercetare vizează trei aspecte de bază ale evaluării calității predării: identificarea componentelor evaluării, elaborarea tehnicilor de evaluare și implementarea procesului de evaluare, aducând astfel elemente de răspuns la întrebările esențiale care relevă din axa științifico-metodologico-tehnică a evaluării, fără a pretinde la o expunere exhaustivă, dată fiind amploarea și complexitatea problemei abordate.

Teoria și practica evaluării în educație înregistrează o mare varietate de moduri de abordare și de înțelegere a acțiunii evaluative (Bonniol, Vial, 1997). Ele se nuanțează sub raportul înțelegerii naturii acestui proces, a ceea ce reprezintă obiectul acțiunilor de evaluare, funcțiilor pe care le îndeplinesc, modului de realizare (Radu, 2000; Meyer, 2000; Vogler, 2000). Fără a ne aprofunda în analiza conceptuală a fenomenului “evaluare”, menționăm doar că, în opinia noastră, “a evalua” duce la ideea de valoare (preț) și de estimare (măsurare) a activității studentului, profesorului, departamentului, a instituției de învățământ în general (Platon, 1997).

Cu referință la predare, “evaluarea” presupune un proces care permite să se aprecieze cât de eficientă este activitatea profesorului consacrată realizării programului de studii. Evaluarea urmărește, așadar, determinarea și aprecierea măsurii în care rezultatele procesului de învățare corespund obiectivelor propuse, metodelor de predare și conținutului programei. Componentă imanentă a procesului de predare, evaluarea contribuie la îmbunătățirea calității predării prin: monitorizarea inovațiilor în domeniul predării, îmbunătățirea cursurilor, identificarea părților bune și slabe ale predării, implicarea mai activă a studenților în procesul de predare-învățare, aflarea dificultăților întâmpinate de studenți, verificarea așteptărilor studenților în ceea ce privește predarea, sprijinirea cadrelor pentru promovarea în funcție sau ocuparea unor posturi, satisfacție profesională, aducând, astfel, beneficii instituției în întregime.

Lucrarea este destinată, în primul rând, specialiștilor în pedagogie și psihologie universitară, managerilor universitari, specialiștilor în științele educației, însă poate fi utilizată și de specialiști în alte domenii ale învățământului universitar. Ținând cont de importanța cunoașterii problemelor calității evaluării, sperăm să fie utilă și unui cerc larg de cadre din diferite domenii ale învățământului preuniversitar.

Capitolul I Componentele evaluării

1. Scopurile evaluării

Evaluarea nu este scop în sine. Privită din afara instituției, evaluarea academică este o certificare a calității. Procedurile periodice de evaluare a activităților de predare pe care le prestează corpul academic sunt principala garanție pe care o universitate o poate oferi pentru calitatea sau prestigiul ei. Formularea scopurilor este esențială în construirea și implementarea unui sistem de evaluare. Scopul urmărit orientează fixarea aspectelor evaluate, condiționează alegerea surselor, a metodelor de analiză și colectare a datelor, profunzimea analizei, precum și modul de desiminare a rezultatelor obținute.

Majoritatea autorilor (Doyle, 1983; Murray, 1980; Nadeau, 1977; Glasman și Gmelch, 1976; Dressel, 1976) menționează că evaluarea predării în învățământul universitar urmărește patru scopuri:

- furnizează un diagnostic și ajută la ameliorarea predării (evaluarea formativă);
- furnizează informații pentru decizii administrative privind personalul, alocările de resurse, etc. (evaluarea administrativă);
- furnizează informații studenților pentru a-i ajuta în alegerea cursurilor și planificarea programului de studii (evaluarea informativă);
- furnizează date pentru cercetarea învățământului (evaluarea pentru cercetare).

Doyle (1983) precizează fiecare dintre aceste patru scopuri.

1. Evaluarea realizată în scopuri de diagnostic și ameliorare a predării poate contribui la ameliorarea nu numai a persoanei în calitate de profesor, dar și a profesorului în calitate de persoană. În acest caz evaluarea tinde să favorizeze atât creșterea profesională cât și dezvoltarea personală și de aceea se numește evaluare formativă.

2. Evaluarea realizată în scopuri administrative se referă în general la ansamblul activităților cadrelor didactice și are ca scop culegerea informațiilor pentru a lua o decizie privind promovarea profesorului sau reînnoirea contractului cu el. Ea este utilă și în cazul selecției candidaților pentru suplinirea posturilor vacante sau în cazul supresiunii posturilor în perioadele restricțiilor bugetare.

3. Evaluarea realizată în scopul alegerii cursurilor și a programelor de studii vine să ghideze studenții în alegerea cursurilor și programelor după necesitățile și abilitățile lor. Indicațiile obținute drept urmare a acestei evaluări pot, de asemenea, determina modificările care trebuie aduse cursurilor și programelor pentru a le ajusta la necesitățile și abilitățile studenților.

4. Evaluarea realizată în scopuri de cercetare servește profesorilor, administratorilor și cercetătorilor care se interesează de problema dată în plan conceptual. Din această perspectivă, se va căuta să se obțină informații asupra calității evaluării învățământului, asupra factorilor care ar putea influența această evaluare, asupra procesului de evaluare în general.

Dat fiind faptul că evaluarea informativă și cea realizată în scopuri de cercetare sunt mai rar urmărite în universități, ne vom concentra în cele ce urmează la evaluările efectuate în scopuri formative și administrative.

În prezent, una din problemele majore discutate în cercetările din domeniu se referă la relația dintre evaluarea formativă și cea administrativă, în special la *complementaritatea* și *distincțiile* dintre ele.

Centra (1979) face o distincție netă între evaluarea formativă și cea administrativă, considerând că ele se exclud reciproc și trebuie realizate numai paralel. Conform autorului, evaluarea formativă este utilizată pentru a ameliora învățământul: informațiile, indiferent de sursele din care survin (studenți, colegi, experți), sunt restituite profesorului în scopul de a provoca o schimbare pozitivă. După Centra, diversele funcții ale profesorului (predare, cercetare etc.) trebuie să fie evaluate continuu pentru a da individului șansa de a ameliora punctele slabe și de a construi, de a crea, pornind de la punctele forte. Evaluarea formativă se aplică la toate funcțiile profesorului universitar. Acestea sunt inter-corelate și trebuie să fie evaluate mai întâi în scopul de a ajuta profesorul să-și îmbunătățească una sau alta dintre aceste funcții.

Pornind de la ipoteza că doar evaluarea formativă generează o ameliorare a calității învățământului, Centra consideră că o îmbunătățire semnificativă este posibilă doar dacă evaluarea îndeplinește patru condiții: a) furnizează profesorului cunoștințe noi cu privire la instruire; b) este concepută de către profesor ca pertinentă; c) permite să se înțeleagă ce schimbări trebuie efectuate; d) motivează profesorul să schimbe modul de prestare a

“serviciilor”. În acest caz evaluarea formativă se înscrie într-un context mai larg, numit de Centra modelul C+V+S+M care rezumă cele patru componente: cunoștințele (C), valoarea informației (V), voința de a schimba (S), motivația personală (M). Aplicarea unui asemenea model va permite de a transforma procesul de evaluare într-un veritabil demers formativ și de a evita glisarea spre o gestiune pur administrativă.

Evaluarea administrativă este corelată cu un demers reglementar: ea este utilizată pentru procese de decizie privind numirea în post sau retribuirea muncii unui profesor. Bineînțeles, evaluarea trebuie să servească și administratorii în luarea unor decizii privind cariera profesorului, însă autorul preîntâmpină că abuzul utilizării administrative poate nimici în embrion orice tentativă de a reforma învățământul.

Din partea lor, Knapper și al. (1977), consideră că universitățile pun prea mare accent pe evaluarea administrativă în defavoarea celei formative. Ei recomandă ca datele evaluării să fie văzute ca surse de informare care furnizează un diagnostic. Pentru autori, numai modelul formativ este adecvat, constatînd că majoritatea profesorilor sunt deja angajați într-un proces de evaluare formativă a predării, însă acest demers nu este destul de sistematic. În plus, autorii evidențiază diverse lacune în evaluarea administrativă. De exemplu, predarea este văzută doar sub lupa intervenției în sala de clasă; o singură sursă de evaluare (studentii) este utilizată; un singur mijloc de evaluare este aplicat (chestionarul), invalidînd, astfel, evaluarea în general.

Criticile vizează de asemenea calitatea sau, mai bine zis, lipsa calității instrumentelor de măsură care ar putea de asemenea să invalideze evaluarea predării. Autorii vorbesc și despre condițiile în care chestionarele sunt administrate și ulterior utilizate: lipsa standardelor, intervenția persoanelor fără formare specială la interpretarea rezultatelor și la luarea deciziilor. Unii specialiști se expun în favoarea abandonului evaluării administrative, subliniind că ea este un pericol, cauzează anxietatea și, deseori, este o sursă de diviziune în sînul membrilor departamentului sau a catedrei (Geis, 1977).

Referindu-se *la complementaritate*, Murray (1984) menționează că pentru a fi într-adevăr eficace un sistem de evaluare ar trebui să aibă concomitent un scop formativ și unul administrativ. Autorul subliniază că, la prima vedere, aceste două tipuri de evaluare sunt incompatibile, însă în realitate ele urmăresc același obiectiv: ameliorarea predării. După autor, evaluarea administrativă tinde să amelioreze predarea prin selecția personalului didactic, în timp ce evaluarea formativă tinde să amelioreze predarea prin diagnostic, retroacțiune (feedback) și dezvoltare.

După Bernard (1992), evaluarea administrativă este, după natura sa, o evaluare “generală” cu un efect diagnostic foarte limitat, pe cînd evaluarea formativă este “specifică” și posedă o valoare diagnostică sigură. Totodată, autorul subliniază că ambele forme de evaluare trebuie să coexiste în complementaritate. Evaluarea formativă devine astfel un prealabil al evaluării administrative, în particular pentru profesorii noi care, pe această cale, vor primi informația necesară pentru ameliorarea activității lor.

În ceea ce privește distincțiile Bernard (1992) menționează că evaluarea formativă și cea administrativă se pot distinge prin anumite aspecte sau anumite feluri de a proceda vizavi de următoarele momente: obiectul evaluării (a); sursele de informare (b); momentul evaluării (c); mijloacele evaluării (d); metodele de evaluare (e); rezultatele evaluării (f); frecvența evaluării (g). Autorul propune următoarea schematizare a caracteristicilor menționate (Tabelul 1).

Tabelul 1. Evaluarea formativă și evaluarea administrativă

<i>Caracteristici</i>	<i>Evaluarea formativă</i>	<i>Evaluarea administrativă</i>
Obiectul	anumite aspecte ale activității profesorului	ansamblul activităților care compun șarja profesorului
Surse	unice sau multiple	multiple

Moment	prealabil evaluării administrative	la finele activității de instruire
Mijloace	specifice, subiective	globale, obiective, sistematice
Metode	suple	standardizate
Acces la rezultate	profesorul sau persoana desemnată de profesor	profesorul, administrația
Frecvență	după necesitățile profesorului	la solicitarea administrației

a). *Obiectul evaluării.* În scopuri formative evaluarea se va referi la anumite aspecte ale predării. De exemplu, un profesor va proceda la evaluarea curentă a cursului său (peste 4-5 săptămâni după începutul semestrului) pentru a obține o imagine a derulării cursului de la începutul semestrului. El ar putea întreba studenții dacă expunerea este clară, dacă mijloacele tehnice utilizate și lecturile propuse le ajută să înțeleagă materia, dacă suportul didactic distribuit este util etc. El ar mai putea propune planul cursului său unui coleg pentru a afla dacă acesta este clar și complet. Profesorul ar putea invita un consilier în probleme de pedagogie și psihologie universitară pentru analiza cursului sau a manierei de prezentare a cursului. Aceste informații parțiale, obținute din inițiativa profesorului, nu pot servi drept date pentru evaluarea administrativă.

În cadrul evaluării administrative, însă, se recurge la date provenite din ansamblul activităților care compun șarja profesorului. De exemplu toate cursurile, inclusiv materialul instructiv vor fi supuse evaluării prin intermediul diferitor surse de informare.

b). *Sursele de informare.* În cadrul evaluării formative profesorul poate consulta orice persoană susceptibilă de a-i furniza o judecată valabilă pentru a îmbunătăți activitatea sa: studenți, colegi, specialiști în învățământul superior etc. Aceste persoane vor putea să-i ofere informație diferită în funcție de solicitarea făcută.

În scopuri administrative, sursele de informare trebuie să fie multiple. Nu este destul să apelăm doar la studenții care au beneficiat numai de o parte a procesului de învățământ, adică prestarea cursurilor. Alte dimensiuni trebuie să fie evaluate de surse de informare complementare. De exemplu, s-ar putea apela la specialiști similari pentru a evalua calitatea materialului predat, gradul de atingere a obiectivelor, relevanța conținutului etc. Totodată, nu se recomandă de a evalua activitatea profesorului pornind de la observarea unei singure prelegeri, aceste date nefiind nici obiective nici reprezentative pentru activitatea generală a profesorului.

c). *Momentul evaluării.* Evaluarea formativă este prealabilă evaluării administrative. Ea va servi pentru depistarea modificărilor necesare de efectuat înainte ca o anumită decizie vizavi de cariera profesorului să fie luată.

d). *Mijloacele de evaluare.* Mijloacele de evaluare utilizate în scopuri formative sunt în temei mijloace nestandardizate. Ele pot fi scrise sau orale, cele scrise conținând enunțuri de tip deschis sau închis. Enunțurile sunt specifice unei situații instructive și țin de anumite aspecte ale predării.

Pentru evaluarea administrativă se vor utiliza chestionare standard, conținând întrebări referitoare la curs în ansamblu. Enunțurile trebuie să fie comune pentru toți profesorii care se află în aceeași situație instructivă.

e). *Metode de selecție a informației.* Pentru evaluarea formativă această metodă poate fi foarte suplă. Pentru evaluarea administrativă se recomandă o metodă standard binevenită pentru toți profesorii evaluați.

f). *Accesul la rezultate.* Rezultatele evaluării formative sunt destinate, în principal, profesorului evaluat, sau oricărei persoane desemnate de acesta. Datele care provin din evaluarea formativă, fiind parțiale, nu trebuie să apară în dosarul profesorului.

Rezultatele evaluării administrative vor fi accesibile profesorului evaluat și oricărei altei persoane autorizate: șef catedră, decan, rector, comisie de concurs etc. Datele vor fi

globale și vor reprezenta ansamblul activității profesorului. Ele vor fi obținute prin instrumente standardizate și validate și vor proveni din surse de informație fidele și valide.

g) *Frecvența evaluării.* Evaluarea formativă se poate face de atâtea ori de câte ori se simte necesitatea de a fi făcută. Din contra, evaluarea administrativă este valabilă doar la finele unei activități instructive (curs, ciclul de seminare etc.) și în situație de concurs sau reînnoire a contractului. când se evaluează activitatea generală a profesorului

Bernard (1992) menționează că ambele forme ale evaluării au caracteristici distincte. Evaluarea formativă referindu-se doar la unele aspecte ale predării, adică fiind parțială, nu poate să servească scopurilor administrative. Însă, în cazul în care evaluarea formativă face apel la instrumente standardizate, la aprecierea tuturor dimensiunilor instruirii etc. ea se confundă cu evaluarea administrativă. Evaluarea nu este un scop în sine. După părerea autorului, important este de a elabora strategii de formare și consiliere psiho-pedagogică pentru profesorii care doresc să-și îmbunătățească activitatea profesională. Asemenea mecanisme favorizează progresul și minimalizează incompetența.

Or, dezbaterile asupra subiectului continuă. Însă este important să subliniem că ambele scopuri ale evaluării, formativ și administrativ, fără a fi opuse unul altuia, în complementaritate, prin mijloace și procedee specifice, furnizează date utile persoanei evaluate.

2. Obiectul evaluării

Al-doilea component al evaluării este însăși predarea. Interesul acordat evaluării predării a crescut foarte mult în ultimele decenii, datorită reconsiderării rolului și importanței acesteia în structura activității academice: în prezent ponderea predării și a activităților incluse în această categorie reprezintă cel puțin 50%-60% din totalul activității unui cadru didactic. Există numeroase studii care aduc în discuție natura multidimensională a predării, ceea ce face dificilă definirea sa și, implicit, definirea mijloacelor de evaluare a ei. Cum se definește predarea ca obiect al evaluării; mai concret care sunt activitățile evaluate ale acesteia? Care sunt dimensiunile de bază pentru a evalua aceste activități? Există criterii precise prin intermediul cărora se poate stabili calitatea competențelor de predare a unui cadru didactic universitar? Cum variază instrumentele prin care se evaluează aspectele care formează competențele didactice în funcție de tipul de curs sau activitate didactică? Analiza cercetărilor ne permite să evidențiem principalele activități, cât și dimensiunile, factorii de eficacitate și criteriile care determină calitatea predării cadrului universitar.

2.1. Activitățile cadrelor didactice

Una din principalele activități, comună majorității cadrelor didactice, este comunicarea în sala de clasă. Ea poate lua forma unor cursuri magistrale, seminare, lucrări practice / de laborator etc., realizate prin diverse metode.

Un alt tip de activități ține de dirijarea de către cadrele didactice a diverselor tipuri de stagii, practici etc.

Încadrarea studenților, în special a ciclului superior, în activitatea de cercetare (teze de an, licență, magistrul etc.) solicită din partea cadrelor didactice monitorizarea acestor cercetări.

Pentru o mai mare ilustrativitate propunem următoarea schematizare a acestor diverse activități (Tabelul 2).

Tabelul 2. Activitățile cadrelor didactice

<i>N</i>	<i>Activități</i>	<i>Forme de realizare</i>
1	Activități în sala de clasă	Cursuri magistrale, seminare, lucrări de laborator etc.
2	Activități practice	Stagii, practica pedagogică, de producție etc.

3	Activități de cercetare	Teze de an, licență, magistru etc.
---	-------------------------	------------------------------------

2.2. Dimensiunile, factorii și criteriile de evaluare

Activitățile profesorului fiind circumscrise, să definim principalele dimensiuni, factori și criterii de evaluare a acestora, în scopul obținerii unui tablou cât mai amplu și a evitării unei abordări simpliste.

Miclea și Opre (2002), procedând la o analiză comparativă a multiplelor studii în domeniu, evidențiază șapte dimensiuni / factori importanți ai competenței didactice:

1. Pregătirea și organizarea cursurilor.
 - calitatea obiectivelor cursului (enunțate în programa analitică) și a obiectivelor fiecărei teme de predare;
 - organizarea materialului de predat (logica internă a predării unui curs, organizarea pe unitatea de timp a materiei);
 - frecvența utilizării unor metode care facilitează învățarea (exemple, simulări, aplicații, alte metode specifice fiecărei discipline);
 - adaptarea cursului în funcție de feed-back-urile primite de la studenți (de ex.: profesorul realizează că ceva “nu e în ordine” cu o anumită temă sau concept, din punctul de vedere al studentului și își reajustează cursul).
2. Cunoașterea comprehensivă a disciplinei predate.
 - corectitudinea științifică a informațiilor vehiculate;
 - relațiile și transferul cunoștințelor predate cu alte cursuri sau spre alte discipline conexe;
 - integrarea rezultatelor de cercetare recente în cursul predat;
 - răspunsuri adecvate la întrebările studenților.
3. Abilități de comunicare.
 - claritatea expunerii, din punct de vedere al receptorului;
 - retorica adecvată.
4. Pasiunea pentru predarea disciplinei.
 - entuziasmul și dinamismul cu care se predă o anumită temă sau sunt integrate noile rezultate de cercetare;
 - capacitatea de a-i motiva pe studenți și de a stimula curiozitatea intelectuală;
 - cursul e resimțit de studenți ca o provocare intelectuală, ca o experiență majoră de învățare.
5. Disponibilitatea și relațiile cu studenții:
 - disponibil și punctual la orele de consultații;
 - onestitate și atitudine pozitivă în relațiile cu studenții;
 - utilitatea comentariilor pe care le face la seminarii, referate sau lucrările de diplomă, așa cum e percepută de studenți.
6. Calitatea examinării studenților.
 - corectitudinea evaluării;
 - utilizarea unor metode adecvate de evaluare;
 - distribuția relativ gaussiană a notelor studenților;
 - examinarea are în vedere aspectele relevante ale disciplinei.
7. Calitatea produselor de predare.

