



EVALUATIVE MODEL FOR CERTIFYING THE COMPETENCES FOR THE TEACHING PROFESSION

Constanța Dumitriu^{1*},
Iulia Cristina Timofti²,
Gheorghe Dumitriu³

^{1,2,3} „Vasile Alecsandri” University, Str, Marasesti, no. 157, Bacău, Romania

Keywords: *professional competencies, certification, evaluative model, teaching portfolio*

Abstract

The main purpose of the study consists in highlighting the valences and limitations of the evaluative model centred on the teaching portfolio used to certify the initial training of prospective teachers. From a theoretical perspective, the study provides an overview of the research conducted in the American and European space regarding the use of the portfolio in university, especially in the initial and continuous training of teachers. The applicative research aimed at two main objectives: a) highlighting the correlation between the performances obtained by the students during the initial training programme from the Teacher Training Department and the performances obtained in the competence certification exam (the teaching portfolio); b) identifying relevant differences between the marks obtained by the graduates of the 1st level of studies (bachelor's degree) and the graduates of the 2nd level of studies (thoroughness) in the exam for certifying their competences based on the didactic portfolio. The results obtained confirm the hypotheses of the research and validate the role of the evaluation portfolio in certifying the graduates' professional competences.

1. Introduction

In recent decades, there has been an increasing concern for shaping a culture of evaluation (Bélair, 1998) in higher education in general, combined with relevant preoccupations for the constant improvement of the strategies for evaluating the results of learning and training results, of certifying the competences for the teaching career. More and more theoreticians and practitioners agree with the fact that the process of forming and evaluating the competences of the future teachers should be approached as correlated and in close interaction, with a view to motivating and making the student responsible for his own training. The student should become a co-participant in the evaluation of his acquisitions, reflect upon upon the recorded progress or gaps, “sharing” this role with the teacher.

In this context, Tardif (1993, p. 27–28) appreciates that the problem of evaluation cannot be circumscribed without explicit reference to the conception of

* E-mail: constanta.dumitriu@ub.ro, tel. 0234580050

training, which lies at the basis of the methods and tools used in evaluation. From a similar position, Forgette – Giroux and Marielle Simon (1998, p. 86) believe that the pertinent, just and equitable evaluation systems enable a dialogue with the evaluated person, the evaluation implies wide, constant measurements, according to the various contexts and starting from multiple situations.

In recent decades, the use of alternative evaluation strategies (especially the portfolio) has extended to the higher education from USA, Canada, Europe. From this perspective, evaluating an intellectual skill means collecting examples of learning tasks which support performance and include productions achieved individually or as a team, as well as a portfolio which attests both the progress and the student's reflections.

In the study *L'application du dossier d'apprentissage à l'université*, Forgette-Giroux and Marielle Simon (1998, p. 86) from the University of Ottawa conducted a review of the studies and research on the use of the portfolio in university, especially in the educators' initial training. Instead of the English term of portfolio, the authors use that of *training / apprenticeship file*, which they define as a constant and systematic collection of a variety of data which support the student's progress in terms of mastering a certain competence, appreciated according to a descriptive scale. Evaluating the competences of a student implies resorting to several sources of information, which justifies the use of the portfolio.

James and Van Cleaf (1990) have described a programme for evaluating prospective teachers, experimented at the Stanford University, by using the portfolio for the purpose of knowing the students' skills and academic performance. Moreover, this has enabled the shaping of a critical view upon the educational process conducted in the respective institution and of the possibilities of improving it during the following stage. The portfolio used at Stanford comprised four main elements:

- a) examples of tests of the student;
- b) samples of the student's homework;
- c) video recording of the student's real performances;
- d) evaluation of the teaching competences.

The established collaboration (teacher – student) has allowed for a better knowledge, from the part of the student, of the demands of training in the domain of education, establishing objectives on a short and long term, establishing the correlations between the academic activity and the pedagogical practice, connecting the theory with educational practice.

Similar results have been obtained by Ford (1995), the use of the portfolio contributing to raising the students' awareness regarding the connections existing between what is learnt in the classroom and field work (cf. Forgette-Giroux și Marielle Simon, 1998).

The research undertaken in this domain by Richert (1990), Gordon (1994), and also Zollman and Jones (1994) highlights the fact that such programmes use methods which encourage the building of the students' reflexive ability.

Freidus's (1996) study highlights more accurately other valences of this procedure of evaluation: due to forming and developing the ability of self-questioning and of the student's involvement in the process of evaluation, the portfolio may turn into a real *tool for changing and transforming the student* (cf. Dumitriu, 2003, pp. 140-154).

