

Metoda evaluării integrate în verificarea cunoştinţelor studenţilor

Motto

Nici un om nu poate fi un profesor bun dacă nu are sentimente de caldă afecţiune faţă de discipolii săi şi o dorinţă reală pentru a le comunica ceea ce el însuşi consideră a fi de valoare

Bertrand Russell

Mihail PEREBINOS

Universitatea Tehnică a Moldovei

mihai52@yahoo.com

Abstract - acest articol prezintă conceptul şi unele rezultate, privind utilizarea metodei evaluării integrate în estimarea şi evaluarea cunoştinţelor studenţilor. Această abordare propune introducerea în **Testul Tematic Individual**, de rând cu evaluările abilităţilor practice de bază, privind compartimentele cursului de prelegeri, a două noi componente de evaluare. **Prima componentă** urmează să simuleze ”**evaluarea orală**”. Ea se prezintă în forma unui fragment de text, din tema supusă evaluării tematice, dar... **codificat**, pe care studentul urmează să-l decodifice. Este cunoscut că în cadrul unui semestru, studentul execută în mediu până la 6 teste tematice. Pentru prima jumătate de teste se cere decodificarea precisă a fragmentului (-elor) de text (-e), iar pentru cea de-a doua jumătate de teste, se cere decodificarea doar după sens. **Componenta a doua**, presupune focalizarea şi concentrarea atenţiei studentului printr-un exerciţiu psihologic, emotiv, şi anume - comentarea *unui poem haiku*. Acest ”**şoc emotiv**”, intrigant de altfel, este utilizat ca element de provocare a spiritului şi raţiunii studentului şi transformarea lor într-un element proactiv şi catalizator pentru executarea cu succes a **Testului Tematic Individual**. Rezultatele evaluărilor integrate ale studenţilor din anul de studii 2010-2011 au demonstrat o creştere calitativă substanţială a cunoştinţelor şi reuşitei studenţilor, depăşind cu mult pe cele din anii precedenţi, când se efectua evaluarea fără componentele indicate mai sus.

Cuvinte cheie – criterii de evaluare, evaluare, evaluare formatoare, evaluare formativă, evaluare integrată, haiku, instruire, schema evaluării integrate.

I. ÎNTRODUCERE ÎN SUBIECT

Nivelul cunoştinţelor studentului se stabileşte prin diferite metode de evaluare. În practica predării cursurilor de bază, cum ar fi matematici speciale, matematica lingvistică, metode numerice, ş.a., cel mai des este utilizată metoda testului de evaluare. Este evident, că profesorul utilizează această şi alte metode pentru a identifica comportamentul sistemului cognitiv pe axa profesor-student şi a determina dacă el este unul eficient, urmînd să influenţeze asupra lui prin anumite instrumente decizionale. Pentru a-l înţelege, însă, trebuie ştiute scopurile sau intenţiile acestuia, deoarece comportamentul cotidian este dependent atît de profesor, cît şi de student, precum şi de o serie de factori legali. În linii generale, acest scop este dictat de acumularea de cunoştinţe în procesul educaţional. Dar acumularea de cunoştinţe nu reprezintă un scop în sine. Este cunoscut că educaţia poate fi simultan *produs* şi *proces*. În această ordine de idei, în calitate de *produs*, educaţia generală a viitorilor specialişti din Universitatea Tehnică marchează rezultatul/finalitatea activităţii de formare, adică abilităţi de lucru în domeniile ingineresti; iar în calitate de *proces* – calea personalităţii în formarea/dezvoltarea continuă spre un nivel înalt de inteligenţă generală, care ar fi un suport eficient permanent al produsului final format. Astfel, atingerea finalităţii orientează spre acţiuni strategice sinergice, care „*dau sensul, orientarea, direcţia, ordinea, perspectiva acţiunii educaţionale*”[1]. Caracterul prioritar al finalităţii educaţiei, după G.de Landsheere, este dat de faptul că

„*orice modalitate sau particularitate a unei acţiuni educaţionale nu are nici o valoare, dacă nu ştim spre ce merge ea*”; „*este necesară o singură finalitate*”, „*ceva la care tot restul trebuie să fie subordonat*”, în orice situaţie pedagogică „*este important să începem cu finalitatea*” [2]. Provocările zilei de azi sunt cele, care şi definesc complexitatea comportamentului profesor-student în procesul educaţional. Răspunsul adecvat la aceste provocări trebuie să fie unul pe potrivă, deoarece ele impun un set înalt de noi standarde de calificare [3] a tinerilor specialişti, **Anexa A**, adică ceea ce determină „*finalitatea procesului educaţional*”. Astfel, pe ordinea de zi se impun cerinţe calitativ noi ale Educaţiei. Este, însă, cunoscut că Educaţia reprezintă forma concentrată a relaţiei Predare-Învăţare-Aprecieri-Evaluare. În contextul celor menţionate mai sus, ne vom opri, în particular, la procesul de Evaluare [4], precăutîndu-l nu în mod separat de alte componente ale lanţului menţionat, ci în contextul - „*finis coronat opus*” (Lat. Sfarsitul (Evaluarea) încoronează opera Educaţiei).