- calitatea silabusului și a altor materiale de curs remise studenților;
- dovezi ale efortului de inovare curriculară;
- indici ai reușitei academice a cursanților (ex.: cantitatea de cunoștințe dobândite la curs, câștigarea unor competiții științifice studențești, obținerea unor burse de cercetare, publicarea unor articole etc.).

Majoritatea autorilor, însă, fac distincție între dimensiuni, factori și criterii de evaluare a predării.

Pentru Doyle (1983), de exemplu, predarea cuprinde trei dimensiuni : procesul, substanța și rezultatul. *Procesul* este intervenția profesorului în raport cu studenții. Gies (1977) califică profesorul ca medium și persoană resursă: cel care distribuie informația, sfătuie, încurajează și motivează studenții. Feldman (1976) identifică profesorul ca fiind actorul sau comunicatorul: cel care comunică cu entuziasm materia și stimulează interesul studenților. *Substanța* este conținutul cursului sau materia care este comunicată studenților. *Rezultatul* se referă la cunoștințele și competențele studenților. Bernard și Trahan (1989) de asemenea evidențiază trei dimensiuni ale predării: *prestația* cursului (care se referă la proces), *planificarea* materiei predate și *cunoașterea* materiei, care se referă la conținut. Prezentăm mai jos o analiză mai detaliată a acestor dimensiuni.

A) *Procesul de predare*

Procesul de predare, în accepțiunea lui Doyle, sau prestația cursului, în accepțiunea lui Bernard, sunt cel mai des abordate în literatura de specialitate. Numeroase studii au încercat să identifice factorii de eficacitate a acestui proces. Una din primele cercetări la acest subiect datează din 1971. Hilderbrand, Wilson și Dienst, citați de Donald (1983) și Doyle (1983), au cerut studenților să listeze caracteristicile celor mai buni profesori. Aceste caracteristici au fost, ulterior analizate și regrupate în cinci categorii:

- capacitatea de analiză și sinteză;
- organizarea cursului și claritatea explicațiilor;
- interacțiunea profesorului cu grupa;
- interacțiunea profesorului cu studentul;
- dinamismul și entuziasmul profesorului.

Acest studiu a dat imbold altor cercetări, printre care putem numi pe cele ale lui Kulik și McKeachie (1975), Feldman (1976), Centra (1979), Marsch (1984, 1982 a, b, c). Toți autorii au încercat să evidențieze factorii de eficacitate a procesului de predare. Bernard (1987) a efectuat o categorizare a acestor factori (Tabelul 3).

Tabelul 3. Categorizarea factorilor de eficacitate a predării

<i>Hildebrand și al. (1971)</i>	<i>Kulik și McKeachie (1975)</i>	<i>Feldman (1976)</i>	<i>Centra (1979)</i>	<i>Marsh (1982)</i>
Organizare, claritate	Structură	Pregătire, Organizare, Claritate, Înțelegere	Organizare, Structură, Claritate	Organizare
Dinamism, entuziasm		Entuziasm, stimulare		Entuziasm
Interacțiune profesor / grupă	Interacțiune		Interacțiune profesor / student	Interacțiune profesor / grupă
Interacțiune profesor / student	Raport			Interacțiune profesor / student

			Dificultatea cursului	Dificultatea, ritmul cursului, șarja de lucru
	Feedback		Examene, note	Examene, note
			Impactul cursului, Evaluarea globală	Valoarea cursului
Capacitatea de analiză și sinteză		Cunoașterea materiei		Volumul cursului
	Abilitatea de a preda		Abilitatea de a preda	

Din tabel reiese că structura și organizarea cursului sunt factori importanți pentru învățarea studenților. Urmează interacțiunea profesorului cu studenții săi, entuziasmul și dinamismul lui. Evaluarea și retroacțiunea (feedback), cât și anumite abilități de predare a profesorului contribuie de asemenea la învățarea studenților.

Un studiu mai recent a încercat să degajeze asemănările și deosebirile între percepțiile studenților și cele ale profesorilor în raport cu importanța acordată anumitor factori de eficacitate a predării (Feldman, 1988). Rezultatele acestui studiu sunt prezentate în tabelul de mai jos (Tabelul 4).

Tabelul 4. Importanța atribuită factorilor de eficacitate de către studenți și profesori

<i>Factori de eficacitate</i>	<i>Rangul acordat de către studenți</i>	<i>Rangul acordat de către profesor</i>
Profesorul:		
1. Pregătește și organizează cursul	2	4
2. Clarifică și facilitează înțelegerea	6	5
3. Percepe efectul predării asupra învățării	9	13
4. Stimulează interesul pentru curs și materie	3,5	12
5. Încurajează întrebările și discuțiile; este deschis către opiniile altora	14	11
6. Este disponibil și e gata să ajute	7	9
7. Se exprimă clar	12	16
8. Explică obiectivele și exigențele cursului	17	15
9. Stăpânește subiectul	3,5	1
10. Manifestă grijă pentru progresele studenților	1	3
11. Manifestă entuziasm pentru materie și predare	5	2
12. Este imparțial și just în evaluările sale; pregătește examene de calitate	10	7
13. Stimulează intelectual și încurajează gândirea independentă	16	6
14. Respectă studenții	8	9

Din tabel rezultă ca opt factori de eficacitate a predării sunt importanți pentru studenți și profesori: factorul 10 – preocuparea profesorului pentru progresele studenților; factorul 1 – pregătirea și organizarea cursului; factorul 9 - stăpînirea materiei; factorul 11 – entuziasmul profesorului; factorul 2 – claritatea și facilitatea de prezentare a materiei; factorul 6 –

disponibilitatea; factorul 14 – respectul pentru studenți; factorul 12 – imparțialitatea și justețea în evaluarea studenților cât și calitatea examenelor.

În acest studiu găsim, doar cu câteva excepții, factorii citați în cercetările anterioare. Totodată, se poate constata că preocupările profesorului pentru progresele studenților este un factor nou care se manifestă pregnant. Doi factori par a face dezacordul între profesori și studenți: factorul 4 – capacitatea profesorului de a stimula interesul studenților pentru materia predată, care este considerat important de către studenți și puțin important de către profesor; și invers, factorul 13 – importanța de a stimula intelectual studenții și de a-i încuraja să dezvolte o gândire independentă, care este considerat important de către profesor și puțin important de către studenți.

Într-un studiu ulterior Feldman (1989) a adăugat doi parametri la cercetarea sa. El a căutat să descopere, în primul rând, influența fiecărui factor considerat important și de profesori și de studenți asupra învățării acestora și, în al-doilea rând, influența aceluiași factori asupra evaluării globale a cursului de către studenți (Tabelul 5).

Tabelul 5. Influența factorilor de eficacitate asupra învățării studenților și a evaluării globale a cursului

<i>Factori de eficacitate</i>	<i>Influența asupra învățării studenților</i>	<i>Influența asupra evaluării globale a cursului</i>
Profesorul:		
1. Pregătește și organizează cursul	1	6
2. Clarifică și facilitează înțelegerea	2	2
3. Percepe efectul predării asupra învățării	3	3
4. Stimulează interesul pentru curs și materie	4	1
5. Încurajează întrebările și discuțiile; este deschis către opiniile altora	5,5	11
6. Este disponibil și e gata să ajute	5,5	16
7. Se exprimă clar	7,5	10
8. Explică obiectivele și exigențele cursului	7,5	7
9. Stăpânește subiectul	9	9
10. Manifestă grijă pentru progresele studenților	10	5
11. Manifestă entuziasm pentru materie și predare	11	8
12. Este imparțial și just în evaluările sale; pregătește examene de calitate	12	14,5
13. Stimulează intelectual și încurajează gândirea independentă	13	4
14. Respectă studenții	14,5	12

După cum se vede din tabel, influența factorilor de eficacitate asupra învățării studenților se manifestă diferit. Este interesant de constatat că factorii considerați importanți de ambele categorii nu au, în mod necesar, efecte asupra învățării studenților. De exemplu, factorul 9 – stăpînirea materiei de către profesor; factorul 10 – grija lui pentru progresele studenților; factorul 11 – entuziasm pentru materie și predare, nu au în mod obligator legătură cu învățarea studenților. Factorii care au influență evidentă asupra învățării studenților sunt: factorul 1 – pregătirea și organizarea cursului, factorul 2 - claritatea și capacitatea de a explica noțiunile predate, factorul 3 – perceperea efectului predării asupra învățării studenților, factorul 4 – stimularea intereselor studenților pentru curs și materia

predată, factorul 5 – încurajarea pentru întrebări și discuții și deschiderea către opiniile altora, factorul 6 – disponibilitate și ajutor. Primii doi factori au fost considerați importanți și de către profesori și de către studenți; factorul 6 – mai degrabă important, iar factorii 3 și 5 – fără importanță pentru ambele categorii, pe când factorul 4 - a fost considerat important de către studenți și puțin important de către profesori.

Și influența anumitor factori asupra aprecierii globale a cursului se manifestă diferit. Printre factorii care ar putea avea un efect asupra evaluării globale a cursului de către studenți pot fi notați: factorul 4 – stimularea interesului pentru materie și curs; factorul 2 – claritatea și capacitatea de a face înțeleasă materia predată; factorul 3 – conștientizarea efectului predării asupra învățării studenților; factorul 13 – încurajarea de a dezvolta la studenți a gândirii independente; factorul 10 – grija pentru progresele studenților și factorul 1 – pregătirea și organizarea cursului. Factorii 1, 2, și 10 au fost recunoscuți ca importanți de ambele categorii: profesori și studenți. Factorul 4 a fost considerat important numai de către studenți, iar factorul 13 – numai de către profesori. Factorul 5 este considerat ca puțin important de ambele categorii.

Or, din cercetare putem deduce că pregătirea și organizarea cursului (1), claritatea și capacitatea de a face materia comprehensibilă (2), grija pentru progresele studenților (10), stimularea interesului studenților pentru curs și materia predată (4) cât și stăpânirea anumitor abilități de predare dublată de stăpânirea materiei (9) sunt factorii care trebuie luați în considerație în momentul evaluării prestațiilor cursului și, deci, în momentele elaborării instrumentelor de evaluare adresate studenților.

B) Conținutul predării

Procesul de predare nu este unica dimensiune care intervine în actul de predare. Conținutul (sau materia, substanța) este o a – doua dimensiune legată de calitatea predării. Un șir de autori ca Cohen și McKeachie (1980), French-Lazovik (1981), Brascamp și al. (1984) au studiat factorii de eficacitate a materiei predate. Factorii evidențiați de acești autori sunt:

- organizarea și structura cursului (obiective, selecția și organizarea conținutului cursului, alegerea metodelor adecvate de predare, alegerea lecturilor etc.);
- cunoașterea materiei predate (actualitate, exactitudine);
- alegerea mijloacelor de evaluare (alegerea sarcinilor didactice, exercițiilor, întrebărilor pentru examene, elaborarea testelor etc.);

Bernard și Trahan (1989) subliniază că, spre deosebire de cercetarea predării ca proces, studierea predării ca conținut, a fost mult mai modestă. Unii autori (French-Lazovik, 1981; Bernard și Fontaine, 1987) au procedat la evaluarea de către experți a materiei ca reflectare a planificării cursului și a cunoașterii noțiunilor predate.

Factorii de eficacitate evidențiați de autori ca fiind reprezentative pentru planificarea cursului și cunoașterea materiei au fost:

- obiectivele cursului;
- conținutul cursului;
- metodele de predare;
- mijloacele de evaluare;
- bibliografia și referințele propuse.

Criteriile reținute de către autori pentru evaluarea planificării cursului sunt: claritate și precizie, exhaustivitate, relevanță și coerență, stimulare intelectuală, iar pentru evaluarea cunoașterii materiei predate: actualitatea și exactitatea noțiunilor predate.

Bernard și Fontaine (1987) reprezintă dimensiunile predării relatate mai sus decorticate în componente (factorii de eficacitate), criterii de evaluare, identificând totodată și sursele de informare pertinente pentru evaluarea fiecărei dimensiuni (Tabelul 6).

Tabelul 6. Relația dimensiuni / factori / criterii de evaluare și sursele de informare

<i>Dimensiunile predării</i>	<i>Factori de eficacitate</i>	<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Surse de informare</i>
Prestația cursului	<ul style="list-style-type: none"> • organizare • interes pentru predare • interacțiune profesor/student • evaluare și retroacțiune • abilități de predare 	<ul style="list-style-type: none"> • claritate • structură • relevanță • stimulare 	<ul style="list-style-type: none"> • studenți
Planificarea cursului	<ul style="list-style-type: none"> • obiective • conținut • bibliografie • materia de predare/ învățare • metode de predare / învățare • mijloace de evaluare 	<ul style="list-style-type: none"> • claritate și precizie • structură • relevanță și coerență • stimulare intelectuală 	<ul style="list-style-type: none"> • studenți • experți
Cunoașterea materiei	<ul style="list-style-type: none"> • conținut • materia cursului • bibliografie 	<ul style="list-style-type: none"> • actualitate • exactitudine 	<ul style="list-style-type: none"> • experți • studenți (în cazuri potrivite)

C) Rezultatele predării

A-treia dimensiune evidențiată de cercetători ca importantă în evaluarea predării este rezultatul predării, adică performanța studenților (Doyle, 1983, Shore și al. 1986, Miclea și Oprea, 2002).

Autorii subînțeleg prin performanța studenților rezultatele produse de predare: competențele studenților măsurate, după caz, prin lucrările scrise sau practice (proiecte) și examene. Deci, este vorba, pe de o parte, de a analiza natura, compoziția și frecvența lucrărilor și testărilor, sau examenelor în funcție de obiectivele cursului, iar, pe de altă parte, de a analiza rezultatele studenților (cunoștințe, competențe). Autorii consideră că primul aspect ține de competența experților / consilierilor care vor interveni mai ales în examinarea modului de evaluare utilizat de profesor, prin intermediul instrumentelor de evaluare elaborate în acest scop. Cît privește al-doilea aspect care vizează rezultatele obținute de studenți, numai profesorul este persoana cea mai indicată care poate să se pronunțe asupra calității lor, dar fiind faptul că anume el evaluează studenții și le atribuie note.

Totodată autorii menționează dificultățile și variabilele de care trebuie ținut cont în cazul în care rezultatele studenților vor fi considerate ca element de informare în evaluarea predării. Este cunoscut faptul că profesorul nu este singurul responsabil de învățarea studenților. Interesul, motivația, necesitățile și atitudinile studenților sunt de asemenea factori care contribuie la învățare. Pentru profesor, factorii care ar putea ajuta studenții la învățare relevă din organizarea cursului, structura și prezentarea materiei, metodele de predare utilizate, mijloacele de evaluare.

Or, obiectul predării cuprinde diverse dimensiuni: proces, conținut, rezultat, integrarea cărora în actul de evaluare va reda în totalitate acest act complex și multidimensional. Precizarea factorilor de eficacitate și a criteriilor de evaluare permite să se obțină o imagine justă a competențelor de predare a profesorului și să se construiască instrumente valide de evaluare.

3. Sursele de informare

Problema surselor de informare este o temă curentă în aproape toate studiile privind evaluarea competențelor de predare. Pentru a face evaluarea fiabilă și validă, majoritatea autorilor pledează pentru utilizarea mai multor surse de informare în evaluarea cadrelor didactice. În opinia lui Doyle (1983) principalele surse trebuie să includă persoanele care sunt în contact direct cu procesul, conținutul și rezultatul activității didactice, persoanele care au ocazia sau să observe nemijlocit prestațiile cadrului didactic, sau să analizeze materialul de predare și de învățare. Aceste persoane sunt: colegii de profesie, studenții, experții / consilierii, profesorul - însuși. Ar mai putea fi numiți administratorii, specialiștii în învățământ, asistenții și orice alte persoane care au avut atribuție la diverse aspecte ale predării dacă aceștea au avut ocazia să observe predarea direct (în persoană), indirect (video), sau au putut examina materia / rezultatele (programa, notele de curs, rezultatele examenelor etc.), fiind (sau nu) în contact cu profesorul.

Un șir de anchete efectuate în SUA relevă sursele de informare cel mai des consultate. De exemplu, Doile (1983) raportează rezultatele unei vaste anchete realizată de Astin și Lee în 1966 pe un lot de 1100 decani. Printre persoanele interogate:

- 96% au fost de părerea că evaluarea predării este un factor dominant pentru luarea deciziilor de personal;
- 80-85% au răspuns că evaluarea de către directori și decani se practică aproape în toate departamentele;
- 40-50% au menționat că evaluarea de către colegi și opinia informală a studenților sunt pe larg utilizate.

Din partea sa, într-un studiu realizat în 1978, Centra prezintă cincisprezece surse posibile de informare care ar putea servi la evaluarea predării. Studiu efectuat de Centra în mai multe universități arată că studenții, directorii și colegii sunt sursele cele mai des consultate pentru evaluarea în scopuri administrative. Seldin (1984) reia ancheta lui Centra și relevă rezultate diferite; pe parcursul a cinci ani, consultarea anumitor surse de informare evoluând între 1978 și 1983 (Tabelul 7).

Tabelul 7. Sursele de informare consultate pentru evaluarea predării
(Rezultatele comparative în procente %)

<i>Rangul</i>	<i>Sursele de informare</i>	<i>Centra</i> <i>1978</i>	<i>Seldin</i> <i>1983</i>
1	Directori	80,3	81,3
2	Decani	76,9	75,0
3	Studenți (evaluare sistematică)	54,8	67,5
4	Comitete de evaluare	46,6	46,1
5	Colegii	42,7	43,3
6	Auto-evaluare	36,6	41,9
7	Cercetări și publicații	19,9	27,3
8	Programe de curs și examene	13,9	20,1
9	Vizite în clase	14,3	19,8
10	Studenți (opinie informală)	15,2	11,5
11	Repartiția notelor	2,1	4,5
12	Diplome	3,4	3,9
13	Performanța studenților la examene	2,7	3,6
14	Rezultatele studenților pe termen lung	2,2	3,4

15	Numărul studenților înscriși la curs	2,7	1,1
----	--------------------------------------	-----	-----

Tabelul de mai sus indică ordinea rezultatelor obținute. Directorii și decanii sunt în permanență două surse de informare privilegiate. Studenții vin pe locul trei, comitetele de evaluare și colegii, ocupă respectiv locul patru și cinci, în timp ce auto-evaluarea vine pe locul șase ca sursă de informare. Printre sursele de informare care au câștigat în popularitate în mod semnificativ pe parcursul a cinci ani, după Seldin, sunt studenții și auto-evaluarea.

În aceeași ordine de idei, un studiu canadian (Bernard, Trahan, 1988) a demonstrat că universitățile consultă mai multe surse de informare: 94% dintre ele recurg mai întâi de toate la studenți pentru a obține informații asupra calității predării; 79% consultă de asemenea experții, iar 47% directorii și decanii; 40% cer opinia profesorului evaluat și, în fine, 25% recurg la alte surse de informare (Tabelul 8).