Elbow and Belanoff (1991) have coordinated the implementation of an evaluation system based on the portfolio, at the State University of New-York, presenting afterwards the system's advantages, as well as the inherent difficulties of this approach, namely: the degree of loading the teacher, who has to perform additional work, the relevant pressure to which are subjected those who use it for the first time. Some students believe that the focus placed on reviewing papers may create some kind of dependence.

The authors also highlight multiple advantages, among which: increased communication between teachers and students, more coherence in the application and compliance with the established norms / demands, increasing the students' trust in the evaluation process.

Through the results obtained, Naizer (1997) has shown that the portfolio, as a tool for evaluating the various skills of the students who train for the teaching career, has proper metrological qualities. The studies and the research undertaken on the training programmes of prospective teachers has led Broad (1994) and later Bartley (1997) to draw the conclusion that the portfolio is a more valid and more authentic method of evaluation than the traditional method. The increased validity is given by respecting the following parameters:

- purpose of the portfolio;
- objectives;
- number of elements;
- deadline;
- percentage (relevance for the final mark);
- clarity of the marking scheme;
- feedback quality.

We shall also mention the central idea of the above described experiments, namely that these advantages cannot be reached unless the student becomes a partner in all the stages of the evaluation process (Behrens, 1998; Dumitriu, 2003).

The main purpose of the study consists in highlighting the valences and limitations of the evaluative model centred on the teaching portfolio for certifying the initial training of teachers.

2. Material and methods

The first hypothesis: we assume that there is a positive correlation between the results obtained by the students during the programme of initial training and the results obtained in the exam for certifying the competences for the teaching profession (the teaching portfolio);

The second hypothesis: there are relevant differences between the marks obtained by the graduates of the 1st level of studies (bachelor's degree) and the

graduates of the 2nd level of studies (thoroughness) in the exam for certifying their competences based on the teaching portfolio.

Participants. The research was conducted in 2013 on a sample of 225 participants, students of the Teacher Training Department. According to the variable of the study level, 115 participants are graduates of the initial training programme, level 1, bachelor's degree, full-time attendance; 40 participants are graduates of the initial training programme level 1 (post-university studies) and 70 participants are graduates of the Teacher Training Department, level 2 (thoroughness).

The following research methods and techniques were used: analysis of the school documents and of the products of the student's activity, the interview, statistical techniques for data processing.

Procedure. The performances achieved by each student for the compulsory and optional disciplines from the Teacher Training Department, their mean marks and the means obtained in the certification exam were recorded in analytical tables, and afterwards statistically processed through the SPSS Program. The results are presented in Tables 1 and 2.

The certification exam organized by the TTD at the end of the initial training programme, level 1 and 2, was compliant with a methodology known by both students and trainers:

1. An oral presentation of their teaching portfolio including student work samples from each of the disciplines studied at TTD.
2. An interview based on the presented portfolio.

The teaching portfolio included student work products indicating the level of development of their professional (cognitive, metacognitive, methodological, logic, communicative and networking, psychosocial, evaluative, computer-related and technological) skills and transversal skills:

- homework (solved individually or in teams) based on applying pedagogical concepts in solving learning tasks;
- papers based on practicing the skills of analysis, argumentation and interpretation of educational texts, teaching tasks;
- comparative analyses and thematic syntheses regarding the various stages of the ontogenetic development of the child;
- evidence of strategies for teaching-learning-assessment implemented in specific contexts;
- results of some pedagogical investigations, reports, essays, case studies;
- student observation sheets and pedagogical characterization sheets;
- lesson projects, questionnaires, checklists;
- papers delivered during seminars.
- papers presented at the seminars etc.

3. Results and Discussions

Data presentation and analysis. The first hypothesis has been confirmed because Table 1., *Correlations*, shows that there is a significantly positive correlation between the mean marks obtained at the end of the initial training

programme, level 1 and 2, and the mean marks obtained in the competence certification exam (portfolio mean), $r(223) = 0.543$, $p < 0,01$.

According to the results, the participants who obtained a high mean mark at the end of the initial training programme, level 1 and 2, also obtained a high mean mark in the certification exam by presenting the teaching portfolio and vice-versa. Since r is an expression of the significance of the effect, and by referring to Cohen's criteria, it results that there is a strong connection between the mean mark obtained by the participants at the end of the initial training programme, level 1 and 2, and the mean obtained by them in the competence certification exam (the teaching portfolio mean).

Table 1. *Correlations*

		Mean mark TTD study programme	Teaching portfolio mean
Mean mark TTD study programme	Pearson Correlation	1,000	,543**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	225
Teaching portfolio mean	Pearson Correlation	,543**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	225
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

In order to verify whether the performances obtained by the graduates (expressed in the mean for the teaching portfolio) differ according to the level of study, we have applied the t test to independent samples.