II. EVALUAREA ESTE UN PROCES MAI ÎNTÎI DE TOATE PENTRU PROFESOR

De învăţat, ar trebui şi Tu şi Eu, Toţi, să învăţăm până în...ultima clipă, chiar dacă, spune Eminescu, „*Nu credeam să-nvăţ a muri vreodată*” ...Iată de ce indiferent de vîrstă, cu toţii învăţăm şi creştem intelectual în permanenţă. La nivel profesional, dobîndirea de noi abilităţi, atingerea obiectivelor proprii stabilite şi descoperirea de noi tehnici,

metode manageriale pentru dezvoltarea personală, sunt elemente prin care ne putem evalua progresul în ceea ce priveşte propriile competenţe. Or, pentru o mai bună evaluare şi pentru observaţii mai riguroase privind traseul profesional, se impune o atitudine critică şi autocritică a fiecărui profesor, privind raportul dintre „*ce am urmărit să obţin*” şi „*ce am obţinut*”, adică care este finalitatea [2]. Ultimul deziderat este strict legat de *procesul de planificare individuală a procesului didactic* pentru fiecare profesor, care conţine inclusiv şi componenta - **evaluare**.

În contextul celor expuse mai sus, conceptul de planificare personală se construieşte în jurul aspiraţiilor fiecăruia dintre noi şi are rolul de a supraveghea fiecare pas, de a „*atrage atenţia*” asupra intereselor reale ce trebuie urmărite. Astfel, planificarea personală este, un instrument menit să ne ghideze prin concretizarea capacităţii de viziune şi a experienţei personale într-o strategie bazată pe cunoştinţele proprii, pentru a se putea autodepăşi şi a prelua ce-i mai valoros în mediul în care învăţăm cu toţii. Dincolo de definirea clară şi precisă a obiectivelor profesionale, planificarea este o modalitate de a avea întotdeauna aproape evidenţa drumului parcurs şi a instrumentelor pe care le stabilim în acest scop.

Există, totodată, câţiva piloni pe care este conceput planul menţionat şi care asigură relevanţă observaţiilor în oricare etapă evolutivă:

- Mai întâi de toate este necesar să fie elaborată o anumită strategie a procesului de evaluare, cu definirea clară a obiectivelor ce urmează a fi realizate. În elaborarea unei strategii după cum se cunoaşte, esenţial este să se poată găsi alternative, să se poată reorienta ceea ce s-a construit iniţial pentru că ceea ce poate părea un compromis, să se poată transforma ulterior într-o reuşită.
- Ideea de evoluţie şi evaluare personală trebuie asociată cu un mediu de dezvoltare, cu un spaţiu care să ne ofere posibilitatea îmbogăţirii cu experienţe noi şi constructive. Mediul de realizare a obiectivelor proprii trebuie să fie unul adaptat la structura noastră interioară şi la pregătirea pe care o avem, astfel încât să stimuleze creativitatea, să incite la provocări şi să prezinte în permanenţă interes pentru noi înşine, profesorii.
- Metodele de evaluare trebuie să aducă cu ele încrederea pe care le denotă prin aprecierea ce poate fi astfel formulată sau, dimpotrivă, prin atragerea de noi provocări. În acelaşi timp, încrederea asociată cu rezultatele obţinute, comparate cu cele dorite, pune în lumină aprecierea pentru ceea ce am realizat şi asigură continuitatea demersului firesc al lucrurilor, prin concentrarea pe creativitate şi activităţi ce urmează a fi realizate în viitor.

Tocmai pentru că există numeroşi factori de influenţă, trebuie luată în considerare ideea de reorientare pe parcurs a obiectivelor stabilite iniţial. Prin urmare, evaluarea permanentă înseamnă un sprijin continuu pentru propria-ţi strategie cu armonizarea ei permanentă la realităţile în care are loc realizarea prevederilor ei.

III. EVALUAREA INTEGRATĂ

Evaluarea ne permite să ne pronunţăm „*asupra stării unui fapt, proces, la un anumit moment, din perspectiva informaţiilor pe care la culegem cu ajutorul unui*

instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm” [5].