Tabelul 8. Consultarea surselor de informare
(Rezultatele comparative în procente %)

<i>Rangul</i>	<i>Sursele de informare</i>	<i>Seldin</i>		<i>Bernard, Trahan 1988</i>	
		<i>1978</i>	<i>1983</i>	<i>Surse</i>	<i>Mijloace</i>
1	Directori	80	81	47	
2	Decani	77	75		
3	Studenți (evaluare sistematică)	55	68	94	85
4	Comitetul de evaluare	47	46	79	
5	Opinia colegilor	43	43		
6	Auto-evaluare (raport)	37	42	40	23
7	Cercetări și publicații	20	27		
8	Programe și examene	14	20		38
9	Vizite în clasă	14	20		28
10	Studenți (opinie informală)	15	12	25	68
11	Opinia absolvenților	3	4		

De altfel, Bernard și Trahan menționează că tabelul care provine din studiul lui Seldin, arată că expresia “sursă de informare” acoperă atât persoanele care evaluează (directori, decani, studenți, profesorul el-însuși) cât și mijloacele utilizate pentru a culege informația (programe de studiu, examene, vizite în clasă etc.). Or, este important de a face distincție între surse de informare și mijloace de informare, ele constituind componente independente ale evaluării. Mai mult decât atât, printre sursele de informare consultate, este important să nu se confunde rolul celor care furnizează informația (studenți, colegi), rolul celor care analizează datele, le rezumă și formulează recomandări (comitete de evaluare, experți, consilieri) și rolul celor care iau decizii (rectori, decani, șefi de catedră).

În cele ce urmează vom trata trei surse de informare cel mai frecvent menționate în literatura de specialitate: a) studenții, b) colegii și experții / consilieri, c) profesorul evaluat. Cât privește decanii și șefii de catedră aceștea pot fi luați în considerație numai dacă au putut observa sau analiza personal, fie prestația, fie materia de predare, fie rezultatele predării.

A) Studenții

Specialiștii în domeniu au acordat o mare importanță evaluării predării de către studenți. Unii susțin acest tip de evaluare, alții manifestă scepticism. Murray (1980), de la universitatea Western Ontario, subliniază că evaluarea de către studenți se bazează pe două ipoteze: 1) ei sunt în măsură să judece despre prezența sau absența unor comportamente la profesor; 2) prezența anumitor comportamente favorizează învățarea studenților. Autorul menționează că studenții observă profesorul zilnic, în condiții firești, obișnuite și discrete, în timp ce colegii sau administratorii pot observa predarea în sălile de clasă, în circumstanțe mai mult sau mai puțin artificiale și ambarasante. Murray consideră că doar studenții sunt capabili să judece dacă comentariile profesorilor cu privire la lucrările lor sunt utile sau nu, sau dacă materia prezentată de profesor este stimulativă.

În aceeași ordine de idei, Nadeau (1977) de la universitatea Moncton din Nouveau-Brunswick, notează că studenții sunt primii agenți implicați în procesul de învățământ și că în calitatea lor de “clienți” au dreptul să participe nemijlocit la procesul de evaluare a calității predării. Autorul subliniază că studenții sunt absolut capabili să aprecieze ce au obținut din procesul educațional. Pentru el implementarea unui sistem de evaluare a predării este un mijloc de a demonstra că instituția se preocupă de calitatea învățământului. Suportul adus de studenți în evaluare este un semn că profesorii și administratorii recunosc importanța implicării studenților în definirea obiectivelor și practicilor instituționale. În fine, cercetătorul consideră că evaluarea predării de către studenți este un mijloc de a stimula instituția să-și definească scopurile, valorile și criteriile de eficacitate în materie de învățământ universitar. Totodată, Nadeau este conștient de criticile și rezistența mediului vizavi de evaluările de către studenți a predării și recunoaște că această evaluare se bazează deseori pe o concepție limitată a rolului profesorului și ar putea contribui la rigiditatea și mecanicismul procesului de predare. El subliniază că este foarte greu de stabilit un raport între informațiile provenite din evaluările studenților și deciziile privind cariera profesorului. În plus, autorul admite că dacă evaluarea predării de către studenți este unicul mijloc utilizat, evaluarea poate deveni mai mult un sondaj de opinii decât o măsură validă a eficacității predării.

Studiul realizat de Fundația Carnegie și Departamentul de Educație din SUA (1994) pe un eșantion de 865 de instituții de învățământ superior din SUA, indică faptul că în 98% din totalul acestor instituții, studenții sunt principala sursă de informare pentru evaluarea predării. În calitate de beneficiari ai instruirii, ei sunt sursa cea mai validă pentru aprecierea următoarelor aspecte ale competențelor de predare (Braskamp, Ory, 1994; Dilts, Haber, Bialik, 1994):

- relația student-profesor (disponibilitate, accesibilitate în relația cu studenții, punctualitate);
- deontologia didactică (onestitate în relațiile cu studenții, atitudine pozitivă față de studenți);
- volumul sarcinilor;
- nivelul de dificultate a cursului;
- abilitatea de comunicare a profesorului (claritate și organizare în expunere);
- cunoștințele achiziționate la curs (volumul și utilitatea cunoștințelor);
- gradul de atenție și interes suscitade de curs;
- echitatea în acordarea notelor (corectitudinea și obiectivitatea metodelor de evaluare, precizarea cu claritate a criteriilor de apreciere);
- pasiunea profesorului pentru predarea disciplinei.

Studenții nu pot oferi însă informații la fel de valide cu privire la conținutul cursului sau gradul de erudiție al profesorului în domeniul respectiv. De asemenea, studenții din primii ani de studii nu pot aprecia suficient de corect actualitatea cunoștințelor profesorului.

Într-un studiu efectuat de câteva universități americane (Miclea, Opre 2002) se precizează că cei mai mulți studenți se îndoiesc că evaluările lor ar avea un oarecare efect asupra luării deciziilor privind promovarea cadrelor didactice. De asemenea, unii studenți consideră că profesorul manifestă un interes prea scăzut cu privire la evaluările lor. Același studiu indică, însă, faptul că 70% din directorii de departamente interogați s-au servit în mod efectiv de evaluările studenților în deciziile privind promovarea sau titularizarea cadrelor didactice. Un alt studiu, derulat în Universitatea California, SUA demonstrează că 78% din profesori au operat modificări notabile în activitatea lor didactică, pornind de la evaluările făcute de studenți (Outcalt, 1980). În consecință, percepția studenților privitoare la impactul evaluării lor reflectă într-un grad relativ scăzut realitatea.

Valoarea acordată evaluării efectuate de către studenți în luarea deciziilor instituționale variază de la o universitate la alta. Centra (1987) menționează că majoritatea directorilor de departamente estimează că evaluările studenților trebuie utilizate și în scopul evaluării administrative a actului de predare. În plus, Murray (1983) arată că profesorii unei universități canadiene care și-au obținut titularizarea au avut scoruri semnificativ mai ridicate la evaluare decât cei care nu și-au obținut-o.

B) Colegii și experții

Colegii de profesie care au experiență în domeniul de activitate a persoanei evaluate și experții în domeniu constituie o altă sursă validă de evaluare. Dacă studenții sunt principala sursă de informare pentru a evalua prestațiile profesorului, colegii și experții sunt cele mai valide surse pentru a evalua conținutul predat. Fie în scopul îmbunătățirii predării, fie în scopul luării unor decizii administrative, ei, în virtutea cunoștințelor în domeniu și a experienței de evaluare, reprezintă persoanele cele mai indicate pentru a judeca diverse aspecte ale predării care implică materia mai mult decât procesul.

În acest sens, French-Lazovik (1981) menționează că colegii și experții sunt persoanele cele mai calificate pentru a evalua materia predată pentru că posedă două calități distincte care fac aprecierile lor sigure: cunoșterea disciplinei predate care le furnizează o referință și le permite să stabilească judecăți; experiența în evaluarea materialelor profesorilor care le permite să aprecieze ce este pertinent în documentele prezentate. Autorul explică că judecățile colegilor cu privire la predare sunt de ordinul cunoașterii disciplinei: conținutul predat, exactitatea, complexitatea, pertinenta, profunzimea și tipul de competențe antrenate de predare. Evaluarea acestor dimensiuni poate fi făcută pe baza examinării materiei de predare și de învățare.

Totodată, French-Lazovik (1981) atenționează că în pofida tuturor precauțiilor luate în cadrul evaluării materiei de către colegi sau experți, anumite probleme rămân:

- relații de prietenie dintre persoana evaluată și colegi / experți;
- numărul limitat de experți;
- cunoașterea insuficientă a câmpului de studiu al candidatului;
- competiția cu candidatul;
- rolul dublu al expertului (avocat sau adversar) etc.

Pentru a evita aceste probleme se recomandă ca instituțiile să apeleze la schimbul experților care activează în același domeniu.

După Miclea și Opre (2002), în virtutea familiarizării cu contextul evaluării, colegii și experții pot să aprecieze atât predarea cât și cercetarea. Ei pot furniza informații valide asupra următoarelor aspecte:

- cunoștințele și experiența în domeniu a colegului evaluat;
- relevanța obiectivelor formulate și a suportului didactic utilizat în preadre (de exemplu: sarcini de lucru, teste lucrări, proiecte documente, bibliografie etc.);
- performanțele studenților (note, proiecte);

- calitatea metodelor didactice și a procedurilor de evaluare utilizate;
- interesul manifestat pentru predare, cercetare;
- calitatea activității de cercetare (originalitatea și semnificația muncii, contribuția adusă în domeniu, rigoarea teoretică, logică și/sau metodologică);
- calitatea serviciilor profesionale (complexitatea și utilitatea problemelor ridicate, a proiectelor inițiate).

Studiile realizate indică faptul că în evaluarea administrativă a calității predării, informațiile oferite de colegi / experți pe baza analizei materialelor de curs (programe, suportul cursului etc.) sunt mai valide decât cele obținute în cadrul observării în sala de clasă a activității de predare (Braskamp, Ory, 1994; Centra, 1975, 1993; French-Lazovik 1981; Murray, 1984).

C). Profesorul evaluat

Dacă ne referim la tabelul lui Seldin (1984), vedem că auto-evaluarea utilizată în 36,6% de cazuri în 1978, crește pînă la 41,9% de cazuri în 1983. În pofida acestei creșteri a utilizării auto-evaluării, această sursă de informare rămîne un subiect controversat. Pentru anumiți cercetători auto-evaluarea face parte integrantă din procesul de evaluare a predării, pentru alții, ea este o farsă. Oponenții consideră “auto-evaluarea drept auto-favoare” (“self-evaluation as self-serving” - Seldin, 1984). În acest caz, este important să se determine ce se subînțelege prin auto-evaluare. Dacă este vorba doar de o scurtă descriere a performanței sale, bineînțeles, o astfel de auto-evaluare ar putea fi ignorată. Dacă, însă, este vorba de un raport asupra activității de predare sau a oricărei alte activități efectuată de profesor, o astfel de analiză apare ca benefică nu numai pentru profesor ci și pentru instituție.

Scopul auto-evaluării este de a încuraja profesorul să examineze de aproape activitatea sa. Această auto-analiză este importantă atît pentru dezvoltarea sa profesională cît și pentru cea personală pentru că ea depinde de un examen minuțios al plusurilor și minusurilor activității sale de predare. Prin auto-evaluare, profesorii pot furniza o descriere completă a muncii lor precum și a efortului intelectual care se găsește în spatele acestei prestații. Profesorul poate specifica diferite aspecte ale predării: obiectivele cursului, planul de curs, strategiile de predare, relevanța mijloacelor de evaluare utilizate, ajustarea predării în funcție de retroacțiunea (feedback) primită etc.

Cercetătorii canadieni (Bernard și Trahan, 1989) menționează că practica auto-evaluării este specifică mai mult instituțiilor francofone (78%), decât celor anglofone (29%). Autorii susțin că profesorul este singura persoană care poate justifica oportunitatea contribuțiilor personale și indică că auto-evaluarea are valoare dacă este însoțită de alte surse de informare.

De altfel, unii autori sunt de părerea că trebuie de manifestat prudență cînd se apelează la auto-evaluare ca sursă de informare, considerînd chiar că este inadecvat de a o utiliza în scopuri administrative (Murray, 1980). La acest capitol Centra (1979) menționează că cercetările tind să demonstreze că o persoană se vede rareori așa cum o văd alții. Într-adevăr, subliniază autorul, există foarte puține similitudini între percepția pe care studenții o au despre profesorul lor și percepția pe care profesorul o are despre el-însuși. În schimb, autorul menționează că identificarea părților forte și slabe ale unui curs de către ambele categorii – profesor și studenți – este aceeași. Din cercetările menționate de Centra (Marsh și al., 1979) se poate conchide că profesorul poate foarte bine să identifice punctele forte și slabe ale activității sale didactice.

În general, studiile în domeniu relevă o suprapunere satisfăcătoare a rezultatelor auto-evaluării cu rezultatele evaluărilor realizate de studenți (Feldman, 1989; Marsh, 1980, 1982; Marsh și al. 1979). Acesta este motivul pentru care cercetătorii (Dilts și al., 1994) sugerează alăturarea rezultatelor auto-evaluării cu cele ale evaluărilor oferite de studenți și, respectiv,

colegi. De altfel există suficiente date care demonstrează faptul că validitatea evaluării sporește în condițiile în care aceste surse se completează.

În opinia lui Brascamp și Ory (1994), auto-evaluarea este suficient de credibilă și viabilă pentru a fi utilizată în scopul evaluării cadrelor didactice. Ea are efecte atât asupra perfecționării individuale cât și asupra dezvoltării instituționale.

Or, analiza de mai sus ne permite să conchidem că sursele de evaluare sunt multiple. Cele mai valide informații despre activitatea didactică sunt oferite de către studenți, colegi de profesie, experții / consilieri și profesorii înșiși (auto-evaluare). Studenții vor fi consultați în special pentru a evalua prestațiile de predare a profesorului. Colegii și experții, la rândul lor, vor juca un rol important în evaluare prin analiza materiei predate, planificării cursului, gradului de cunoaștere a noțiunilor predate. În fine, este important de a favoriza participarea profesorului la propria sa evaluare, dat fiind faptul că el rămîne unul din elementele de bază a ameliorării predării. În plus, el este persoana cea mai indicată pentru a identifica variabilele susceptibile să influențeze evaluarea.

4. Mijloacele de evaluare

Un alt aspect semnificativ al sistemului de evaluare se referă la mijloacele de evaluare prin care aceasta se realizează. Majoritatea autorilor recomandă colectarea datelor din cât mai multe surse cu ajutorul unor variate metode și tehnici. Diversitatea surselor și a mijloacelor de evaluare este un element capital care contribuie la ameliorarea echității sistemului de evaluare.

Braskamp și Ory (1994) inventariază multiple mijloace de evaluare: chestionare, scale de măsurare, aprecieri scrise, interviuri, înregistrări video, vizite în sala de curs, portofoliul academic, rapoarte de auto-evaluare etc. Pentru a spori utilitatea acestor mijloace se recomandă combinarea metodelor calitative cu cele cantitative.

O cercetare canadiană (Bernard, Trahan, 1988) relevă că 85% a universităților canadiene se servesc de chestionare destinate studenților pentru a evalua calitatea predării profesorilor, 58% recurg la alte mijloace ca interviurile și comentariile scrise; numai 38% fac apel la grilele de analiză a materiei predate destinate experților (în special universitățile din vestul Canadei menționează acest mijloc de evaluare – 64%), iar 9% dintre universități utilizează grila de observare în clasă.

Studiul lui Seldin (1984) relevă că numai 20% a universităților americane utilizează vizita în sala de curs, analiza planurilor cursurilor și a examenelor ca mijloc de evaluare a calității predării și, din contra, 68% a acestor universități recurg la evaluarea sistematică a cursurilor de către studenți.

Miclea și Opre (2002, p. 13), relatează un studiu al universităților americane care au făcut metodele de evaluare a predării obiectul a trei investigații majore, inițiate de Departamentul de Educație al SUA și de Fundația Carnegie, în 1969, 1989 și 1994. Cea din 1994 este cea mai complexă, bazîndu-se pe analiza a 865 de unități de învățămînt superior, de diverse grade și tipuri și a constituit obiectul unui raport special. Datele prezentate în tabelul de mai jos (Tabelul 9) ilustrează clar care sunt metodele cel mai curent utilizate și cât de mare este importanța lor.

Tabelul 9. Metode de evaluare a competențelor de predare

<i>N.</i>	<i>Metoda de predare</i>	<i>Utilizată curent (%)</i>	<i>Uneori luată în considerație (%)</i>
1.	Evaluarea cursurilor de către studenți	98	2
2.	Auto-evaluare sau auto-prezentare	82	12
3.	Evaluarea din partea colegilor a silabusului,	62	29

	examinării și a altor materiale de curs		
4.	Evaluarea din partea colegilor a predării în sala de clasă	58	33
5.	Dovezi ale interesului studenților pentru cursul predat (ex.: prezența la ore, numărul celor înscriși la curs etc.)	34	26
6.	Opiniile absolvenților	31	29
7.	Evaluarea consultațiilor de către studenți	24	42
8.	Dovezi ale reușitei profesionale ale studenților	24	41

În ultimii ani, procedurile de colectare și analiză a informațiilor au devenit mult mai standardizate și elaborate. Seldin (1990) subliniază faptul că deși evaluările realizate de șefi de departamente și decani rămân importante, se pune accent crescând pe rolul comisiilor de evaluare, auto-evaluării și pe opiniile colegilor. Aplicarea sistematică a chestionarelor de evaluare adresate studenților constituie, de asemenea, o componentă importantă în luarea deciziilor de personal în majoritatea universităților din SUA. Prezentăm în continuare o analiză concisă a mijloacelor cel mai des studiate în literatură și cel mai frecvent utilizate în evaluarea calității predării în instituțiile universitare

A). Chestionare de evaluare adresate studenților

Chestionarele de evaluare a cursurilor adresate studenților sunt cele mai cunoscute scale de evaluare și constituie unul din principalele instrumente prin care se pot obține informații privind calitatea activității didactice. Inițial, în cele mai multe universități din Occident colectarea opiniilor studenților a fost o activitate organizată și condusă de studenții înșiși în scopul obținerii de informații care să-i ajute pe aceștia în alegerea celor mai bune cursuri. În ultimul timp, au fost efectuate o serie de studii care sprijină insistent utilizarea largă a aprecierilor studenților de către cadrele universitare și de conducerea universităților.

Deși foarte răspândit acest mijloc este și foarte contestat. Cercetările asupra validității chestionarelor destinate studenților sunt multiple, deoarece, deseori, pornind de la acest instrument instituția judecă despre calitatea predării unui profesor. Actualmente, chestionarele servesc, de regulă, la evaluarea prestațiilor de predare, adică a intervenției profesorului pe lângă studenți. Insuficiențele de formă și de conținut sunt destul de frecvente în aceste chestionare. Aleamoni (1981) și Nadeau (1977) citează câteva dintre ele. De exemplu, ei menționează că aceste chestionare evaluează mai mult profesorul decât activitatea lui de predare, dat fiind faptul că includ întrebări referitoare la personalitatea lui. Deseori chestionarele au un conținut limitativ care reduc predarea la expresia ei cea mai simplă (Ce notă i-ați acorda profesorului Dvs?). Asemenea întrebări se reduc la o simplă percepere și nu pot informa asupra calității predării profesorului. În fine, chestionarele pentru studenți ar putea încuraja modalitățile tradiționale de predare, pentru că acestea sunt cele mai frecvente și cel mai ușor de evaluat.

Majoritatea autorilor (Bernard, 1985) subliniază că un chestionar unic și universal nu poate face față necesităților și specificului diverselor aspecte ale predării. E nevoie de variate instrumente pentru a evalua o diversitate de domenii și stiluri de predare. Trebuie construite diferite tipuri de instrumente în funcție de scopul urmărit, de activitățile evaluate, de sursele de informare consultate.

Aleamoni (1981) citează cinci tipuri de instrumente corespunzătoare diferitor scopuri sau situații. Primul tip este instrumentul construit de către profesor pentru un curs dat. El conține întrebări specifice pentru un curs concret al unui anumit profesor, servind la detectarea elementelor care trebuie îmbunătățite în acest curs. Al-doilea tip de instrumente prevede selectarea de către profesor, pornind de la o bancă de itemi, a unui anumit număr de întrebări pentru a evalua cursul său. Al-treilea tip conține o secție standard pentru toți

profesorii și pentru toate tipurile de curs și o secție adițională, constituită din întrebări opționale, pe care profesorul le alege dintr-o bancă de itemi. Al-patrulea tip presupune alegerea de către profesor, dintre diferite chestionare standard, pe acel care corespunde situației sale de predare (prelegere, seminar, laborator etc.). Al-cincilea tip este chestionarul universal (care nu conține itemi specifici), utilizat pentru orice curs și orice profesor, indiferent de situația de predare. Majoritatea autorilor dezaprobă acest tip de chestionar.

Chestionarele diferă și după scopul pe care îl urmăresc: formativ sau administrativ (Platon, 2002). În scopuri administrative majoritatea autorilor (Doyle, 1983, Marsh, 1984, Centra, 1979) recomandă întrebări globale. Aceste întrebări vor fi diferite în funcție de principalii factori de eficacitate a predării. În elaborarea chestionarelor Marsh (1982) și Centra (1979) țin cont de următorii factori: organizare și claritate, interes, interacțiunea profesor / student, evaluare și feedback etc. Acești factori se aplică la majoritatea situațiilor de predare. Variaza doar întrebările în interiorul acestor factori. În scopuri formative întrebările utilizate vor fi mai specifice. Ele vizează obținerea informației cu privire la anumite aspecte ale cursului. De exemplu: desfășurarea anumitor secvențe ale cursului, utilizarea metodelor de predare, relevanța anumitor lecturi, sarcini etc.

Părerile diferă și cu privire la posibilitatea de a utiliza ambele tipuri de întrebări în același chestionar. Bernard (1985) consideră că este dificil de a face acest lucru. Doyle (1983), însă, sugerează un chestionar “dublu”, atenționând, totodată, asupra unor precauții care trebuie luate: întrebările privind aspectul formativ se elaborează de profesor iar rezultatele se transmit doar lui; întrebările privind aspectul administrativ se elaborează de specialiștii în evaluare, iar rezultatele se transmit administratorilor și / sau profesorului evaluat.

Bernard (1985) menționează că o altă modalitate de a viza scopul formativ și administrativ este de a utiliza un chestionar formativ pe parcursul semestrului, pentru a permite îmbunătățirea imediată a anumitor aspecte ale cursului, iar un chestionar administrativ - la finele semestrului. Or, ambele scopuri vor fi urmărite simultan însă prin diferite mijloace.

În general, sistemele de evaluare adresate studenților reflectă necesitățile și specificul departamentelor și universităților care le utilizează. Există puține studii care să susțină că o strategie de colectare sau analiză a informațiilor este mai bună decât alta. De exemplu, la universitățile din Washington, Michigan, Illinois din SUA, chestionarele de evaluare adresate studenților sunt construite diferit pentru a servi unor scopuri diferite, însă, în toate trei cazuri rezultatele obținute sunt valide și utile. Această diversitate de instrumente valide sugerează faptul că, pentru succesul unui program de evaluare, procedurile implementate în concordanță cu necesitățile universității și cooperarea membrilor acesteia sunt mult mai importante decât formularele tipizate de evaluare. Spre deosebire de anii trecuți, în universitățile americane, implicarea conducerii instituției în aplicarea și colectarea aprecierilor studenților este totală (Brascamp și Ory, 1994; Hazlett, 1990; Ory și Parker, 1989).

B) Chestionare de evaluare adresate experților

Dacă chestionarele adresate studenților este mijlocul privilegiat pentru a evalua prestația cursului, chestionarul de evaluare adresat experților este indicat pentru a evalua gradul de cunoaștere a disciplinei de către profesor. Acest tip de chestionare este destinat experților, deoarece numai ei pot judeca despre conținutul (substanța) materiei predate. Forma acestui chestionar va varia în dependență de scopul pe care-l urmărește: administrativ sau formativ.

În scopuri administrative, French–Lazovik (1981) sugerează chestionare deschise vizând aspectele globale ale predării. Chestionarul autorului include o întrebare globală ca, de exemplu, “Care este calitatea materiei de învățămînt utilizată în acest curs?”. O astfel de întrebare permite să se analizeze toată materia distribuită studenților: planul cursului, notele de curs, materialul ilustrativ prezentat, literatura propusă, sarcinile solicitate etc. O a doua

întrebare se adresează obiectivelor cursului. De exemplu: “Studentii au atins obiectivele urmărite?”. La această întrebare se poate răspunde, analizând obiectivele cursului, dar și lucrările realizate de studenți și rezultatele lor la examene. O a treia întrebare se referă la gradul de cunoaștere a materiei. De exemplu: “În ce măsură profesorul cunoaște materia predată?”. Acest lucru se poate determina analizând notele de curs și literatura sugerată.

Alți autori (Braskamp și al., 1984, Seldin, 1980) propun un chestionar mai detaliat, privind evaluarea fiecărui aspect al cursului. Prin această formă de evaluare se urmărește un scop formativ și, deci îmbunătățirea cursului. Informațiile obținute vor permite profesorului să modifice anumite elemente ale predării sale. De exemplu, se va întreba dacă sarcinile propuse facilitează atingerea obiectivelor, dacă ele sunt adecvate, dacă frecvența lor este potrivită. În raport cu lucrările scrise se întreabă dacă ele sunt corelate cu obiectivele, dacă ele reflectă momente importante ale conținutului.

Evaluarea materiei de predare de către experți, însoțită de evaluarea prestațiilor cursului de către studenți este susceptibilă să furnizeze informații complementare permițând de a judeca mai profund despre calitatea predării unui profesor.

C) Grila de observație

Grila de observație, utilizată în timpul vizitei în sala de curs, este un alt mijloc important de evaluare. Acest mijloc, destul de răspândit în unele instituții universitare, servește, de regulă, la analiza procesului de predare. De altfel, dacă observarea în clasă este un mijloc eficace pentru evaluarea formativă, ea rămâne destul de contestată când servește unui scop administrativ. Scriven are o părere negativă privind utilizarea vizitelor în sala de curs ca mijloc de evaluare în scopuri administrative. Autorul menționează că “a utiliza vizitele în sala de curs de către colegi, administratori sau “experți” pentru a evalua predarea este nu numai incorect, este o disgrăție” (Scriven, 1981, p. 251). Autorul prezintă cinci argumente în favoarea ideii susținute: 1) vizitele deranjează predarea, chiar dacă profesorul a fost prevenit; 2) numărul de vizite este, în general, foarte restrâns (1-2 vizite pe an) pentru a fi o măsură fidelă; nu se poate trage concluzii pornind de la un asemenea eșantion; 3) vizitatorul nu este lipsit de prejudecăți personale, el poate fi pro sau contra profesorului vizitat; 4) nu ai ce observa în clasă ce ar putea servi drept indice de judecată; 5) vizitatorul nu este lipsit de prejudecăți în raport cu maniera de predare a unui atare curs unor atare studenți; în ochii lui, deseori fără să vrea, propria lui manieră de predare prevalează. Un șir de autori (McKeachie, 1979; Sullivan 1977) menționează că vizitele în sala de curs pot constitui un mijloc de evaluare formativă eficace cu condiția de a fi bine utilizată, adică dacă evaluarea este supervizată de un expert, dacă ea dă un feedback profesorului și dacă o schimbare urmează. În plus, trebuie ca profesorul să fie absolut voluntar, să recunoască că există o problemă și să manifeste dorința de a schimba.

Mai multe grile de observare a predării în sala de curs au fost elaborate. Grila lui Braskamp (Braskamp și al., 1984) se referă la șase aspecte ale predării: importanța și pertinenta conținutului, organizarea cursului, abilitățile de comunicare verbală și non-verbală, claritatea expunerii, abilitatea de a pune întrebări, contactul cu studenții.

Murray (1983) a elaborat o grilă de observare în sala de curs care conține doisprezece factori: interacțiunea profesor / student, claritatea conceptelor, entuziasmul, organizarea, utilizarea timpului, claritatea discursului etc. Această grilă include circa o sută de elemente de observare. Elaborând și testând această grilă, autorul caută să identifice comportamentele care ar conduce la o mai bună învățare. În grila lui Murray, factorii utilizați sunt exprimați în comportamente observabile. De exemplu, în factorul “interacțiune profesor / student”, se observă dacă profesorul încurajează întrebările studenților, dacă manifestă interes pentru ideile lor, dacă este disponibil să răspundă la întrebări, dacă intervine la realizarea sarcinilor etc. În factorul “organizare”, se observă dacă profesorul evidențiază punctele mai importante ale materiei, dacă obiectivele cursului sunt clar enunțate, dacă lecturile suplimentare propuse studenților completează materia predată etc.

Or, validitatea datelor obținute pe baza observației în sala de clasă ca metodă de apreciere a activității de predare în universități este influențată de câțiva factori și anume: în ce scop este observată activitatea, ce este observat, cine sunt cei care observă, când se fac observațiile. Cei mai de încredere observatori sunt colegii, dacă aceștea sunt familiarizați cu conținutul disciplinei persoanei observate, cât și persoanele care au pregătire în ceea ce privește utilizarea tehnicilor de observație, sau experiență ca observatori. Observațiile efectuate de colegi sunt flexibile, informale și sunt utile pentru cei care doresc să-și perfecționeze activitatea. În cazul în care observațiile sunt realizate pentru luarea unor decizii de personal, ele trebuie efectuate în mod riguros, standardizat de către specialiști cu experiență în domeniu pe parcursul mai multor vizite.

D) Raportul activității de predare

Pe lângă chestionarele adresate studenților, chestionarele adresate experților și grila de observație în sala de clasă, raportul activității de predare a profesorului constituie un mijloc de evaluare destul de popular în unele instituții. Deseori conceput de profesor, raportul relatează activitățile lui de predare și poate fi mai mult sau mai puțin elaborat în dependență de scopurile pe care le urmărește.

Raportul activității de predare suscită și el multiple dezbateri, anume pentru că scopurile pe care le urmărește sunt rar bine explicate iar gradul de confidențialitate este rar fixat. Carroll (1981) îl definește ca un chestionar deschis care cere răspunsuri concise la întrebări legate de predare. Este un raport de activitate care face parte dintr-un dosar pentru necesitățile administrației. Pentru Carroll raportul activității de predare constituie o sursă de informare mai completă decât opinia studenților. Mai mulți autori constată că raportul activității de predare elaborat de profesor trebuie considerat ca o sursă complementară de informare în comparație cu chestionarul destinat studenților și chestionarul destinat experților. Acest mijloc de evaluare permite profesorului de a descrie personal activitățile sale și contextul său de predare.

Raportul activității de predare poate servi atât în scopuri formative cât și în scopuri administrative. În scopuri formative raportul este asimilat cu un instrument de auto-evaluare care permite profesorului de a face o analiză calitativă a activității sale de predare. Realizat în scopuri administrative, raportul va conține mai ales date cantitative asupra activităților și contextului de predare (identificarea cursurilor ținute, numărul de studenți înscriși, treapta de învățământ, numărul de teze supervizate etc.).

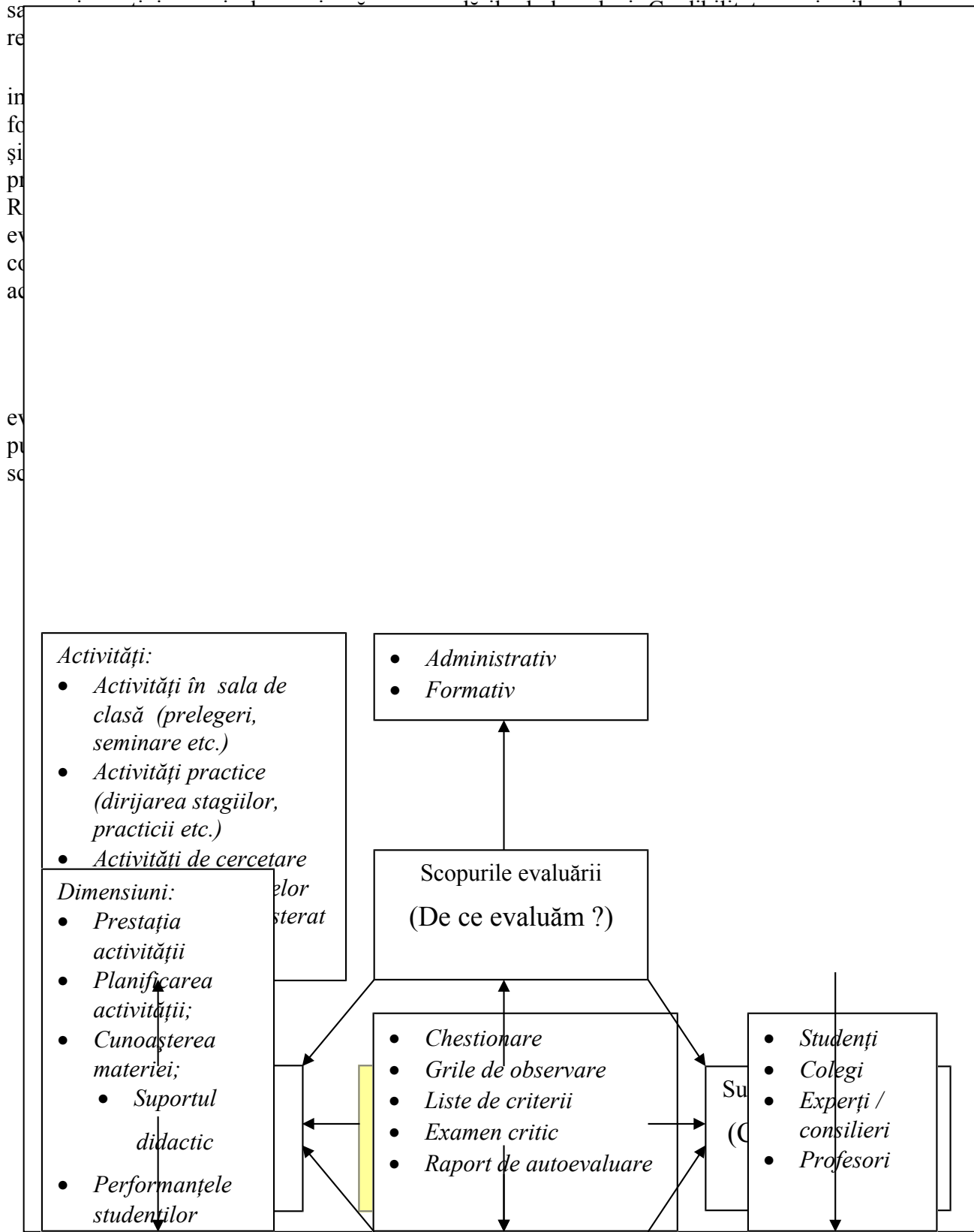
În anul 1986 Asociația Canadiană a profesorilor universitari a publicat un buletin special privind "dosarul de predare a profesorului". Autorii dosarului (Shore și al., 1986), definesc acest dosar ca un raport - rezumat al realizărilor și principalelor puncte forte ale unui profesor în predarea sa. Autorii asociază dosarul de predare a profesorului cu dosarul său de cercetare, în care se înscriu publicațiile, invențiile, distincțiile sale. Pentru acești autori, dosarul de predare trebuie să furnizeze scurte informații selectate în așa fel ca acestea să reflecte cel mai fidel posibil competența și calitatea predării profesorului. Carroll (1981) adaugă că forma sa trebuie să fie clară, directă, succintă, pentru a nu deveni o sarcină plictisitoare și laborioasă pentru profesor. Sullivan (1977) subliniază că raportul trebuie să conțină și o listă de activități la care profesorul a participat în scopul ameliorării predării sale (atelier, seminare, conferințe etc.). Freunch-Lazovik (1981) sugerează că activitățile de perfecționare trebuie să fie consemnate în raport, recomandând ca la aceste activități să fie adăugate și cele legate de participarea în diverse comitete pedagogice (comitete de elaborare a politicilor de evaluare, de revizuire a cursurilor și programelor etc.).

E) Aprecierile scrise

Aprecierile scrise oferite de studenți sau colegi sunt metode utilizate frecvent pentru obținerea informației legată de activitatea de predare. De cele mai multe ori ele iau forma unor comentarii sau sugestii anexate chestionarelor de evaluare a cursurilor adresate studenților. Aceștea sunt chemați să comenteze diferite aspecte ale cursului și să ofere soluții

pentru ameliorarea lui. În general, studenții au tendința de a-si focaliza comentariile asupra caracteristicilor profesorului și asupra a ceea ce au învățat la curs și acordă mai puțină atenție organizării și structurii cursului. De asemenea, studenții oferă puține propuneri de îmbunătățire a cursului, fiind considerați foarte buni critici dar mai puțin buni ca designeri ai cursului (Brascamp și al., 1981). Comentariile studenților oferă informații bogate și interesante care sunt utile profesorului pentru perfecționarea activității didactice, dar reprezintă o metodă pe care nu se poate baza în luarea deciziilor de personal.

Aprecierile scrise oferite de colegi, deseori sub forma scrisorilor de recomandare, constituie, deasemenea, materiale importante în documentația necesară pentru luarea deciziilor de personal. În universitățile americane, solicitarea scrisorilor de recomandare este cea mai populară formă de apreciere scrisă pentru luarea deciziilor de titularizare și promovare. Deseori, instituțiile de prestigiu acceptă recomandări doar de la instituții similare



- explorarea obiectului evaluării, manifestat în diverse activități ale profesorului universitar, tinde să ia în considerare toate aspectele și să demonstreze complexitatea actului de predare și prin aceasta complexitatea actului de evaluare;
- sursele de informare consultate în procesul de evaluare sunt multiple; alegerea lor depinde de activitățile evaluate;
- mijloacele de evaluare sunt diverse; principalele preocupări ale cercetătorilor privind mijloacele de evaluare țin de validarea și utilizarea lor eficientă.;
- toate componentele evaluării: scopurile, obiectul , sursele și mijloacele se află într-o strânsă intercorelare.

Pornind de la aceste postulate, am trasat un tablou a ceea ce ar putea reprezenta modelul evaluării globale și complete a calității predării în învățământul universitar (Tabelul 10).

În concepția noastră modelul de evaluare a calității predării trebuie să enunțe clar scopurile pe care le urmărește; trebuie să propună consultarea multiplelor surse de informare și utilizarea diverselor mijloace de evaluare aplicate în mod diferit activităților profesorului universitar.

Capitolul II Elaborarea tehnicilor de evaluare

În capitolul precedent am arătat că mai multe mijloace și tehnici de lucru sunt posibile în materie de evaluare a calității predării, iar un demers de evaluare riguros impune o alegere adecvată a acestor mijloace. În plus, am remarcat că toate componentele evaluării: scopurile (administrativ, formativ); sursele de informare (studenți, colegi, experți / consilieri, profesor); obiectul evaluării (tipul de activitate și dimensiunile acesteia) se află într-o strânsă intercorelare. Rezultatele analizei acestor intercorelații au fost schematizate în tabelul 11.

Tabelul 11. Relația obiect / surse / mijloace de evaluare

<i>Obiectul evaluării</i>	<i>Surse de informare</i>	<i>Mijloace de evaluare</i>
1. Planificarea și cunoașterea materiei	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/ Consilieri • Studenți (în cazurile pertinente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen critic • Liste de criterii • Chestionare
2. Activități în sala de clasă		
Prestația (curs, seminar etc.)		
a. Performanța profesorului	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorul 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii

b. Recepționerea de către studenți	<ul style="list-style-type: none"> • Colegi • Studenți • Experți/ Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii • Chestionare • Fișe de criterii • Grile de observare
c. Cadrul material	<ul style="list-style-type: none"> • Experți/ Consilieri • Experți/ Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Grile de observare • Fișe de criterii
3. Activități practice (dirijarea stagiilor, practicii etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Studenți 	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionare
4. Activități de cercetare (monitorizarea tezelor, proiectelor etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Studenți 	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionare
5. Materialul didactic	<ul style="list-style-type: none"> • Experți / Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Fișe de criterii
6. Performanțele studenților		
a. Examinarea rezultatelor	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorul 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterii personale
b. Examinarea materialelor de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Experți / Consilieri 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste de criterii

1. Chestionare de evaluare destinate studenților

A. Scop administrativ

Evaluarea performanței profesorului de către studenți poate servi diverselor scopuri: administrativ sau formativ, fiecare deosebindu-se prin anumite caracteristici, respectarea cărora este de o importanță majoră. Or, chestionarele administrative se referă, în mod obligator, la ansamblul activităților care compun șarja profesorului. Ele sunt standardizate și se aplică la finele activității de instruire, de regulă, la solicitarea administrației. Dat fiind faptul că chestionarele aplicate în scop administrativ deseori servesc la luarea deciziilor de personal, respectarea tuturor rigorilor legate de elaborarea lor este extrem de importantă.