După cum am menţionat mai sus, activitatea didactică, indiferent de tipul şi nivelul instituţiei de învăţământ, se desfăşoară în conformitate cu anumite finalităţi. Pornind de la ele, fiecare profesor îşi elaborează propria strategie pe lanţul cunoscut deja a relaţiei **Predare-Învăţare-Aprecieri-Evaluare**, care şi reprezintă conţinutul formei **Educaţie**. Cadrul acestui articol nu permite să ne oprim la toate particularităţile elementelor legăturii menţionate. În continuare ne vom opri, în particular, doar la procesul de **Evaluare**.

Este cunoscut, de asemenea, că strategia de evaluare prezintă modul de integrare a activităţilor de evaluare, realizabilă prin operaţiile de **măsurare-apreciere-evaluare-decizie**, în structura de funcţionare a activităţii didactice/educative. Aşadar, *a stabili o strategie de evaluare în învăţământ echivalează cu: a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode şi mijloace, cum valorifici informaţiile obţinute etc.* Desigur, în final, în funcţie de concluziile desprinse, profesorul îşi va modifica strategia de predare, studentul - pe cea de învăţare, iar şeful instituţiei /*în cazul nostru decanul facultăţii*/ strategia managerială.

Fiind un proces multidimensional, se pot identifica, în funcţie de criteriile alese, mai multe strategii/tipuri de evaluare, grupate după cum urmează:

1. După **situaţiile de evaluare** /*evaluare realizată în circumstanţe obișnuite, evaluare specifică* /,
2. După **funcţia dominantă** îndeplinită /*evaluare diagnostică, evaluare predictivă* /,
3. După **modul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic** /*evaluare iniţială, evaluare formativă, evaluarea sumativă*/. ş.a.

Abordarea integrată utilizată de noi face parte din strategia a treia, şi anume – **evaluare formativă**. Criteriile de care ne-am condus în activităţile practice de evaluare sunt prezentate în tabelul din **Anexa B**.

În acest context, reamintim că **Evaluarea** este realizată întotdeauna cu un anumit scop. De regulă, acest scop poate fi sau de a compara performanţele studenţilor, sau de a determina nivelul achiziţiilor studentului în raport cu un obiectiv fixat al procesului didactic al profesorului. Dar, în ambele cazuri, profesorul are nevoie de o înţelegere amplă, cuprinzătoare a comportamentului studentului şi a modului lui de a reacţiona, pentru ca, motivînd studentul în mod adecvat, să poată să-şi atingă scopul didactic formulat. Dezvoltându-se pe terenul inovaţiei pedagogice, **evaluarea formativă** sprijină realizarea unei pedagogii diferenţiate care „*permite o reglare interactivă*” în cadrul căreia „*formatorul nu mai e interesat numai de rezultat, ci şi de procesul care conduce la acest rezultat*”.

Şi dacă legităţile evaluării formative sunt cunoscute într-o anumită măsură, atunci, pornind de la cerinţele mereu crescînde a pieţei de azi faţă de tinerii specialişti, cînd cei din urmă trebuie să posede nu numai cunoştinţe teoretice, dar să posede şi abilităţi practice de formulare de probleme, de rezolvare a lor, de luare a deciziilor, de negociere, de stăpînire a emoţiilor proprii sau a unor colective, ş.a.m.d., se cere în mod imperios dezvoltarea unor noi capacităţi ale studenţilor diferite de cele tradiţionale. Ele pot apărea doar în baza dezvoltării unor abilităţi de autoevaluare a

studentilor. În așa mod, noțiunea de *evaluare* se transformă din *Evaluarea formativă* în *Evaluarea formatoare*. Pentru a exprima mai bine funcția sa prioritară – aceea de a-l ajuta pe student – această formă de evaluare primește de la dl G. Nunziati (1990) [6] calificativul de **Evaluare formatoare**. Astfel, *evaluarea formativă*, fiind conectată de procesul desfășurat în auditoriu, este centrată pe intervenția profesorului către student. Ea necesită răspunsuri din partea studentului, la intervenția profesorului. *Evaluarea formatoare - vine către student și inițiativa îi aparține*. Dacă *evaluarea formativă* facilitează învățarea, iar cadrul didactic orientează și conduce studentul, în cadrul *evaluării formatoare* inițiativa de învățare și implicit de evaluare îi aparține studentului, care reflectă asupra rezultatelor activității sale. **Profesorul îi urmărește doar evoluția, oferindu-i sprijin și îndrumare**. Caracteristicile celor două tipuri de evaluări sunt prezentate sintetic în tabelul 1:

Table 1. Caracteristicile Evaluării formative și formatoare.

nr	Evaluarea Formativă	Evaluarea Formatoare
1	inițiativa îi aparține profesorului;	inițiativa aparține studentului și este orientată sau nu de către profesor;
2	profesorul intervine asupra studentului;	vine din reflecția studentului asupra propriei transformări, asupra propriei învățări;
3	este exterioară studentului, provenind din procesul didactic	este susținută de motivația interioară a studentului;
4	se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre profesor și student, din exterior.	se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre student și profesor, dinăuntru.