1.1. Evaluarea cursului

În elaborarea chestionarelor de evaluare a cursului destinate studenților am ținut cont de următorii factori de eficacitate:

- Factor 1 - pregătire și organizare;
- Factor 2 - interes și stimulare intelectuală;
- Factor 3 - prezentare ai abilității de comunicare;
- Factor 4 - interacțiune profesor-student;
- Factor 5 – evaluare și retroacțiune;
- Factor 6 - cunoașterea materiei;
- Factor 7 - apreciere generală.

Tabelul de mai jos cuprinde factorii menționați, materializați în indicatori care exprimă comportamente observabile și măsurabile pe baza cărora se construiesc și se validează chestionarele de evaluare a cursurilor destinate studenților.

Tabelul 11. Factorii de eficacitate și indicatorii pentru evaluarea cursurilor

<i>Factorul 1 Pregătire și organizare</i>	<i>Factorul 2 Interes și stimulare intelectuală</i>	<i>Factorul 3 Prezentare și abilități de comunicare</i>	<i>Factorul 4 Interacțiune profesor- student</i>	<i>Factorul 5 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Factorul 6 Cunoașterea materiei</i>
Planul cursului a fost clar prezentat	Profesorul a manifestat interes pentru predare	Expunerea profesorului a fost clară	Profesorul a încurajat participarea studenților la discuții	Examinarea a reflectat conținutul tratat la curs	Profesorul stăpânește materia predată
Obiectivele cursului au fost clar definite	Predarea profesorului a fost stimulativă	Exprimarea verbală (ritm, intonație) a contribui la înțelegerea materiei	Profesorul a manifestat o atitudine pozitivă față de studenți	Criteriile de evaluare au fost clare	Cunoștințele profesorului în domeniul disciplinei predate sunt vaste
Conținutul cursului a fost bine structurat	Profesorul a suscit interesul studenților	Expunerea profesorului a fost concisă	Profesorul a respectat ideile și opiniile studenților	Profesorul a apreciat obiectiv performanțele studenților	Profesorul este la curent cu realizările științifice de ultimă oră
Suportul didactic (scheme, tablouri, diapozitive etc.) a fost utilizat eficient	Profesorul s-a bazat pe cunoștințele anterioare ale studenților	Expresia non-verbală (mimica, gestică) a contribuit la evidențierea punctelor esențiale ale expunerii	Profesorul a manifestat onestitate în relațiile cu studenții	Examinarea a reflectat conținutul tratat la curs	Profesorul a integrat rezultatele recentelor cercetări în cursul predat
Planul cursului a fost respectat	Profesorul a prezentat materia într-o manieră interesantă	Retorica profesorului a fost adecvată	Posibilitățile de a contacta profesorul au fost satisfăcătoare	Profesorul a utilizat metode adecvate de evaluare	Profesorul s-a îngrijit de corectitudine a informației vehiculate
Noțiunile cheie au fost suficient explicate	Profesorul a încurajat activismul studenților		Comentariile profesorului au fost utile	Ponderea acordată diverselor modalități de evaluare a fost explicată	Profesorul a realizat cu eficacitate principiul interdisciplin arității
Materialul predat a fost bine documentat	Profesorul a stimulat gândirea creativă a studenților		Profesorul a fost disponibil să răspundă cu claritate la	Instrucțiunile pentru efectuarea lucrărilor au fost clar	Profesorul a transferat cunoștințele predate spre disciplinele

			întrebările studenților	enunțate	
Profesorul a utilizat diverse metode de predare	Profesorul a motivat curiozitatea intelectuală				
Materialul predat a fost bine documentat	Profesorul a manifestat dinamism în predare				

Factorul 1: Pregătirea și organizarea cursului

Acest factor poate fi materializat printr-o serie de indicatori care reflectă pregătirea conținutului cursului și organizarea acestuia. Lista prezentă nu este exhaustivă, ea poate fi completată. După cum se vede din tabel, pentru a evalua acest factor trebuie selectați indicatori privind claritatea planului și a obiectivelor cursului, a suportului didactic utilizat în sala de curs. Este important de a ne interesa de pertinenta lecturilor recomandate, de claritatea explicațiilor profesorului și a eficienței timpului utilizat. Dacă unele elemente (documente audiovizuale, note polycopiate) sunt absente din anumite cursuri evaluate, enunțurile privind aceste elemente trebuie excluse din chestionare.

Factorul 2: Interesul și stimularea intelectuală

Nu e ușor de a găsi indicatorii care ar ilustra acest factor. Un lucru trebuie să atragă atenția elaboratorului de chestionare: disciplina predată poate influența evaluarea. Conform unor studii (Bernard, 1992), există cursuri (de exemplu, statistica, metodologia cercetării și alte cursuri obligatorii) “nepreferate” de studenți. Cît nu s-ar strădui profesorul să intereseze studenții, asemenea cursuri riscă să fie evaluate negativ, spre deosebire de cursurile “preferate” de studenți.

Factorul 3: Prezentare și abilități de comunicare

Acest factor e de o importanță majoră. El ține de claritatea expresiei verbale și non-verbale a profesorului, de calitățile lui oratorice. Nu sunt rare cazurile cînd din motivul unor dezabilități de comunicare (tempou prea rapid, gestică și mimică neadecvată) profesorul, deși stîpînește materia, nu o poate prezenta clar studenților.

Factorul 4: Interacțiunea profesor-student.

Mai mulți indicatori sunt posibili pentru ilustrarea acestui factor. Însă și aici trebuie manifestată prudență, dat fiind faptul că anumiți indicatori nu pot fi aplicați la orice curs: de exemplu, un profesor care predă în grupe numeroase nu întotdeauna poate face studenții să participe la discuții pe un anumit subiect: acest lucru poate fi realizat doar în grupe puțin numeroase.

Factorul 5: Evaluare și retroacțiune

Alegerea indicatorilor pentru ilustrarea acestui factor care ar conveni tuturor cursurilor poate furniza anumite dificultăți legate de formele de evaluare și momentul administrării chestionarului. Dacă forma de evaluare este doar examenul de la finele semestrului, indicatorii trebuie să reprezinte anume această formă de evaluare. Dacă evaluarea presupune și alte forme (testări, lucrări de control), efectuate pe parcursul semestrului, indicatorii trebuie să ia în considerare și aceste forme de evaluare. Concomitent, trebuie să se țină cont de faptul că chestionarele în scopuri administrative se aplică numai după ce studenții au susținut probele de evaluare (colocvii, examene, testări etc.)

Factorul 6 : Cunoașterea materiei predate

Unii profesori insistă asupra cunoașterii opiniei studenților privind competențele lor academice. Alții sunt în plin dezacord cu această teză, specificînd că studenții nu sunt capabili

pentru a judeca un asemenea factor. Or, după cum am relatat mai sus (capitolul I) păreri diferite. Considerăm că un asemenea factor este foarte important pentru evaluarea calității, iar studenții, în general, sunt apti să emită judecăți valide. Trebuie doar să se atragă atenția la unele momente. De exemplu, s-ar putea să se introducă asemenea indicatori în chestionarele elaborate pentru studenții anilor superiori care au deja experiență și sunt în măsură să aprecieze competența academică a profesorului. În cazurile când profesorul obține la acest factor rezultate slabe, s-ar putea să se verifice relevanța lor prin evaluarea materiei de către experți sau colegi.

Există și alte dificultăți legate de indicatorii care permit evaluarea cunoașterii materiei. De exemplu se consideră că un indicator de tipul “profesorul este competent” este ambiguu, dat fiind faptul că nu este clar ce se subînțelege prin cuvântul “competență”: cea pedagogică sau cea academică. Toți indicatorii chestionarului verifică, de fapt, competența pedagogică și numai indicatorii acestui factor - pe cea academică. Deci includerea lui rămâne la discreția elaboratorilor de chestionare.

Factorul 7: Apreciază generală

Factorul vizează aprecierea globală a predării. Interpretarea rezultatelor indicatorilor acestui factor este delicată, deoarece el nu constituie suma răspunsurilor la ceilalți factori ale chestionarului. Nu se recomandă să se ia o decizie administrativă doar în baza acestui factor, dat fiind faptul că el poate fi supus influenței mai multor variabile ca disciplina predată sau personalitatea profesorului.

1.2. Evaluarea seminarelor

Seminarul este o întâlnire, de regulă, săptămânală a unui mic grup de studenți (20-25) cu un profesor care joacă rolul de expert sau animator. Seminarul permite de a explora colectiv și de a studia profund un subiect special. Or, seminarul nu vizează acoperirea tuturor subiectelor abordate la curs; din contra, el se caracterizează prin aprofundarea unui subiect, suficient de vast, pentru ca fiecare student să poată efectua o studiu specializat asupra unui aspect particular.

Factorii de eficacitate referitoare la seminar nu se deosebesc radical de cei ai cursului magistral. Totuși există unele particularități care vizează atât factorii cât și indicatorii acestora. De exemplu, unul din factorii foarte importanți pentru cursul magistral “prezentare ai abilității de comunicare” nu joacă un rol preponderent în cadrul seminarelor. În schimb crește rolul unor asemenea factori ca “interacțiune profesor-student” și “evaluare și retroacțiune”.

În elaborarea chestionarelor de evaluare a seminarelor destinate studenților ne-am bazat pe următorii factori de eficacitate:

- Factor 1 – pregătire și organizare;
- Factor 2 – interes și stimulare intelectuală;
- Factor 3 – interacțiune profesor-student;
- Factor 4 – evaluare și retroacțiune;
- Factor 5 – cunoașterea materiei;
- Factor 6 – apreciere generală.

Tabelul de mai jos cuprinde factorii menționați, materializați în indicatori reprezentativi în baza cărora se construiesc și se validează chestionarele de evaluare a seminarelor destinate studenților. Este important de a defini, în prealabil, contextul desfășurării seminarelor și de a selecta indicatorii cei mai adecvați situațiilor specifice pentru toate seminarele.

Tabelul 12. Factorii de eficacitate și indicatorii pentru evaluarea seminarelor

<i>Factor 1 Pregătire și organizare</i>	<i>Factor 2 Interes și stimulare intelectuală</i>	<i>Factor 3 Interacțiune profesor-student</i>	<i>Factorul 4 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Factorul 5 Cunoașterea materiei</i>
Obiectivele seminarelor au fost clar definite	Profesorul a încurajat activismul studenților	Profesorul a încurajat schimbul de opinii și idei	Criteriile de evaluare în cadrul seminarelor au fost clare	Profesorul stăpânește materia abordată la seminar.
Conținutul seminarelor a asigurat atingerea obiectivelor	Profesorul a manifestat interes pentru activitatea studenților	Profesorul a respectat ideile și opiniile studenților	Profesorul a apreciat obiectiv performanțele studenților	Cunoștințele profesorului în domeniul disciplinei vizate sunt vaste
Explicațiile pentru realizarea activităților au fost clare	Profesorul a stimulat Gîndirea creativă	Profesorul a încurajat încadrarea studenților în discuții	Probele scrise au reflectat conținutul tratat la seminar	Profesorul este la curent cu realizările științifice de ultimă oră
Șarja de muncă la seminar a fost adecvată	Profesorul a încurajat dezvoltarea noilor idei	Profesorul a manifestat atitudine pozitivă față de studenți	Profesorul a utilizat metode adecvate de evaluare	Profesorul s-a îngrijit de corectitudinea informației vehiculate
Lecturile recomandate au favorizat progresul studenților		Profesorul a ajutat studenții să înfrunte dificultățile	Comentariile profesorului au fost utile	
Profesorul a utilizat diverse metode didactice			Obiecțiile profesorului au fost constructive	
Sarcinile suplimentare au fost utile				

1.3. Evaluarea lucrărilor practice / de laborator

Scopul lucrărilor practice sau de laborator este de a contribui la stăpînirea de către studenți a unor obiective care nu pot fi verificate prin alte metode. În cadrul acestor activități studentul este cu mult mai activ, dat fiind faptul că anume el trebuie să efectueze lucrările sau experiențele.

În elaborarea chestionarelor pentru evaluarea lucrărilor practice și/sau de laborator ne-am condus de factori de eficacitate specifici cursului și seminarelor, dată fiind generalitatea lor pentru diverse activități, specificînd doar indicatorii, după o analiză minuțioasă a contextului care urma să fie evaluat.

- Factor 1 – pregătire și organizare;
- Factor 2 – interes și stimulare intelectuală;

- Factor 3 – interacțiune profesor-student;
- Factor 4 – evaluare și retroacțiune;
- Factor 5 – cunoașterea materiei;
- Factor 6 – apreciere generală.

Tabelul de mai jos cuprinde factorii menționați, materializați în indicatori reprezentativi în baza cărora se construiesc și se validează chestionarele de evaluare a lucrărilor practice / de laborator destinate studenților.

Tabelul 13. Factorii de eficacitate și indicatorii pentru evaluarea lucrărilor practice / de laborator

<i>Factor 1 Pregătire și organizare</i>	<i>Factor 2 Interes și stimulare intelectuală</i>	<i>Factor 3 Interacțiune profesor-student</i>	<i>Factorul 4 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Factorul 5 Cunoașterea materiei</i>
Obiectivele lucrărilor au fost clare	Profesorul a manifestat interes pentru activitatea studenților	Profesorul a încurajat studenții să adreseze întrebări	Criteriile de evaluare în cadrul lucrărilor au fost clare	Profesorul stăpânește materia abordată în cadrul lucrărilor
Conținutul lucrărilor au asigurat atingerea obiectivelor	Profesorul a încurajat activismul studenților	Profesorul a răspuns clar la întrebările studenților	Profesorul a apreciat obiectiv performanțele studenților	Cunoștințele profesorului în domeniul disciplinei vizate sunt vaste
Experiențele realizate au contribuit la înțelegerea materiei	În cadrul lucrărilor profesorul a stimulat reflecția	Profesorul a ajutat studenții să înfrunte dificultățile	Profesorul a manifestat obiectivitate în evaluare	Profesorul este la curent cu realizările științifice de ultimă oră
Experiențele au fost ilustrative	Profesorul a încurajat dezvoltarea noilor idei	Profesorul a manifestat o atitudine pozitivă față de studenți	Comentariile profesorului au fost utile	Profesorul s-a îngrijit de corectitudinea informației vehiculate
Explicațiile pentru realizarea activităților au fost clare	Lucrările au fost stimulative	Profesorul a respectat ideile și opiniile studenților	Obiecțiile profesorului au fost constructive	
Lucrările au contribuit la dezvoltarea unor abilități noi				

1.4. Evaluarea practicii (stagiilor)

În cadrul multor specialități, practica/stagiile fac parte integrantă din programele de formare a specialistului. Ele contribuie la formarea abilităților practice și, de regulă, se desfășoară într-un mediu înrudit cu cel al viitoarei activități de muncă a stagiului. Durata și modalitățile unui stagiou variază considerabil în conformitate cu profesia și programul de formare și se poate desfășura săptămânal sau pe parcursul unei durate de timp mai lungi (câteva luni, un semestru etc.)

În elaborarea chestionarelor pentru evaluarea practicii/stagiilor ne-am bazat pe factori de eficacitate enunțați mai sus, însă am introdus un factor semnificativ care se referă la calitățile profesorului de a încadra studenții în această activitate.

- Factor 1 – pregătire și organizare;
- Factor 2 – interes și stimulare intelectuală;
- Factor 3 – interacțiune profesor-student;
- Factor 4 – încadrarea studenților;
- Factor 5 – evaluare și retroacțiune;
- Factor 6 – cunoașterea materiei;
- Factor 7 – apreciere generală.

Tabelul de mai jos cuprinde factorii menționați, materializați în indicatori reprezentativi, în baza cărora se construiesc și se validează chestionarele de evaluare a stagiilor.

Tabelul 13. Factorii de eficacitate și indicatorii pentru evaluarea practicii / stagiilor

<i>Factor 1 Pregătire și organizare</i>	<i>Factor 2 Interes și stimulare</i>	<i>Factor 3 Interacțiune profesor- student</i>	<i>Factorul 4 Încadrarea studenților</i>	<i>Factorul 5 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Factorul 6 Cunoașterea materiei</i>
Obiectivele practicii au fost clar definite	Profesorul a manifestat interes pentru încadrarea studenților	Profesorul a contribuit la depășirea dificultăților întâmpinate de studenți	Profesorul a stimulat aplicarea de către studenți a teoriei în practică	Retroacțiunile profesorului au fost frecvente	Conducătorul stăpânește materia abordată la practică
Instructajele au contribuit la informarea studenților privind desfășurarea stagiului	Profesorul a încurajat angajarea activă a studenților în acumularea abilităților practice	Profesorul a manifestat deschidere față de ideile studenților	Profesorul a favorizat asumarea responsabilității de către studenți	Comentariile conducătorului privind activitatea studenților au fost constructive	Cunoștințele profesorului în domeniul de desfășurare a practicii sunt vaste
Conținutul practicii a asigurat realizarea obiectivelor	Profesorul a stimulat curiozitatea intelectuală a studenților	Profesorul a răspuns clar la întrebările studenților	Profesorul a facilitat integrarea studenților în echipa de muncă.	Criteriile de evaluare a stagiului au fost clare	Profesorul este la curent cu realizările științifice de ultimă oră
Profesorul a respectat orarul prevăzut pentru consultații		Profesorul a ajutat studenții să înfrunte dificultățile	Explicațiile profesorului au fost clare	Profesorul a apreciat obiectiv rezultatele studenților	Profesorul s-a îngrijit de corectitudine a informației vehiculate
Profesorul a gestionat eficient desfășurarea practicii		Profesorul a respectat opiniile studenților	Instrucțiunile conducătorului privind efectuarea raportului au		

			fost clare		
--	--	--	------------	--	--

1.5 Evaluarea tezelor / proiectelor de cercetare

Evaluarea de către studenți a calității supervizării tezelor de an, de licență, sau a altor lucrări scrise (eseuri, proiecte) nu e ușor de realizat. Numărul restrâns al studenților supervizați de un profesor, relațiile privilegiate care se stabilesc între profesor și student, specificul supervizării în cadrul diverselor discipline, cât și exigențele și expectanțele mutuale ale studentului și profesorului pot apărea ca obstacole în evaluarea acestui tip de activitate. Considerăm totuși că o astfel de evaluare este și posibilă și necesară. Demersul de evaluare poate fi similar cu cel reflectat anterior pentru evaluarea altor activități de învățământ, luând în considerație, bineînțeles, specificul activității în cauză. Pentru obținerea unor informații adecvate e nevoie să ținem cont de două momente:

- Chestionarul se distribuie unui număr suficient de studenți sau absolvenți (cel puțin șapte persoane);
- Chestionarul se administrează după realizarea și susținerea tezelor sau proiectelor de cercetare.

În elaborarea chestionarelor ne-am condus de următorii factori de eficacitate rezultați din analiza cercetărilor din domeniu:

- Factor 1 - organizare, structură, claritate;
- Factor 2 - sprijinul acordat studentului;
- Factor 3 - atingerea obiectivelor specifice;
- Factor 4 - cunoașterea materiei și a metodologiei;
- Factor 5 - apreciere generală

Tabelul de mai jos cuprinde factorii identificați și indicatorii care reprezintă acești factori, în baza cărora se construiesc și se validează chestionarele de evaluare a tezelor.