Evaluarea formativă nu garantează de la sine că studentul a învățat, deoarece vine din afara sa. Rolul său prioritar este cel de reglare a activității cu ajutorul profesorului.

Evaluarea formatoare este mult mai eficientă pentru că vine din propria inițiativă a celui care învață și se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-și în același timp capacitățile de autoevaluare. Pentru acesta este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care să-i învețe pe studenți să învețe, modalități prin care studentul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități. Obiectivelor de reglare pedagogică, de gestionare a erorilor și întărire a reușitelor, obiectivelor comune diferitelor modele de evaluare formativă, metoda de evaluare formatoare le mai adaugă o exigență, care-l privește pe student - reprezentarea corectă a scopurilor, planificarea prealabilă a acțiunii, însușirea criteriilor și autogestionarea erorilor. Această abordare extinde și mai mult conceptul de evaluare, "*Studentului i se oferă două posibilități: să abordeze învățarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, și să reflecte la mijloacele, metodele și criteriile de realizare a obiectului finit. Urmele evaluării formatoare a unei competențe vor fi deci, pe de o parte, etapele sau obiectivele intermediare prin care studentul a hotărât să treacă și, pe de altă parte, lista metodelor sau instrumentelor pe care le va utiliza sau pe care le-a utilizat (criterii de realizare). Accentul cade, în acest model, pe*

reperarea de către student a criteriilor de realizare. Aceasta este și principala dificultate de ordin pedagogic" – afirmă Genevieve Meyer (2000) [7]

Pentru a trece de la metoda tradițională de evaluare formativă, la metoda de evaluare formatoare, este necesar ca profesorul să-și perfecționeze în permanență metodele și **instrumentele de evaluare tradiționale** (*probe scrise, probe orale, probe practice, estimări*) **cu cele complementare** (*observarea sistematică și directă a studentului, investigația, interviul, aprecierea*) și **active** (*lucrări de laborator, proiectul de an de cercetare, studiul de caz*).

Evaluarea integrată propusă, este o evaluare *formativă-formatoare*, deoarece ea presupune utilizarea particularităților specifice ambelor tipuri de evaluări. Mai mult decât atât, ea este în armonie cu conceptul evaluării psihologice a omului, conform schemei generale a psihologiei umane descrisă în [8] prin formula

$$\mathbf{IQ + Personalitate + IE.}$$

În conformitate cu ea, orice persoană are o **Personalitate**, un anumit nivel de **IQ –intelligență generală** și un anumit nivel de **IE- intelligență emoțională**.

Pentru realizarea practică a abordării *Evaluării Integrate* am utilizat **metoda de evaluare scrisă**. Această metodă este utilizată sub diferite forme: *teză, test, referat, temă executată acasă, proiect etc.* Prin metoda scrisă se asigură uniformitatea subiectelor, ca arie de acoperire și ca dificultate îndeosebi pentru studenții supuși evaluării, și ca posibilitate de a examina un număr mai mare de studenți în aceeași unitate de timp. Este evident că, de rînd cu anumite avantaje, această metodă are și unele dezavantaje. În general, metoda de evaluare scrisă nu oferă aceleași posibilități de investigare a pregătirii studenților - cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, competențe etc., ca evaluarea orală. Dar, îmbinarea celor două metode amplifică avantajele și diminuează dezavantajele lor, așa încât e preferabilă folosirea unui sistem de metode pentru a realiza o evaluare nouă, adică a utiliza **Evaluarea Integrată**, cât mai apropiată și motivată de interesele atât ale profesorului, cât și ale studentului. Metoda scrisă a fost realizată utilizînd **Testul Tematic Individual**. Schematic metoda *Evaluării Integrate* este prezentată în Fig.1.