Tabelul 14. Factorii de eficacitate și indicatorii pentru evaluarea tezelor

<i>Factor 1 Organizare și claritate</i>	<i>Factor 2 Sprijinul acordat studentului</i>	<i>Factor 3 Atingerea obiectivelor specifice</i>	<i>Factorul 4 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Factorul 5 Cunoașterea materiei și a metodologiei</i>
Profesorul și studentul au convenit asupra planului de lucru al cercetării	Profesorul a încurajat studentul în realizarea cercetării	Profesorul a contribuit la dezvoltarea capacităților de analiză și sinteză	Retroacțiunile profesorului au fost frecvente	Cunoștințele profesorului în domeniul cercetării sunt vaste
Profesorul și studentul au precizat etapele privind desfășurarea cercetării	Profesorul a putut să se adapteze la schimbările survenite în evoluția cercetării studentului (circumstanțe imprevizibile, schimbarea intereselor etc.)	Profesorul s-a asigurat că studentul cunoaște regulile privind etica cercetării și le aplică	Obiecțiile profesorului privind realizarea cercetării au fost constructive	Cunoștințele profesorului privind metodologia cercetării sunt profunde
Profesorul cu	Profesorul a	Profesorul a	Sugestiile	Profesorul

studentul au convenit asupra frecvenței întâlnirilor pentru consultații	orientat studentul spre sursele informaționale relevante	contribuit la formarea abilităților de cercetare	profesorului privind redactarea cercetării au fost utile	este la curent cu cele mai recente realizări științifice din domeniu
Planul cercetării (obiective, metodologie etc) a fost clar	Profesorul a fost disponibil să ajute studentul	Profesorul a ajutat studentul să justifice metodologia cercetării	Criteriile de evaluare a stagiului au fost clare	
Cerințele profesorului au corespuns obiectivelor și programei de cercetare	Profesorul a ajutat studentul să exploreze diverse piste de cercetare.	Profesorul s-a asigurat că studentul cunoaște cerințele privind perfectarea tezelor	Profesorul a apreciat obiectiv rezultatele studenților	
Sarcina solicitată studentului a corespuns nivelului său de formare		Profesorul a familiarizat studentul cu cerințele privind publicarea rezultatelor		

1.6 Analiza comentariilor studenților

Comentariile, sugestiile studenților sunt o sursă suplimentară de informare care reflectă satisfacția sau insatisfacția studenților vizavi de activitățile realizate. Ele sunt de cele mai multe ori anexate chestionarelor de evaluare, iar studenții sunt solicitați să comenteze diferite aspecte ale cursului, seminarului etc. și să ofere soluții pentru îmbunătățirea acestuia. În general, studenții au tendința de a-și focaliza comentariile asupra caracteristicilor instructorului și asupra a ceea ce au învățat la curs și acordă mai puțină atenție organizării și structurării cursului. De aceea aceste aspecte sunt cuprinse în chestionarele de evaluare. Studenții oferă, de asemenea, puține propuneri de îmbunătățire a cursului, fiind considerați foarte buni critici dar mai puțin buni ca designeri ai cursului (Brasckamp și al., 1981). Comentariile studenților oferă informații bogate și interesante care sunt utile profesorului pentru perfecționarea activității didactice, dar reprezintă o metodă pe care nu ne putem baza în luarea deciziilor de personal.

Totuși, unii profesori, preferă analiza comentariilor studenților care enunță direct momentele pozitive și cele care necesită ameliorări, rezultatelor statistice ale evaluărilor care li se par destul de “seci”. Prezentăm mai jos un model de analiză a comentariilor studenților realizat în cadrul prezentei cercetări.

B. Scop formativ

Scopul evaluării formative, pe parcursul anului de studii, este de a permite profesorului să identifice punctele forte și punctele slabe ale predării lor. Profesorul poate astfel să introducă corectările necesare și să amelioreze cursul înainte de finele lui.

Elaborarea chestionarelor în scop formativ ține de interesul și inițiativa profesorului. Să amintim, că aceste chestionare se deosebesc de cele administrative printr-un șir de caracteristici. Chestionarele se referă la anumite aspecte ale activității profesorului; se aplică pe parcursul anului, deci, înaintea evaluării administrative; frecvența administrării depinde de necesități și rămâne la discreția profesorului. Ele pot fi scrise sau orale, deschise sau închise. Chestionarele scrise pot conține indicatori privind punctele pozitive cât și cele care necesită

ameliorare, formularea lor este suplă și subiectivă. Profesorul poate solicita studenților o opinie globală sau o evaluare detaliată a unui singur aspect, de exemplu: structura și conținutul cursului, claritatea expunerii materialului predat, claritatea explicațiilor pentru sarcinile de realizat, explicitatea suportului didactic, relevanța bibliografiei și lecturilor propuse etc.

1.7. Evaluarea formativă a cursurilor, seminarelor, lucrărilor practice

Prezentăm mai jos cele mai importante aspecte ale activității profesorului universitar, în baza cărora profesorul poate realiza evaluarea formativă dorită. Aceste aspecte sunt:

- Captarea atenției studenților;
- Introducerea subiectului;
- Explicarea subiectului;
- Mijloacele ajutătoare pentru predare și învățare;
- Menținerea interesului studenților;
- Interacțiune profesor / student;
- Organizarea studenților;
- Retroacțiune;
- Comunicarea cu studenții;
- Folosirea timpului;
- Rezumatul expunerii.

1.8. Evaluarea formativă a tezelor / proiectelor de cercetare

Evaluarea formativă a tezelor / proiectelor de cercetare are specificul său. Demersul formativ, care urmărește scopul de a ameliora procesul de încadrare a studenților anilor superiori în realizarea tezelor, permite ambelor părți (profesor și student) să-și exprime exigențele, să-și clarifice drepturile și responsabilitățile pentru a ameliora procesul de dirijare a lucrărilor. Evaluarea, în acest caz are loc pe toată durata de supervizare a studentului.

Factorii de eficacitate de bază pentru elaborarea demersului de evaluare formativă a tezelor / proiectelor de cercetare sunt:

- Factor 1 - organizare, structură, claritate;
- Factor 2 - sprijinul acordat studentului;
- Factor 3 - atingerea obiectivelor specifice;
- Factor 4 - cunoașterea materiei și a metodologiei;
- Factor 5 - apreciere generală

Demersul cuprinde trei etape:

1. Conceperea proiectului de cercetare;
2. Realizarea proiectului de cercetare;
3. Redactarea proiectului de cercetare;

Fiecare etapă conține indicatorii reprezentativi pentru factorii de eficacitate. Demersul este realizat atât de profesor cât și de student, servind drept instrument de auto-evaluare pentru ambele părți. La sfârșitul fiecărei etape ambele părți (profesor și student) fac bilanțul progresului muncii realizate.

2. Tehnici de evaluare destinate experților / consilierilor

Spre deosebire de studenți care, de regulă, evaluează prestația cursurilor în sala de clasă, experții și consilierii sunt abilitați să evalueze conținutul, cunoașterea, planificarea, cât și prezentarea materiei de către profesor.

În acest context este important de menționat că nu orice persoană poate realiza o evaluare validă a calității predării. Anumite criterii se impun în selecția acestor persoane (Bernard, 1992). Ele se referă la:

1. Gradul înalt de cunoștințe din domeniul pe care trebuie să le posedate evaluatorul;
2. Obiectivitatea, competența și experiența evaluativă recunoscută a persoanei selectate;
3. Deținerea de către evaluator a statutului posedat de candidat pentru a îndepărta orice risc de competiție între ei;
4. Existența competențelor pedagogice recunoscute ale evaluatorului;
5. Existența unui număr suficient de evaluatori (colegi, experți, consilieri) pentru a asigura o mai bună fiabilitate a evaluării.

Elaborarea instrumentelor de evaluare destinate experților / consilierilor ține de anumite rigori care se referă la diversitatea dimensiunilor susceptibile evaluării. Mai multe dimensiuni sunt propuse în procesul de evaluare a predării de către experți (Champagne, 1982; Bernard 1992). Cele mai importante sunt:

1. Planificarea și cunoașterea materiei
2. Comunicarea în sala de clasă
3. Materialul didactic
4. Performanța studenților

1. Planificarea cursului și cunoașterea materiei

Evaluarea acestei dimensiuni necesită identificarea componentelor și a criteriilor de evaluare. Pentru a evalua planificarea cursului am identificat următoarele componente:

- Obiective;
- Conținuturi;
- Suport didactic și documentare;
- Metode de predare/învățare;
- Modalități și material de evaluare.

Pentru fiecare din aceste componente am identificat cinci criterii:

- Claritate și precizie;
- Exhaustivitate;
- Structură;
- Pertinență și coerență;
- Stimulare intelectuală.
- Pentru a evalua cunoașterea materiei de către profesor am identificat două criterii:
- Actualitatea materiei;
- Exactitatea informației;

Tabelele de mai jos regrupează componentele, criteriile și eventualii indicatori în evaluarea planificării cursului și cunoașterii materiei de către profesor.

Tabelul 16. Componentele, criteriile și indicatorii de evaluare a planificării cursului

<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Componentele cursului</i>				
	<i>Obiective</i>	<i>Conținut</i>	<i>Suport didactic și documentare</i>	<i>Metode de predare/ învățare</i>	<i>Evaluare</i>
<i>Claritate și precizie</i>	Obiectivele cursului	Conținutul cursului este	Suportul didactic (note de	Metodele de predare/	Criteriilor de evaluare sunt

	sunt clare. Obiectivele enunțate sunt precise	prezentat într-o manieră clară	curs, plan etc.) este comprehensiv	învățare sunt distincte	clare. Comentariile privind desfășurarea probelor de evaluare sunt explicite.
<i>Exhaustivitate</i>	Obiectivele importante sunt realizate	Conținuturile selectate sunt complete. Principalele conținuturi sunt prezentate	Compartimentele cursului sunt bine documentate	Metodele de predare/învățare sunt variate	Evaluările sunt suficient de frecvente
<i>Structură</i>	Obiectivele cursului (generale, de referință, operaționale) sunt bine structurate	Conținutul cursului este bine structurat. Segmentarea conținutului este logică.	Suportul didactic ilustrează materia predată într-un mod ordonat. Suportul didactic completează materia predată.	Sarcinile solicitate sunt bine planificate. Timpul acordat pentru efectuarea sarcinilor este suficient.	Materialul pentru probele de evaluare este bine structurat
<i>Pertinență și coerență</i>	Obiectivele cursului reflectă obiectivele programei. Obiectivele țin cont de contextul predării	Conținutul corespunde obiectivelor. Nivelul de dificultate este adecvat nivelului studenților. Conținutul ține cont de principiul interdisciplinarității	Suportul didactic este pertinent Suportul didactic favorizează realizarea obiectivelor. Suportul didactic este apropiat studenților	Metodele de predare/învățare favorizează atingerea obiectivelor. Sarcinile solicitate sunt adecvate obiectivelor	Probleme de evaluare corespund obiectivelor cursului. Evaluarea reflectă aspectele importante ale cursului.
<i>Stimulare intelectuală</i>	Obiectivele cursului stimulează dezvoltarea intelectuală	Conținutul cursului este incitant	Suportul didactic este stimulat	Sarcinile propuse studenților motivează învățarea	Probleme de evaluare stimulează reflecția

Tabelul 17. Componentele, criteriile și indicatorii de evaluare a cunoașterii materiei

<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Componentele cunoașterii materiei</i>				
	<i>Obiective</i>	<i>Conținut</i>	<i>Suport didactic și documentare</i>	<i>Metode de predare/învățare</i>	<i>Material și modalități de evaluare</i>
<i>Actualitate și</i>	Obiectivele cursului	Conținutul cursului	Suportul didactic (note de	Metodele de predare /	Materialul supus evaluării

<i>exactitudine</i>	sunt actuale Formularea obiectivelor este exactă	reflectă cele mai recente descoperiri în domeniu. Informația prezentată în curs este exactă.	curs, lecturi, bibliografie, etc) este recent Suportul didactic (note de curs, lecturi, bibliografie, etc) este relevant	învățare sunt contemporane Metodele de predare / învățare sunt distincte	este actual Modalitățile de evaluare sunt moderne
---------------------	---	---	---	---	--

2. Comunicarea în sala de curs

Analiza planului de curs și a cunoașterii materiei constă în a examina materialele pe care profesorul le utilizează pentru a prezenta ansamblul cursului său studenților. Rezultatele obținute sunt de o importanță majoră, dat fiind faptul că mijlocul cel mai potrivit unei astfel de evaluări este examenul critic realizat de evaluatori în baza diverselor tehnici de evaluare (Anexele 8, 9). Însă activitatea profesorului nu se limitează la această dimensiune. Comunicarea în sala de curs este o altă dimensiune esențială. Prin acest termen, noi desemnăm tot ce are loc în sală în momentul întâlnirilor cu grupa. Această dimensiune poate fi exprimată prin trei aspecte care corespund celor mai curente situații în cadrul cursurilor universitare:

- performanța profesorului care este “emițătorul principal” al comunicării;
- recepționarea de către student care este, în cea mai mare parte a timpului, “receptorul principal” al comunicării;
- cadrul material, adică condițiile fizice în care se derulează comunicarea.

Dat fiind faptul că rolurile de “emițător” și “receptor” pot varia considerabil în dependență de forma și metoda de învățământ, diverse mijloace de evaluare trebuie utilizate.

A. Performanța profesorului:

Se consideră că performanța profesorului constituie elementul fundamental al calității comunicării în clasă. Or, anume acestui aspect i se consacră cea mai mare atenție atât în ceea ce privește evaluatorii; mijloacele propuse cât și specificarea tehnicilor puse la punct pentru a o analiza.

Observația în direct de către colegi constituie un mijloc mai puțin utilizat (cel puțin în țările Europene, SUA și Canada), dar foarte util, în special dacă este practicat în mod reciproc. E vorba de un grup mic de profesori care se cunosc bine și dorind să amelioreze predarea, formează o echipă. Fiecare colaborează la evaluarea altuia, fac schimb de idei privind metodele utilizate și propun, dacă e cazul, ameliorări. Bineînțeles, condiția prealabilă a unei atare de evaluări este încrederea reciprocă a membrilor echipei.

Expertul sau consilierul în pedagogie ar putea interveni, la rândul lui, în mai multe feluri. Pe lângă o întrevvedere cu profesorul și studenții (dacă e necesar) principalele mijloace pe care le poate utiliza sunt observarea în direct sau prin intermediul bandei video, dacă profesorul acceptă înregistrarea unei părți a cursului său.

Cele menționate ne orientează spre diverse tehnici pentru evaluarea performanței profesorului. În cadrul prezentei cercetări au fost adaptate și validate două tehnici pe care le considerăm mai reprezentative în evaluarea performanței profesorului: fișa de criterii și grila de analiză.

Fișa de criterii adaptată pentru un curs magistral, cuprinde zece criterii care exprimă competențele pedagogice, în raport cu care au găsit consens atât profesorii cu experiență cât și specialiștii în pedagogie. Aceste criterii sunt:

- Prezentarea materiei în mod structurat;
- Stimularea motivației;

- Adaptarea cursului la nivelul studenților;
- Facilitarea integrării noilor cunoștințe;
- Suscitarea participării studenților;
- Asigurarea înțelegerii de către studenți;
- Favorizarea memorării;
- Variarea suportului didactic;
- Aplicarea tehnicilor expresiei orale;
- Menținerea climatului favorabil.

Fiecare criteriu poate fi operaționalizat în comportamente a căror prezență sau absență sunt indici observabili ai acestor competențe pedagogice.

Grila de analiză diferă de fișa de criterii prin faptul că ea permite o analiză sistematică și lineară, fiecare minut din lecție putând fi luat în considerație. Astfel apare posibilitatea de a trasa profilul unei lecții date, clasând toate evenimentele care compun desfășurarea ei în categorii definite în prealabil. Profilul obținut constituie o descriere obiectivă a ceea ce a avut loc la curs.

Grila pe care o propunem conține nouă aspecte și este în mod special adaptată la învățământul superior pornind de la grilele existente. Prezentăm mai jos cele nouă aspecte și descrierea lor.

1. **Structură:** Profesorul introduce subiectul; prezintă planul lecției; stabilește legături de conținut cu orele precedente, cu obiectivele cursului; cu viața profesională; cu cursurile paralele; face un rezumat sau o sinteză; atrage atenția asupra momentelor importante sau dificile.
2. **Informație:** Profesorul enunță principiile, legile, definițiile, descrie, enumeră faptele, face o analiză, o evaluare, o demonstrație etc.
3. **Explicație:** Profesorul reia în alți termeni; explică, comentează informația; aduce exemple.
4. **Ilustrație:** Profesorul aduce exemple concrete; face o aplicație, citează un caz real.
5. **Organizare:** Profesorul anunță activitățile legate de curs; prezintă indicații asupra desfășurării cursului, descrie procedurile care vor fi urmate.
6. **Retroacțiune:** Profesorul comentează lucrările studenților, informează asupra punctelor forte și slabe; comentează o intervenție; încurajează studenții.
7. **Incidente:** liniște prelungită, deranjamente exterioare, incidente tehnice, confuzii etc.
8. **Interacțiune:** Profesorul pune o întrebare; răspunde la o întrebare din partea studenților; îi invită să intervină; discută cu ei.
9. **Implicații personale:** Profesorul face un comentariu personal, o glumă, un pic de umor; exprimă sentimentele sale, face apel la experiența sa personală.

B Recepționarea de către studenți:

Învățământul fiind definit ca o formă de comunicare, este important de analizat și a doua fațetă a acestei comunicări, a cunoaște recepționarea mesajului de către studenți. Acest lucru poate fi realizat prin observarea în direct, obținând astfel imaginea completă și fidelă a situației. Într-adevăr observarea în clasă permite la o terță persoană de a evidenția multiple informații care nu pot fi întotdeauna identificate în rezultatul utilizării altor mijloace. Aceste informații se referă la următoarele categorii:

- Semne de interes (ascultă în liniște, pun întrebări asupra materiei etc.);
- Semne de plictiseală (mișcări, priviri distrase, lecturi, suspine etc.);
- Semne de contestare (comentarii negative, mesaje neverbale, gălăgie etc.)

- Perturbări (conversații, plimbări etc.);
- Luarea de note etc.

C: Cadrul material

Cadrul material este un element neglijat, însă a cărui efect nu este mai puțin real asupra calității comunicării, cu atât mai mult că pentru studenți el e prezent în permanență. Mijlocul adecvat pentru evaluarea acestui element este observarea în direct. Criteriile care apar ca cele mai importante la acest capitol se referă la spațiul disponibil, mobilier, echipament, iluminare, vizibilitate, acustică, nivelul de zgomot, audibilitate. Deși pentru utilizarea unei asemenea fișe nu există o competență specială credem că persoana cea mai indicată ar fi consilierul care ar evalua această fațetă concomitent cu evaluarea altor aspecte.

3. *Materialul didactic utilizat*

Această dimensiune cuprinde notele de curs, lista lecturilor recomandate, ghidurile pentru studenți, diverse materiale policopiate, documente audiovizuale utilizate în expunere. Criteriile care permit să se evalueze aceste materiale se referă la calitate, relevanță, utilizare, alți factori care le poate afecta eficacitatea. Modalitatea cea mai eficientă de evaluare a materialelor didactice este examinarea lor critică de către specialist (expert, consilier), aplicând corect criteriile menționate în diversele fișe de evaluare. Acestea se pot referi la notele de curs, la utilizarea tablei, la alcătuirea și utilizarea transparentelor etc.

Notele de curs se consideră materialul didactic de bază în învățământul superior. Or, posibilitatea de a dispune de instrumente de evaluare a calității lor este de importanța majoră. Tabelul 18 reprezintă criteriile de bază și indicatorii utilizați în elaborarea fișelor de evaluare a calității notelor de curs.

Tabelul 18. Criteriile și indicatorii calității notelor de curs

<i>Criteriul 1 Prezentare</i>	<i>Criteriul 2 Expresie</i>	<i>Criteriul 3 "Facilitatori" de învățare</i>	<i>Criteriul 4 Ilustrare</i>	<i>Criteriul 5 Conținut</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipografie • Organizare - titlu / subtitlu - numerotație • Evidențierile în text 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabular • Complexitatea frazelor • Definirea termenilor 	<ul style="list-style-type: none"> • Obiective • Introduceri • Întrebări /exerciții • Concordanța între indicii facilitatori și de prezentare 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple scrise • Figuri: - suficiență - claritate 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinență • Exactitudine • Actualitate • Adecvare

4. *Performanța studenților*

Prin performanța studenților înțelegem rezultatul produs de predare: achizițiile studenților măsurate, după caz, de examene, colocvii, lucrări scrise, proiecte etc. Este vorba deci, pe de o parte, de a analiza modul de evaluare, adică forma, conținutul, frecvența lucrărilor, testărilor sau examenelor, în funcție de obiectivele cursului iar, pe de altă parte, de a analiza rezultatele, achizițiile studenților.

În acest aspect, consilierul va interveni mai ales în examinarea modului de evaluare utilizat de profesor, prin intermediul instrumentelor de evaluare elaborate în acest scop.

Cît privește rezultatele obținute de studenți, profesorul este persoana cea mai indicată care poate să se pronunțe asupra calității lor, dar fiind faptul că anume el evaluează studenții și le atribuie note.

3 Tehnici de auto-evaluare

După cum am menționat mai sus participarea profesorului la procesul de evaluare este esențială pentru ameliorarea predării. Considerăm că numai profesorul care ia parte la

procesul de evaluare prin auto-evaluarea activității sale poate într-adevăr să-și îmbunătățească activitatea. Există diverse mijloace și instrumente de auto-evaluare a calității predării (Champagne, 1982; Bernard 1992; Miclea, Opre, 2002). În linii mari, criteriile utilizate în auto-evaluare, de fapt, coincid cu cele utilizate în hetero-evaluare (studenți, experți etc). Considerăm firesc acest lucru, dat fiind faptul că este vorba de evaluarea calității predării obținute prin diferite surse de informare. În cazul auto-evaluării, important este cum profesorul însuși analizează activitatea sa. În plus, compararea rezultatelor obținute în cadrul auto-evaluării și hetero-evaluărilor pot contribui decisiv la ameliorarea activității profesorului.

Tabelul 19 reprezintă criteriile și indicatorii care reflectă competențele de predare. Lista indicatorilor nu este exhaustivă și, bineînțeles, poate fi completată.

Tabelul 19. Criteriile și indicatorii auto-evaluării competențelor de predare

<i>Criteriul 1 Pregătire și organizare</i>	<i>Criteriul 2 Interes și stimulare</i>	<i>Criteriul 3 Interacțiune profesor / student</i>	<i>Criteriul 4 Evaluare și retroacțiune</i>	<i>Criteriul 5 Cunoașterea materiei</i>
<ul style="list-style-type: none"> • formulez clar obiectivele cursului • subliniez momentele cheie în materia predată • rezum punctele importante la sfârșitul fiecărui curs • predau un volum adecvat de cunoștințe în raport cu timpul alocat • utilizez diverse metode care facilitează învățarea 	<ul style="list-style-type: none"> • predau într-un stil dinamic și energetic • suscit interesul studenților pentru materia predată • încurajez gândirea independentă • stimulez curiozitatea intelectuală 	<ul style="list-style-type: none"> • respect ideile și opiniile studenților • încurajez participarea activă a studenților la discuții • cer studenților să-și argumenteze opiniile • corectez greșelile studenților fără să le fac reproșuri • recompensez studenții care participă activ la cursuri 	<ul style="list-style-type: none"> • metodele de evaluare sunt obiective • subiectele alese sunt reprezentative pentru materialul predat • dezvolt la studenți competențe de auto-evaluare • modific cursul în funcție de retroacțiunea primită 	<ul style="list-style-type: none"> • ofer informații corecte din punct de vedere științific • cursul include rezultatele recente de cercetare din domeniu • abordez multidisciplin ar cursul predat • cunosc literatura de specialitate • ofer răspunsuri adecvate la întrebările studenților

Capitolul III Implementarea demersului de evaluare

1. Factorii contextuali ai evaluării

Cercetătorii au semnalat că anumite variabile influențează rezultatele evaluării fapt ce diminuează considerabil fidelitatea și validitatea acestora. În ultimii zece ani, tehnicile de evaluare, în special cele adresate studenților, au făcut obiectul a numeroase studii al căror obiectiv a fost testarea validității și fidelității acestora. Ele au avut ca efect rafinarea instrumentelor și identificarea principalilor factori care ar putea biasa interpretarea rezultatelor. Acești factori și efectele pe care le induc sunt de mai multe tipuri:

- Variabile legate de caracteristicile cursului;

- Variabile legate de caracteristicile profesorului;
- Variabile legate de caracteristicile studenților;
- Variabile legate de modul de administrare a chestionarului.

1.1. Variabile legate de caracteristicile cursului:

Principalele caracteristici ale cursului susceptibile să influențeze rezultatele evaluării predării de către studenți sunt:

- A. Mărimea grupei;
- B. Caracterul opțional sau obligatoriu al cursului;
- C. Șarja de muncă a studentului;
- D. Numărul de credite;
- E. Disciplina predată.

A. Mărimea grupei

Există diferențe între evaluările realizate în grupuri mari și în grupuri mici? Răspunsurile la această întrebare denotă că cu cât numărul de studenți în grupă este mai mare cu atât evaluarea este mai puțin favorabilă. Alte studii nu găsesc nici o corelație între aceste două variabile: evaluări înalte sunt date atât în grupe restrânse (15 persoane), cât și în grupe foarte numeroase (100 persoane și mai mult) (Feldman, 1984). În fine, unii cercetători (Cashin, 1992,) afirmă că grupele cu număr redus de studenți tind să ofere aprecieri ușor mai favorabile; însă corelațiile scăzute între mărimea grupei și evaluările studenților arată că mărimea grupei nu constituie o sursă îngrijorătoare de distorsiune.

O serie de autori (Marsh, 1982, Feldman, 1984, Centra, 1979) au încercat să interpreteze aceste rezultate. Dacă pare ușor a înțelege de ce grupele mici (15 persoane) acordă cote mai ridicate profesorilor (grupe omogene, interacțiunea profesor / student mai liberă, posibilități de reajustare a cursului în funcție de necesitățile studenților mai ridicate etc.), este dificil de a înțelege de ce grupele numeroase (100 persoane și mai mult) o fac. Acești autori au avansat o serie de ipoteze: universitățile acordă resurse predării în grupe numeroase; cei mai buni profesori, care manifestă interes anume pentru acest tip de predare și care au excelat, sunt aleși anume pentru a îndeplini o asemenea sarcină. Autorii cred de asemenea că unii profesori consideră ca o sfidare de a preda în grupe mari și drept rezultat ei își pregătesc mai bine cursurile, le organizează și găsesc metode de predare adecvate mărimei grupei. Ei adaugă că chiar profesorul poate fi cauza creșterii numărului de studenți; reputația bună a unui profesor poate orienta studenții să aleagă anume cursul lui.

B. Caracterul opțional /obligatoriu al cursului:

Cercetările (Feldman, 1978, McKeache, 1979, Centra, 1979) indică că evaluările cursurilor opționale sunt mai favorabile decât în cazul cursurilor obligatorii; se pare că profesorii și studenții sunt mai interesați de cursurile opționale decât de cursurile obligatorii. Se pare că această preferință se poate reflecta asupra predării profesorului și asupra învățării studenților și, deci asupra evaluării predării.

C. Șarja de muncă a studentului

Marsch (1984) a emis ipoteza următoare: cu cât șarja este mai resrînsă, cu atât rezultatele evaluării predării vor fi mai pozitive. Însă în toate studiile sale autorul a obținut rezultate inverse: profesorul care cere mai mult de la studenții săi, obține rezultate mai pozitive decât profesorul care solicită o șarjă mai mică. Pentru Marsch, variabilele “șarja de muncă și “interesul inițial pentru materie” au influență asupra altor variabile (studenți, curs) care, la rândul lor, se repercută asupra evaluării predării. Pentru autor aceste două variabile nu sunt surse de biasare pentru că ele sunt inerente învățării și sunt profitabile pentru ea.

D. Numărul de credite

Cercetările demonstrează că evaluările cursurilor cu număr mare de credite tind să fie mai favorabile evaluate decât cele cu număr mic de credite (Feldman, 1978, Marsh, 1987).

E. Disciplina predată

S-a demonstrat că domeniul din care face parte disciplina predată poate influența evaluarea. Caracterul favorabil al evaluării scade treptat începând cu cursurile din domeniul artelor și umanistice, continuând cu științele biologice și sociale, business, informatică, matematică, inginerie și științele fizice (Cashin, 1992; Feldman, 1978, McKeache, 1979).

1.2. Variabilele legate de caracteristicile profesorului

Variabilele examinate sunt:

- A. Rangul academic;
- B. Experiența de muncă;
- C. Sexul;
- D. Personalitatea;

A. Rangul academic / didactic.

Feldman (1983) menționează că o treime din cercetări asupra subiectului a demonstrat că există o corelare între rangul academic al profesorului și evaluarea globală a predării sale: profesorul cu rang academic superior este evaluat mai favorabil decât profesorii cu rang academic inferior. Autorul se miră că această variabilă ar putea influența evaluarea. El presupune că studenții manifestă anumite expectanțe vizavi de profesorul cu rang academic superior, și posibil aceste expectanțe ar conduce la o evaluare mai pozitivă. Se mai poate presupune că acești profesori sunt cei care predau la anii superiori unde grupele sunt mai mici, cursurile sunt opționale și că aceste caracteristici legate de fapt de curs, ar fi veritabilele elemente care influențează evaluarea. Feldman (1983) recunoaște că cercetările asupra subiectului trebuie continuate pentru a putea trage concluzii asupra influenței acestei variabile și semnificația sa.

B. Experiența profesorului

Conform unor cercetări (Feldman, 1983), vârsta, vechimia în domeniu, nu corelează de regulă, cu evaluările studenților. Însă, rezultatele altor studii demonstrează că profesorul obține evaluarea cea mai slabă în primul an de activitate. Curba urcă rapid pe parcursul următorilor cinci ani, se stabilizează între 7 și 12 ani de predare și cade după 12 ani (Centra, 1979). Autorul a încercat să explice această undulație menționând că după 12 ani de experiență în șarja profesorului pot interveni anumite modificări: de exemplu mai mulți dintre ei sunt antrenați în diverse sarcini administrative, ceea ce le reduce timpul pentru predare.

C. Sexul

În conformitate cu cercetările realizate nu există corelații semnificative între genul cadrului didactic și evaluarea sa globală. Se observă totuși că evaluările din partea studenților favorizează ușor persoanele de sex feminin (Benett, 1982; Feldman, 1992; 1993).

D. Personalitatea profesorului

Cercetările efectuate în acest domeniu indică că vitalitatea și entuziasmul profesorului corelează în general pozitiv cu evaluările globale asupra predării (Feldman, 1986; Murray și al. 1990).

1.3. Variabilele legate de caracteristicile studenților

Variabilele legate de caracteristicile studenților sunt:

- A. Caracteristicile biografice;
 - B. Capacitățile de învățare;
 - C. Caracteristicile personale;
- #### ***A. Caracteristicile biografice***

În mod general studiile au arătat că există puține relații între variabilele biografice (vârstă, sex, an academic) și rezultatele evaluării predării. Totuși, cercetătorii se întrebă dacă studenții anilor superiori acordă o evaluare mai favorabilă profesorilor lor decât studenții la debutul școlarității universitare. Unele cercetări demonstrează că studenții anilor superiori au

tendința să evalueze mai pozitiv predarea decât studenții anilor inferiori. (Doyle, 1983). Această tendință poate fi datorată creșterii mai multor factori: interesului studenților pentru curs, sau a profesorului pentru predarea la anii superiori; faptului că cursul este opțional sau că grupele sunt mai mici ce permite la o mai productivă interacțiune profesor / student. Pentru moment, pare a fi imposibil de a da explicații exhaustive cu privire la aceste variabile.

B. Caracteristicile legate de capacitățile de învățare

Majoritatea autorilor au exprimat variabila ”capacitatea de învățare” prin nota obținută sau sperată de student. Cercetările privind influența notei obținute sau sperate de student asupra evaluării sunt foarte controversate. De ce nota obținută la examen, sau nota sperată ar influența rezultatele evaluării? Marsh (1984) și Feldman (1976) au emis mai multe interpretări pentru a explica acest fenomen:

- studentul care obține o notă mai ridicată decât cea sperată este mai indulgent față de profesor și-i acordă la rîndul său o evaluare mai pozitivă;

- notele obținute de student depinde de învățarea realizată. Astfel o corelație pozitivă poate să se stabilească între învățarea studenților și evaluarea pe care i-o fac profesorului.

- studentul interesat de materia dată va învăța mai mult și va obține rezultate mai bune. Satisfacția sa se va reflecta asupra evaluării profesorului.

C. Caracteristicile personale

Studenții motivați sau interesați față de disciplina predată oferă evaluări mai favorabile (Ory, 1980; Marsh și Dumkin, 1992). Pentru Murray (1980), evaluarea este direct legată de interesul inițial al studentului pentru materia studiată, de motivele sale de a alege cursul, sau de informația pe care o are cu privire la valoarea profesorului. Pentru Marsh (1983) interesul inițial pentru materie influențează concomitent învățarea studentului. După autor, cu cît interesul inițial pentru materie este mai mare, cu atît climatul este mai propice pentru învățare, și deci, predarea este mai eficace. Această concluzie este împărtășită atît de studenți, cît și de profesor în momentul evaluării.

1.4. Variabilele legate de modul de administrare a chestionarului

Variabilele legate de modul de administrare a chestionarului se referă la:

- A. Anonimatul studenților;
- B. Enunțarea scopului evaluării
- C. Prezența cadrului didactic;
- D. Perioada de aplicare;
- E. Procentajul studenților care răspund;

A. Anonimatul studenților

Conform unor cercetări asupra subiectului, studenții a căror anonimat nu este respectat acordă evaluări mult mai favorabile cadrului didactic decât studenții a căror evaluări sunt anonime (Feldman, 1979; Stone și al., 1977). Alte studii au demonstrat contrariul. Pare că aceste rezultate contradictorii provin din context sau din instrucțiunile date studenților. De exemplu, cînd se menționează că evaluarea va servi în scopuri de cercetare, nu se constată nici o diferență semnificativă între cei ce semnează sau cei ce nu semnează. Însă, dacă studentului i se cere să-și releve identitatea pentru a prezenta profesorului rezultatele, evaluarea este mai favorabilă. În aceeași ordine de idei, dacă studentul știe că rezultatele vor fi văzute de profesor pînă la finele cursului, el va acorda o evaluare mai bună, temîndu-se că o evaluare slabă se va repercuta asupra notei (Feldman, 1979).

B. Enunțarea scopului evaluării

Trebuie de explicat studenților scopul evaluării și, dacă trebuie, această informație poate influența rezultatele? Conform unor studii, cînd studenții sunt informați că evaluarea urmărește un scop administrativ, rezultatele sunt superioare celor obținute cînd se indică orice alt scop: ameliorarea predării, alegerea cursurilor, cercetarea etc. În plus, studenții au demonstrat că rezultatele sunt mai ridicate atunci cînd chestionarele sunt aplicate studenților

de administrație decât atunci când ele sunt remise de asociațiile studențești (Abrami și al., 1976; Centra, 1976, Overal și Marsh, 1979; Feldman, 1979).

C. Prezența cadrului didactic

Studiile au demonstrat că aprecierile sunt mai favorabile dacă profesorul distribuie singur chestionarele și rămâne în sală în timpul completării lor de către studenți decât dacă această sarcină o realizează o persoană neutră. Se presupune că în prezența profesorului studenții resimt anonimatul lor amenunțat, sau că ei manifestă mai multă indulgență față de profesor. Totodată s-ar putea ca profesorul să exercite presiuni asupra studenților prin intermediul unor remarci subtile destinate să amelioreze evaluarea lor (Feldman, 1979).

D. Perioada de aplicare

Cercetările efectuate la acest subiect au demonstrat că evaluările făcute în ziua examenului sunt mai puțin favorabile comparativ cu cele efectuate în timpul semestrului (Frey, 1976).

E. Procentajul studenților care răspund

Conform opiniei savanților, rezultatele furnizate de un număr restrâns de studenți (mai puțin de 60% din numărul total de studenți care frecventează cursul) nu pot fi luate în considerare (Bernard, 1992).

Rezumînd cele relatate mai sus, putem constata că anumite variabile au o influență enormă asupra predării și, drept urmare, asupra evaluării ei. Or, este extrem de important de a verifica variabilele care au incidență asupra evaluării predării de către studenți și de a ține cont de ele în momentul interpretării rezultatelor obținute, pentru a putea lua decizii obiective asupra calității predării unui profesor.

2. Desfășurarea demersului de evaluare

După determinarea modelului de evaluare și elaborarea mijloacelor de evaluare poate cel mai important lucru este de a asigura implementarea și buna funcționare a procesului de evaluare. Ce obiective concrete se vor realiza în procesul de evaluare? Cum se va desfășura procesul de evaluare? Ce trebuie de întreprins ca acest proces să decurgă fără dificultăți? Procesul de evaluare stabilit este imuabil sau va fi revăzut cu regularitate? În acest capitol vom încerca să răspundem la aceste întrebări.

2.1. Obiectivele și etapele de desfășurare a demersului de evaluare

Prin evaluarea activității de predare se realizează următoarele obiective:

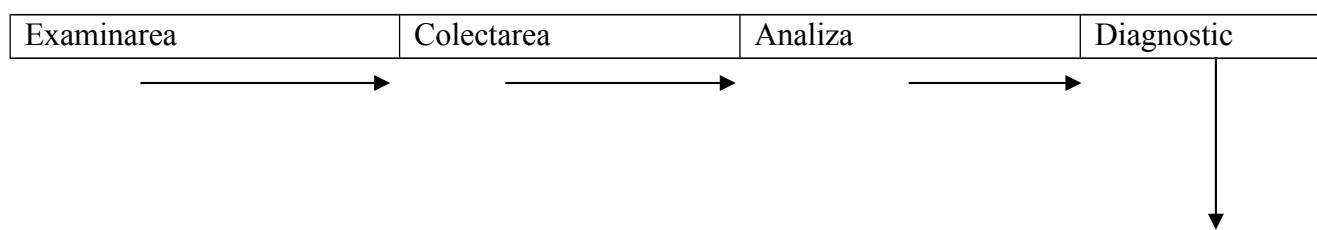
- degajarea tabloului real al predării profesorului în toate dimensiunile sale, permițînd, astfel, identificarea punctelor forte și punctelor slabe;
- furnizarea instrumentelor adecvate care permit o evaluare validă a calității predării profesorului;
- dezvoltarea abilităților de predare care măresc competența profesorului în organizarea activității didactice și în comunicarea cu studenții săi;
- dezvoltarea la profesor a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care facilitează auto-observarea și auto-critica.

De regulă demersul de evaluare se desfășoară în mai multe etape. Modelul pe care îl propunem mai jos comportă trei etape (Tabelul 20):

- 1). Identificarea necesităților;
- 2). Propunerea soluțiilor;
- 3). Evaluarea – retroacțiune.