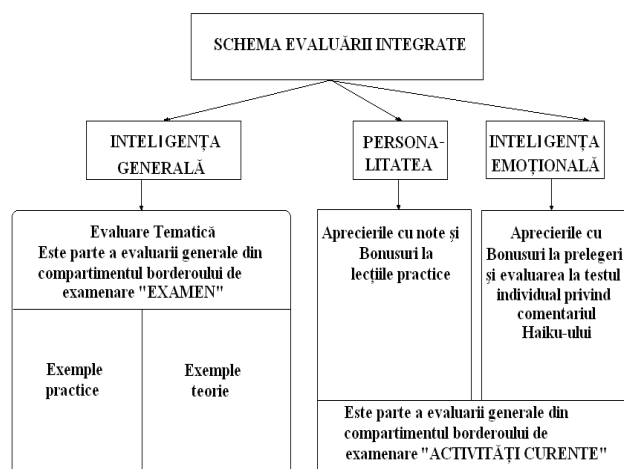


Fig.1 Schema Evaluării Integrate

IV. REZULTATELE APLICĂRII EVALUĂRII INTEGRATE

După cum am observat, *Evaluarea Integrată* îmbină armonios mai multe metode, atât cele tradiţionale, cât şi unele metode complementare, cum ar fi, de exemplu, **observarea** (*stimularea interesului studenţilor pentru o anumită disciplină; analiza şi dezbateră asupra rezultatelor obţinute; creşterea caracterului aplicativ al predării şi învăţării*). În această ordine de idei vom menţiona că **observarea** urmează să se efectueze *sistematic*, pe o perioadă mai îndelungată (semestru sau an de studii); să se *înregistreze operativ*, într-o fişă specială sau într-un caiet. Rezultatele observării urmează să fie supuse unor analize calitative şi cantitative, matematice şi statistice, şi comparate în timp, în dinamică. Observarea va fi folosită, mai ales, pentru *sesizarea cât mai exactă a cauzelor care determină obţinerea unor rezultate slabe la învăţătură la anumiţi studenţi şi oscilaţiile prea mari în pregătirea altora*, dar şi pentru a evita erorile de apreciere prin atribuirea unor note, fie prea mari, fie prea mici, sub impresia momentului, a unor evaluări conjuncturale. În mod deosebit, prin observarea sistematică a comportamentului şi activităţii studenţilor, se evită, atât supraestimarea unor studenţi ca urmare a impresiei bune create despre ei, cât şi subestimarea celor despre care există o impresie proastă. În toate cazurile, însă, valoarea observării depinde de rigoarea cu care este făcută şi de competenţa şi discernământul profesorului.

Am utilizat cât se poate de mult *observarea* de-a lungul celor mai mult de 8 ani de activitate. După fiecare **Test Tematic Individual (TTI)**, analizăm erorile comise pentru fiecare student, iar pe cei cu rezolvările corecte îi încurajăm. Analiza şi estimările efectuate de-a lungul acestor ani a servit în permanenţă drept stimul în căutarea unor căi de îmbunătăţire a rezultatelor atât a instruirii, cât şi ale studenţilor. Uimitor, însă, dar deşi analizăm erorile, ba chiar mai mult, preîntâmpinăm studenţii despre unele din ele la cursul de prelegeri, ei le comiteau sau ulterior la test, sau la examen. De exemplu, în cursul de prelegeri „Matematica lingvistică”, este utilizată noţiunea de gradul total al grafului. Oricât de mult nu aş fi atenţionat, studenţii primeau 2 valori diferite prin evaluarea lui, pe de o parte ca sumă a gradelor tuturor vîrfurilor, iar pe de altă parte, prin intermediul teoremei, conform căreia gradul total al grafului este egal cu înăditul produs al numărului lui de coarde. Analizînd rezultatele TTI, lămurirea a venit de la sine. La lecţiile practice am constatat cu stupoare că studenţii nu citesc materialul teoretic oferit şi se limitează doar la ceea ce aud în auditoriu. O altă cauză consider că era lipsa de concentrare a studenţilor pe subiectul Testului Tematic Individual. Orice încercare de a diminua nota la lecţiile de practică, sau dimpotrivă, a încuraja studenţii prin metoda bonusurilor nu au avut efectul scontat. Momente similare am identificat şi în urma analizei la un alt curs de prelegeri „Matematici speciale”. Astfel a apărut ideea de a -introduce în testul tematic şi o parte din materialul teoretic referitor la tema pe care era propus TTI, precum şi a încerca de a concentra atenţia studenţilor la fiecare şedinţă de prelegeri, lecţie practică, inclusiv şi TTI, utilizînd un exerciţiu psihologic, emotiv – comentarea unui poem **haiku**. Adică pe de o parte am introdus componenta „*simulării evaluării orale*”, iar pe de alta, am provocat un „*şoc emotiv*” de concentrare a spiritului şi raţiunii