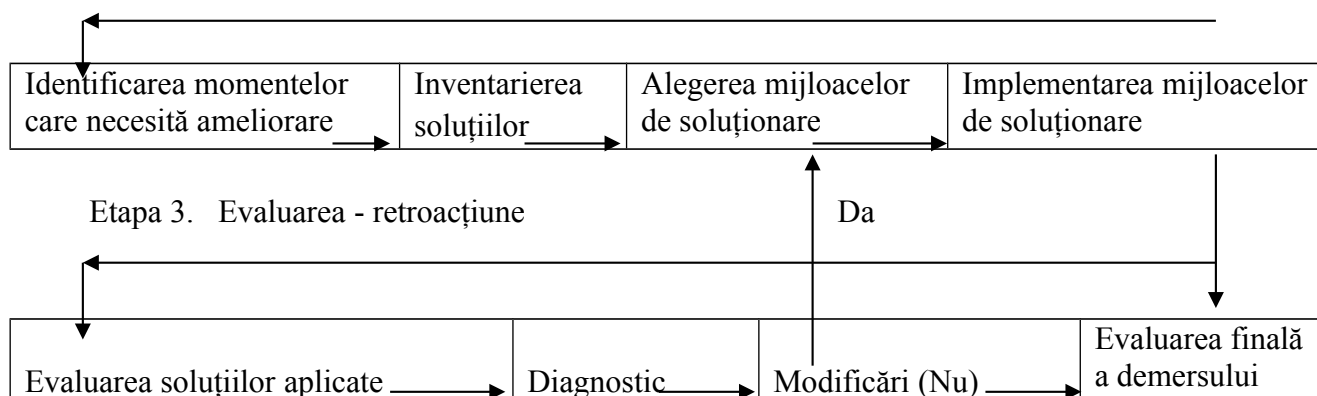
Tabelul 20. Etapele de desfășurare a evaluării predării

Etapa 1. Identificarea necesităților



situației	datelor	rezultatelor	
-----------	---------	--------------	--

Etapa 2. Propunerea soluțiilor



Să ne oprim mai detaliat la etapele evidențiate.

Etapa I. Etapa începe cu o examinare a situației de evaluare în cadrul căreia profesorul / expertul / consilierul (în dependență de faptul cine este responsabil de evaluare și în ce scopuri este ea desfășurată) detalizează obiectul evaluării, determină necesitățile și originea lor, specifică rolul profesorului în predare etc. Aceasta este o perioadă de investigație a multiplelor fațete a predării.

Colectarea datelor se caracterizează prin cercetarea și căutarea informației asupra predării realizate de profesor. Este important să se ia în considerație scopurile evaluării, aspectele care vor fi analizate, mijloacele care vor fi utilizate pentru a efectua această analiză, persoanele susceptibile să intervină. Or, este vorba de a obține un maximum de informație disponibilă asupra fiecărui aspect.

După colectarea datelor se trece la analiză. Pornind de la criteriile care se conțin în fiecare instrument concret, profesorul / expertul / consilierul analizează rezultatele obținute. Această fază permite trasarea unui profil al diverselor aspecte ale predării. Profilul fiind trasat se pune un diagnostic care evidențiază punctele forte și punctele slabe ale predării.

Etapa II. În baza diagnosticului, profesorul alege punctele asupra cărora el intenționează să lucreze pentru a le ameliora. Echipa (profesorul, expertul, consilierul) inventariază posibilele soluții. Este important să se evite eliminarea rapidă a unor idei; orice idee trebuie examinată minuțios. După alegerea unei sau mai multor soluții, se specifică modalitățile de soluționare. Etapa II se termină cu aplicarea acestor mijloace în predare.

Etapa III. Odată cu aplicarea soluției, este important să se asigure o continuitate pentru a verifica dacă ameliorarea așteptată s-a produs. Aceasta este faza soluțiilor aplicate. O nouă colectare a datelor poate fi necesară, însă de data aceasta, doar în funcție de soluția care a fost pusă în aplicare. Datele culese permit un nou diagnostic. În cazul rezultatelor satisfăcătoare, se trece la evaluarea finală a demersului, scopul căruia este de a identifica dacă obiectivele vizate au fost atinse, dacă demersul a fost eficient etc. În cazul impunerii unor modificări noi, se trece din nou la faza “Alegerea mijloacelor de soluționare” a etapei II și demersul continuă în conformitate cu modelul prezentat.

2.2. Managementul rezultatelor evaluării

Implementarea demersului de evaluare trebuie să fie însoțit de un program de formare pentru profesori (în special pentru cei tineri, cu experiență mică).

Acest program de formare trebuie:

- să-i informeze asupra obiectivelor pedagogice;
- să-i formeze în diverse domenii ale predării – învățării;

- să-i pregătească să intervină în diferite situații de predare: grupe mari / mici, seminare, lucrări de laborator, stagii etc.;
- să-i axeze pe ameliorarea tuturor aspectelor predării;
- să-i pregătească atât pentru evaluarea formativă cât și pentru cea administrativă.

Prezentăm mai jos, cu titlu de exemplu, câteva teme / subiecte a programului de formare

care pot fi abordate în cadrul atelierelor, conferințelor, discuțiilor individuale cu profesorii:

- Conceperea și a planificarea unui curs;
- Obiectivele pedagogice;
- Comunicarea eficientă a cursului;
- Predarea eficientă în cadrul seminarelor;
- Metode interactive de predare / învățare;
- Evaluarea calității predării;
- Aprecierea studenților;
- Favorizarea lucrului independent al studenților;
- Utilizarea suportului didactic;
- Etc.

Rezumat

Procesul de evaluare a calității predării în învățământul universitar este un proces global și complex. El cuprinde diverse componente, dimensiuni, factori și criterii care interrelaționează. Eficiența evaluării depinde în mod decisiv de conceperea și aplicarea unui model care ar lua în considerare aceste interrelații. În concepția noastră modelul de evaluare a calității predării trebuie să enunțe clar scopurile pe care le urmărește; trebuie să propună consultarea multiplelor surse de informare și utilizarea diverselor mijloace de evaluare aplicate în mod diferit activităților profesorului universitar.

Scopurile de bază ale evaluării, formativ și administrativ, au caracteristici distincte, însă este important să subliniem că ambele scopuri, fără a fi opuse unul altuia, în complementaritate, prin mijloace și procedee specifice, furnizează date utile persoanei evaluate.

Obiectul predării cuprinde diverse dimensiuni: proces, conținut, rezultat, integrarea cărora în actul de evaluare va reda în totalitate acest act complex și multidimensional. Precizarea factorilor de eficacitate și a criteriilor de evaluare permit să se obțină o imagine justă a competențelor de predare a profesorului și să se construiască instrumente valide de evaluare.

Sursele de evaluare sunt multiple. Studenții sunt indicați pentru evaluarea prestațiilor profesorului. Colegii și experții, la rândul lor, pot juca un rol important în evaluare prin analiza materiei predate, planificării cursului, gradului de cunoaștere a noțiunilor predate. În fine, este important de a favoriza participarea profesorului la propria sa evaluare, dat fiind faptul că el rămâne unul din elementele de bază a ameliorării predării. În plus, el este persoana cea mai indicată pentru a identifica variabilele susceptibile să influențeze evaluarea.

Mijloacele de evaluare sunt variate. Un demers de evaluare riguros impune o alegere adecvată a acestor mijloace. Studenții pot evalua predarea, atât în scopuri formative cât și în scopuri administrative cu ajutorul chestionarelor riguros elaborate. Colegii și experții, la rândul lor, pot aduce informații valoroase privind conținutul materiei predate prin intermediul instrumentelor concepute în acest scop sau prin diverse aprecieri scrise. Auto-evaluarea

profesorului de asemenea rămîne un mijloc prețios atunci cînd este vorba de a descrie situații de învățămînt unde el evoluează.

Un aspect important al evaluării îl constituie demersul de evaluare, obiectivele, etapele de desfășurare și în mod special programele formative, care de fapt constituie elementul esențial al ameliorării calității predării în învățămîntul universitar.

Bibliografie

ABRAMI, P. C., LEVENTHAL, L., PERRY, R. P., BREEN L. J. *Course evaluation: how ?*. Journal of Education Psychology, 1976, n. 68, p.300-304.

ALEAMONI, L. M. *Student ratings of instruction*. Handbook of Teacher Evaluation. Red. Jason Millman, Californie, Sage Publications, 1981 p. 110-145.

BENETTE, W. E. *Student Perceptions of and Expectations for Male and Female Instructors: Evidence Relating to the Questions of Gender Bias in Teaching Evaluation*. Journal of Education Psychology, 1982, n. 74, p.170-179.

BERNARD, H. *Analyse des politiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement*. Université de Montreal, 1987 p. 229.

BERNARD, H. *Elaborer un procesus d'évaluation des enseignements: six étapes a respecter*. Mesure et évaluation en education, 1990, vol. 13, (2), p. 47-67.

BERNARD, H. et FONTAINE, F. *Quelques éléments d'information pour faciliter la mise en oeuvre du guide de l'enseignement. 2 partie: l'évaluation de l'enseignement-cours par les pairs*. Université de Montreal, Service pédagogique, 32 p.

BERNARD, H. et TRAHAN, M. *Analyse des politique d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes*. La revue canadienne d'enseignement supérieur, 1989, vol. XVIII, n. 3, p. 51-67.

BERNARD, H. et TRAHAN, M. *Les principales composantes d'une politique d'évaluation de l'enseignement.*, Mesure et évaluation en education, 1989, vol. 11, n. 4, p. 61-84.

BERNARD, H. *L'évaluation de l'enseignement par les pairs. Coup d'oeil sur l'enseigne ment universitaires*. Université de Montreal, Service pédagogique, 1985, n.2, p.8-12.

BERNARD, H. *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Université de Montreal, 1992, 174 p.

BONNIOL, J-J., VIAL, M. *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université, Bruxelles, 1997, 368 p.

BRANSKAMP, L.,A., ORY, J.,C., PIEPER, D. .M. *Student written comments: Dimensions of instructional quality*. Journal of Education Psychology, 1981, n. 73, p. 65-70.

BRASKAMP, L.A., BRANDENBURG, D. C. ET ORY, J. C. *Evaluating Teaching in Higher Education*, 1980, vol. 5, n.1, p. 45-54.

CARROLL, G. *Faculty self-evaluation*. Handbook of Teacher Evaluation. Red. Jason Millman, Californie, Sage Publications, 1981 p. 180-200.

CASHIN, W., E. *Student ratings: The Need for Comparative Data*. Instructional Evaluation and Faculty Development, 1992, 12, (2), p. 1-6.

CENTRA, J. .A. *Faculty Evaluation: Past Practices, Future Directions*. Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development. 1987.

CENTRA, J. A. *Determining Faculty Effectiveness*. Californie, Jossey-Bass Inc.,1979. 204 p.

CHAMPAGNE, M., MILLER, F. *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement*. Université Laval, 1983, 174 p.

COHEN, P.A. et MCKEACHIE, W. J. *The role of colleagues in the evaluation of college teaching*. Improving college and University Teaching, 1980, vol. 28, n. 4, p. 147-154.

DONALD, J. G. *Criteria for evaluating university teaching*. Proceeding of the Conference on the Evaluation and Improvement of University Teaching: The Canadian Experience, 1983, Montebello (Quebec), 1983, p. 74-88.

DONALD, J. G. ET SHORE, B. M. *Student learning and evaluation of teaching. If teaching is important*. The Evaluation of Instruction in Higher Education, Clarke, Irwin and Company Ltd., 1977, p. 42-72.

DOYLE, K. O. JR. *Evaluating Teaching*. Toronto, Lexington Books, D.C. Heath and Company, 1983. p.175.

DRESSEL, P. L. *Handbook of Academic Evaluation*. Californie, Jossey-Bass, 1976, 518 p.

FELDMAN, K. A. *Class size and college students evaluations of teacher and courses: a closer look*. Research in Higher Education, 1984, vol. 21, n. 1, p. 44-116.

FELDMAN, K. A. *Courses characteristics and college students ratings of their teachers: what we know and what we don't*. Research in Higher Education 1978, vol. 9, n. 3, p.199-242.

FELDMAN, K. A. *Effective college teaching from students' and faculty's view: matched or mismatched priorities?*, Research in Higher Education, 1983, vol. 28, n.4, p. 291-344.

FELDMAN, K. A. *Grades and college students evaluations of their courses and teachers*. Research in Higher Education, 1976 a.,vol. 4, n.1, p. 69-111.

FELDMAN, K. A. *Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students*. Research in Higher Education, 1983, vol. 18, n.1, p. 3-124.

FELDMAN, K. A. *The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies*. Research in Higher Education, 1988, vol.30, n. 6, p. 583-645.

FELDMAN, K. A. *The significance of circumstances for college students ratings of their teachers and courses*. Research in Higher Education, 1979, vol. 10, n. 2, p.149-172.

FELDMAN, K. A. *The superior college teacher from students' view*. Research in Higher Education, 1976, b, vol. 5, n. 3, p.243-288.

FONTAINE, F. *L'évaluation de l'enseignement: formative ou statutaire?. Coup d'oeil sur l'enseignement universitaire*. Université de Montreal, Service pédagogique, 1985, n. 2, p. 3-7.

FRENCH-LAZOVIC, G. *Peer review: documentary evidence in the evaluation of teaching*. Handbook of Teacher Evaluation. Ed. Jason Millman, Californie, Sage Publications, National Council on Measurement in Education, 1981 p. 73-89.

FREY, P. W. *Validity of Student Instructional Ratings as a Function of their Timing*. Journal of Higher Education, 1976, n. 47, p. 327-336.

GEIS, G. L. *Evaluation: definitions, problems and strategies*. If teaching is important... The Evaluation of Instruction in Higher Education. Clarke, Irwin and Company Ltd., 1977. p. 8-41.

GLASMAN, N. S. et GMELCH W. *Purposes of evaluation of university instructors: definitions, delineations and dimensions*. The Canadian Journal of Higher Education, 1976, vol. 6, n. 2, p. 37-55.

HAZLETT, D. *Evaluation of Teaching Effectiveness in the Association of American Universities (AAU): A Survey of Current Policies and Practices*. Unpublished manuscript, University of Pittsburgh. 1990.

KNAPPER, C. K., GEIS, G. L., PASCAL, C. E., et SHORE, B. M. *If teaching is important...* The Evaluation of Instruction in Higher Education. Canada, Clarke Irwin and Company Ltd., 1977, 230 p.

KULIK, J. A. ET MCKEACHIE, W. J. *The evaluation of teachers in Higher Education*. Review of Research in Education. Itasca (Illinois), F.E. Peacock Publishes Inc., red. Fred N. Kerlinger, 1975, p. 210-240.

KUPTOV, O. *Evaluarea calității în Europa*. Principii și modalități de evaluare a calității în învățământul superior. Chișinău, 1997, p. 34-48.

MARSH, H. W. *Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research*. International Journal of Educational Research, 1987, vol. 11, n. 3, p. 255-388.

MARSH, H. W. *Factors affecting students' evaluations of the same course taught by the same instructor on different occasions*. American Educational Research Journal, 1982 a., vol. 19, n. 4, p. 485-497.

MARSH, H. W. *Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic seatings and their relation to students/ course/instructor characteristics*. Journal of Educational Psychology, 1984, vol. 75, n. 1, p. 150-166.

MARSH, H. W. *Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, potential biases, and utility*. Journal of Educational Psychology. 1987, vol. 76, n. 5, p. 707-754.

MARSH, H. W. *The influence of student course and instructor characteristic in evaluations of university teaching*. American Educational Research Journal, 1980, vol. 17, n. 1, p. 219-237.

MARSH, H. W. *Validity of students' evaluations of college teaching: a multitrait-multimethod analysis*. Journal of Educational Psychology, 1982 c., vol. 74, n. 2, p. 264-279.

MARSH, H. W., OVERALL, J. U., et. KESLER, S. P. *Class size, students' evaluations, and instructional effectiveness*. American Educational Research Journal, 1979, vol. 16, n. 1, p.57-69.

MARSH, H. W. *SEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluations of university teaching*, British Journal of Educational Psychology, 1982 b., n. 52, p. 77-95.

MARSH, H. W., et DUNKIN, M. J. *Students' evaluation of university teaching: A multidimensional Perspective*. In j. C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of theory and research, New-York: Agathon Press, 1981, vol.8, p. 143-223.

MCINTYRE, C. J. *Peer evaluation of teaching*. Presente au congres de American Psychological Association Convention, Toronto, 1978.

MCKEACHIE, W. J. *Students rating of faculty: a reprise*. Academe, 1979, vol. 65, n. 6, p.384-397.

MEYER, G. *De ce și cum evaluăm*. Polirom, București, 2000, 189 p.

MICLEA, M., OPRE, D. *Evaluarea academică*. Cluj-Napoca, 2002, 89 p.

MURRAY, H.G. et NEWBY. W. G. *Faculty attitudes toward evaluation of teaching at the University of Western Ontario*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1982, vol. 7, n. 2, p. 144-151.

MURRAY, H. G. *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Ottawa, Ontario Confederation of University Faculty Association, 1980, 64 p.

MURRAY, H. G. *Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1983, vol. 75, n. 1, p. 138-149.

MURRAY, H. G. *The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1984, vol. 9. n. 2, p. 117-132.

NADEAU, G. G. *Student evaluation of instruction: the rating questionnaire*. If teaching is important... The Evaluation of Instruction in Higher Education, Clarke, Irwin and Company Ltd., 1977. p. 73-128.

NEVO, D. *The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature*, Review of Educational Research, 1983, vol 53, n. 1, p. 117-128.

ORY, J. C. et PARKER, S. A. *Assessment Activities at Large, Research Universities*. Research in Higher Education, 1989, 30 (4) p. 375-380

ORY, J. C. *The Influence of Students' Affective Entry of Instructor and Course Evaluations*. Review of Higher Education, 1980, n. 4, p. 271-293.

OUTCALL, D. L. *Report of the Task Force on Teaching Evaluation*, Berkley: University of California Press. 1980

OVERALL, J. U., MARSH, H. W. *Midterm feedback from Studets: Its Relationship to Instructional Improvement and Students/ Cognitive and Affective Outcomes*. Journal of Education Psychology, 1979, n. 71, p. 856-865.

PLATON, C. *Strategii de autoevaluare în Universitatea de Stat din Moldova*. Principii și modalități de evaluare a calității în învățământul superior. Chișinău, 1997, p. 92-99.

PLATON, C. *Introducere în psihodiagnostic. Metode de cercetare și evaluare în psihologie și pedagogie*. Editura "Tehnica-info", Chișinău, 2003, 190 p.

PLATON C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria "Științe socioumanistice", Chișinău, 2001, vol II, p. 55-58.

PLATON, C., GUȚU, V., REPIDA, T. *Obiectivele evaluării în învățământul universitar*. Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria "Științe socioumanistice", Chișinău, 2002, vol III, p. 297-299.

RADU, I. T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura didactică și Pedagogică, București, 2000, 342 p.

REPIDA, T., PLATON, C., GUȚU, V. *Evaluarea în învățământul universitar*. Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria "Științe socioumanistice", Chișinău, 2002, vol III, p. 306-308.

SCRIVEN, M. *Summative teacher evaluation*. Handbook of Teacher Evaluation. Red. Jason Millman, Californie, Sage Publications, 1981 p. 244-271.

SELDIN, P. *Changing Faculty evaluation Practices*. Californie, Jossey-Bass, 1984. 200 p.

SELDIN, P. *How Adminisrators Can Imrove Teaching*. Moving from Talk to Action in Higher Education, San-Francisco, Jossey-Bass, 1990. 219 p.

SELDIN, P. *Successful Faculty Evaluation Programs. A practical Guide to Improve Faculty Performance and Promotion/ Tenure Decisions*, New-York, Coventry Press, 1980. p.182

SHORE, B. M., FOSTER, S. F., KNAPPER, C. K., NADEAU, G.-G., NEIL, N. et SIM, V. *Dossier d'enseignement. Guide de redaction et d'utilisation*. Edition revisee, trad. De Louise Caron, Association canadienne des profeseurs d'universites.1986.

STONE, E. F., SPOOL, M. D., RABINOWITZ, S. *Effects of Anonymity and Retaliatory Potentialon Student Evaluation of Faculty Performance*. Research in Higher Education, 1977, n. 6, p. 313-325.

SULLIVAN, M. A. *A framework for the evaluation of teaching: Self-assestment and formal evaluation*. If teaching is important... The Evaluation of Istruction in Higher Education, Ottawa, Irwin and Company Ltd., 1977, p. 129-149.

p. VOGLER, J. *Evaluarea în învățămîntul preuniversitar*. Polirom, București, 2000, 286