studentului, adică am provocat gîndirea lui pentru ca ea să devină una proactivă. Important era cum să realizăm în practică acest lucru. Cu referinţă la componenta „*simularea evaluării orale*” din TTI, au fost probate cîteva alternative. Cei mai relevanţi s-a dovedit a fi varianta prin care, în calitate de sarcina de control a cunoştinţelor teoretice, s-a propus un fragment de text, din tema supusă evaluării tematic, dar... **codificat**. Studentul în cadrul unui semestru, la obiectele pe care le predau, execută pînă la 6 TTI. Am elaborat o metoda graduală de codificare a textelor, astfel încît: în prima jumătate de teste se cere decodificarea precisă a fragmentului de text, iar în a doua jumătate de teste se cere doar decodificarea după sens a fragmentului de text din tema supusă evaluării tematic. Rezultatele evaluărilor studenţilor din acest an au depăşit cu mult pe cele din anii precedenţi. Lămurirea este simplă – pentru a decodifica textul, studentul urma să citească, să studieze materialul teoretic şi să fie atent, atât la exemplele din partea teoretică a materialului didactic, cât şi la materialul de ordin practic. Despre rolul haiku-ului vezi [9].

Astfel, abordarea *Evaluării Integrate* a condus la schimbarea atitudinii studenţilor, la un grad sporit de pregătire către exerciţiul de evaluare, prin examinarea conştiinţei a materialului didactic elaborat, indicaţiilor metodice privind rezolvarea practică a sarcinilor şi, nu în ultimul rînd, studierea materialului teoretic adiţional privind codificarea textelor.

V. CONCLUZII

Este evident, că reuşita unui student depinde, în mare măsură, de frecventarea cotidiană a instituţiei de învăţămînt. Nu este simplu de tratat nici această problemă. Ea depinde atât de profesor, de exigenţele lui faţă de obiectul citit, de nivelul lui de pregătire profesională şi didactică, cât şi de student, de scopul pe care şi l-a formulat, de faptul pe cît de conştient şi de motivat este el, cît de pregătit psihologic este el să treacă acest interval de timp din viaţa sa în instituţia de învăţămînt. Pe de altă parte, lasă mult de dorit şi exigenţele unor cadre didactice care se reflectă în scăderea nivelului rezultatelor atât la nivel practic, cât şi la nivelul celor teoretice, ilustrînd astfel capacităţile scăzute de gîndire ale studenţilor.

„Malnutriţia intelectuală”, cauzată de abordarea neintegrată a programelor de studii din cadrul preuniversitar, iar pe alocuri şi conţinutul lor vag, este ilustrată în special de rezultatele nesatisfăcătoare obţinute la disciplinele fundamentale, cum ar fi matematica, fizica şi chimia, atunci cînd studentul este testat la obiectele respective la începutul anului de studii în instituţia superioară de învăţămînt.

Concluziile care ar putea fi prezentate în rezultatul aplicării abordării *Evaluării Integrate* utilizate în procesul de instruire a studenţilor primului an de studii la UTM la cursurile de prelegeri „Matematica Lingvistică” şi „Matematici speciale”, ar putea fi sumarizate după cum urmează:

Prima. Reuşita studentului depinde de capacitatea profesorului de a observa şi analiza permanent cauzele care provoacă nivelul scăzut al abilităţilor practice ale studenţilor şi modalitatea de a reacţiona adecvat întru diminuarea efectelor lor negative.

A doua. Nivelul scăzut al pregătirii teoretice a studenţilor este cauzat de faptul că studenţii nu au aptitudini de „a citi” un text şi „a învăţa” noţiunile de bază prezente în el, mite a putea ulterior a le utiliza în practică. Pentru a diminua consecinţele nefaste ale acestei lipse de abilităţi, este necesar să fie propuse noi metode de însuşire a materialului teoretic şi obţinere de abilităţi practice, atât la nivel preuniversitar cât şi cel universitar;

A treia. Utilizând *Testul Tematic Individual*, reuşita studentului depinde, de aptitudinile lui de a se exprima

operativ în scris, care, la rândul ei, este în funcţie de capacitatea fiecăruia de memorizare a datelor. A ne opri doar la acest aspect, înseamnă a pune accentul mai degrabă pe memorizare, decât pe priceperea de a sesiza esenţa unei probleme. În acest context, abordarea *Evaluării Integrate* propusă, oferă posibilitatea de a trece întregul spectru de abilităţi – de la memorizare şi până la sesizarea esenţei unei probleme, fapt care, fiind îmbinat cu abilităţile practice, va contribui în mod substanţial la creşterea nivelului general de pregătire a viitorilor specialişti.

VI. ANEXA A

Descriptori de definire a nivelurilor Cadrului european al calificărilor (CEC)

	Cunoştinţe	Abilităţi	Competenţe
	<i>În cadrul CEC, cunoştinţele sunt descrise ca fiind teoretice şi/sau faptice</i>	<i>În cadrul CEC, abilităţile sunt descrise ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive şi creative) sau practice (implicând dexteritate manuală şi utilizarea de metode, materiale, unelte şi instrumente)</i>	<i>În cadrul CEC, competenţa este descrisă din perspectivele responsabilităţii şi autonomiei</i>
Nivelul 1 Rezultatele învăţării corespunzătoare Nivelului 1 sunt	Cunoştinţe generale de bază	Abilităţi de bază necesare pentru a executa sarcini simple	Munca sau studiul sub supraveghere directă într-un context structurat
Nivelul 2 Rezultatele învăţării corespunzătoare Nivelului 2 sunt	Cunoştinţe factice de bază într-un domeniu de muncă sau de studiu	Abilităţi cognitive şi practice de bază, necesare pentru utilizarea informaţiilor relevante în scopul executării sarcinilor şi rezolvării problemelor de rutină prin utilizarea unor reguli şi instrumente simple	Munca sau studiul sub supraveghere, cu un anumit grad de autonomie
Nivelul 3 Rezultatele învăţării corespunzătoare Nivelului 3 sunt	Cunoştinţe factice, cunoaşterea unor principii, procese şi concepte generale dintr-un domeniu de muncă sau de studiu	O gamă de abilităţi cognitive şi practice necesare pentru executarea sarcinilor şi rezolvarea problemelor prin selectarea şi aplicarea de metode, instrumente, materiale şi informaţii de bază	Asumarea responsabilităţii pentru executarea sarcinilor într-un anumit domeniu de muncă sau de studiu, adaptarea propriului comportament la circumstanţe pentru rezolvarea problemelor
Nivelul 4 Rezultatele învăţării corespunzătoare Nivelului 4 sunt	Cunoştinţe factice şi teoretice în contexte largi, în cadrul unui domeniu de muncă sau studiu	O gamă de abilităţi cognitive şi practice necesare pentru găsirea de soluţii la probleme specifice, într-un domeniu de muncă sau studiu	Auto-gestionare cu ajutorul unor indicaţii în general previzibile în cadrul situaţiilor de muncă sau de studiu, dar care se pot schimba. Supravegherea activităţii de rutină a altor persoane, preluând o anumită responsabilitate pentru evaluarea şi îmbunătăţirea activităţilor de muncă sau de studiu.
Nivelul 5 Rezultatele învăţării corespunzătoare Nivelului 5 sunt	Cunoştinţe factice şi teoretice cuprinzătoare, specializate, într-un domeniu de muncă sau de	O gamă amplă de abilităţi cognitive şi practice necesare pentru conceperea de soluţii creative la	Gestionarea şi supravegherea în situaţii de muncă sau de studiu, în care schimbările sunt imprevizibile.

	studiu și conștientizarea limitelor cunoștințelor respective	probleme abstracte	Revizuirea și dezvoltarea performanțelor proprii și ale altora
Nivelul 6 Rezultatele învățării corespunzătoare Nivelului 6 sunt	Cunoștințe avansate într-un domeniu de muncă sau de studiu, care implică înțelegerea critică a teoriilor și principiilor	Abilități avansate, care denotă control și inovație, necesare pentru a rezolva probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu de muncă sau de studiu specializat	Gestionarea de activități sau proiecte tehnice sau profesionale complexe, prin asumarea responsabilității pentru luarea deciziilor în situații de muncă sau de studiu imprevizibile. Asumarea responsabilității pentru gestionarea dezvoltării profesionale a indivizilor și a grupurilor
Nivelul 7 Rezultatele învățării corespunzătoare Nivelului 7 sunt	Cunoștințe foarte specializate, unele dintre ele situându-se în avangarda nivelului de cunoștințe dintr-un domeniu de muncă sau de studiu, ca bază a unei gândiri și/sau cercetări originale. Conștientizare critică a cunoștințelor dintr-un domeniu și a cunoștințelor aflate la granița dintre diferite domenii	Abilități specializate pentru rezolvarea problemelor în materie de cercetare și/sau inovație, pentru dezvoltarea de noi cunoștințe și proceduri și pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii	Gestionarea și transformarea situațiilor de muncă sau de studiu care sunt complexe, imprevizibile și necesită noi abordări strategice. Asumarea responsabilității pentru a contribui la cunoștințele și practicile profesionale și/sau pentru revizuirea performanței strategice a echipelor
Nivelul 8 Rezultatele învățării corespunzătoare Nivelului 8 sunt	Cunoștințe la cel mai avansat nivel dintr-un domeniu de muncă sau de studiu și cunoștințe aflate la granița dintre diferite domenii	Abilitățile și tehnicile cele mai avansate și specializate, inclusiv abilitatea de sinteză și evaluare, necesară pentru rezolvarea problemelor critice de cercetare și/sau inovație și pentru extinderea și redefinirea cunoștințelor existente sau a practicilor profesionale	Demonstrarea unui nivel ridicat de autoritate, inovație, autonomie, de integritate științifică și profesională și a unui angajament susținut pentru dezvoltarea de noi idei sau procese aflate în avangarda unei situații de muncă sau de studiu, inclusiv cercetarea

VII. ANEXA B

Criteriile de evaluare

Nr	Criteriu	Descriere criteriu
1	Scopul	• urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea avansării profesorului spre obiective mai complexe;
2	principiul temporalității	• axată pe proces și internă, se desfășoară pe parcursul întregii perioade de studii; • frecventă, la sfârșitul fiecărei teme de studiu.
3	obiectul	• vizează cunoștințele, competențele și metodologiile în raport cu o normă prestabilită, dar și cu o sarcină mai complexă privind studiile ulterioare
4	funcțiile	• funcție de feed-back; • funcție de corectare a erorilor și ameliorare și reglare a procesului didactic; • funcție motivațională.
5	modalitățile de realizare	• observare curentă • test, în format fișe individuale de lucru; • examinări orale; • probe de autoevaluare.
6	avantajele	• permite studentului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția lor și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; • oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul; • este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; • oferă posibilitatea tratării diferențiate; • dezvoltă capacitatea de autoevaluare la studenți; • reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării;

		<ul style="list-style-type: none"> • sesizează punctele critice în învăţare.
7	dezavantajele	<ul style="list-style-type: none"> • aplicarea acestei strategii de evaluare, foarte pretenţioasă, necesită o organizare riguroasă a predării, competenţă în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare ; • recursul la evaluarea integrată este testul unei pedagogii a rigorii, a lucidităţii şi a eficienţei.
8	notarea	<ul style="list-style-type: none"> • nu realizează ierarhii şi clasificări între studenţi; • oferă premise pentru notare, discuţii şi dezbateri cu scop de performanţă.

VIII. MULŢUMIRI

Aş dori să îmi exprim recunoştinţa tuturor celor care mi-au ajutat să scriu acest articol.

În primul rând, aş dori să mulţumesc tuturor studenţilor din grupele IA-101 şi MI-101, anul de studii 2010-2011 a specialităţii “Informatica Aplicata”, pentru înţelegere, implicare şi deschidere.

În special, exprim sincere mulţumiri colegilor cu care am discutat ideile evaluării integrate şi sugestiilor cu care dînşii au venit pentru a perfecţiona conţinutul şi structura Testului Tematic Individual.

Sunt profund îndatorat dlui Prof. Dr. Ion Balmuş şi dlui Prof. Dr. Vasile Moraru, a căror ajutor, sugestii şi încurajare m-au ajutat pe întreg parcursul de cercetare şi formare a ideilor de bază ale acestei lucrări.

În final, aş dori să-mi exprim recunoştinţa pentru fiica mea; Carolina Perebinos care a citit cu atenţie versiunea finală a articolului, privind stilul şi gramatica limbii române, pentru rectificările propuse, cât şi pentru sugestiile preţioase de îmbunătăţire a conţinutului textului.

IX. REFERINŢE

- [1] Neacşu, I. *Ghidul general de evaluare şi examinare*, Iaşi, Univers Didactic, 1996, №12-13, p.50.
- [2] De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educaţionale*, EDP, Bucureşti, 1977.
- [3] Descriptori de definire a nivelurilor Cadrului european al calificărilor (CEC).
- [4] De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en education*, Paris, PUF, 1992
- [5] Mihaela Bejinari, Catalina Radu, *Metode si tehnici de evaluare*, Bucureşti, 2007, pp.15.
- [6] Nunziati G., *Les hypothèses et les objectifs d'une formation a/par l'évaluation formatrice. Les cahiers pédagogiques*, 1990, n.280, p.47-65.
- [7] Meyer Geneviève, *De ce şi cum evaluăm*, (trad.), Editura Polirom, Iaşi, 2000, 89 p.
- [8] <http://www.e-diagnostics.com/ro/science/emotional-intelligence-test/>
- [9] Mihail Perebinos, *Poemul haiku - instrument de educaţie şi formare a cunoştinţelor generale ale studenţilor*