Table 2. *The results for the t test: comparison between the mean obtained for the teaching portfolio, according to the variable of the level of study*

Variables	n	M	SD	t	df	p
Teaching portfolio mean				6.54	223	.000
Graduates of level 1 (bachelor's degree)	155	8.72	1.13			
Graduates of level 2 (thoroughness)	70	9.65	.53			

According to the obtained results (table 2), there are relevant differences between the mean obtained by the graduates of level 1 (bachelor's degree) and the graduates of level 2 (thoroughness) in the certification exam based on the teaching portfolio, [$t(223) = 6.54$, $p = 0.000$]. Thus, the graduates of level 2 (thoroughness) generally obtain significantly higher marks in the competence certification exam based on the teaching portfolio ($m_2 = 9.65$) compared to the graduates of level 1 (bachelor's degree) ($m_1 = 8.72$). The research results confirm the hypothesis.

4. Conclusions

The obtained results confirm the hypotheses of the research and validate the evaluative model for certifying the competences for the teaching profession, based on the teaching portfolio. Using the portfolio as a formative evaluative strategy during the initial training programme, but also as a way of certifying the competences acquired by the prospective teachers has highlighted the formative valences of the evaluative model, valences underlined by the literature. The constant monitoring of the design level of the portfolio elements, but also of the process which generated them, raising awareness, motivating and making the students responsible towards their professional training, practicing and developing the self-evaluative and metacognitive abilities, using the information obtained by managing the portfolio, have facilitated the adoption of a pertinent decision regarding the constant regulation of the entire process of professional training.

The relevant significations found between the mean marks obtained by the students from level 1 (bachelor's degree) and the graduates from level 2 (thoroughness) in the certification exam based on the teaching portfolio highlights their progress from one year to another and from one discipline to another, given the careful monitorization of these progresses by managing the portfolio and the constant reference to professional criteria and standards. The design of the teaching portfolio was achieved by taking into consideration the percentage of each discipline in the catalogue, the related credits, the training standards and the professional competences.

The results obtained by the subjects included in the research sample for the study certification exam confirm the hypotheses and assumptions we have formulated, highlighting the role and value of the portfolio in monitoring the students' progress, in evaluating and certifying their professional competences.

References

1. BEHRENS, M. (1998). *Le portofolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant*, *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-83.
2. BELAIR, L. (1998). *Afin de construire une culture de l'évaluation*, *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 3-21.
3. DUMITRIU, C. (2003). *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico – experimentale*. București: E.D.P., R.A..
4. FORGETTE-GIROUX, R., SIMON, M. (1998). *L'aplication du dossier d'apprentissage à l'université*, *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), 85-103.
5. SIMON, M. & FORGETTE-GIROUX, R. (1994). *Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage*, *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1), 27-40.
6. TARDIF, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*, R. Hivon (éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexion, nouvelles tendances et formation*, 27-56, Sherbrooke: Editions du CRP.

MODEL EVALUATIV DE CERTIFICARE A COMPETENTELOR PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ

Constanța Dumitriu¹,
Iulia Cristina Timofti²,
Gheorghe Dumitriu³

^{1, 2, 3} Universitatea „Vasile Alecsandri” Bacău, Romania

Cuvinte cheie: *competențe profesionale, certificare, model evaluativ, portofoliu didactic*

Rezumat

Scopul principal al studiului constă în evidențierea valențelor și limitelor modelului evaluativ centrat pe portofoliu didactic pentru certificarea formării inițiale a viitorilor profesori. Din perspectivă teoretică, studiul realizează o trecere în revistă a cercetărilor dezvoltate în spațiul american și european cu privire la utilizarea portofoliului în universitate, cu deosebire în formarea inițială și continuă a profesorilor. Cercetarea aplicativă a urmărit două obiective principale: a. evidențierea corelației existente între performanțele obținute de către studenți pe parcursul programului de formare inițială în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic și performanțele obținute la examenul de certificarea competențelor (portofoliu didactic); b. identificarea unor diferențe semnificative între mediile obținute de către absolvenții nivelului 1 de studiu (licență) și absolvenții nivelului 2 (aprofundare) la examenul de certificarea competențelor pe baza portofoliului didactic. Rezultatele obținute confirmă ipotezele cercetării și validează rolul portofoliului de evaluare în certificarea competențelor profesionale ale absolvenților.

1. Introducere

În ultimele decenii, a crescut interesul pentru conturarea unei *culturi a evaluării* (Bélair, 1998) în învățământul superior în general, conjugat cu preocupările majore de perfecționare continuă a strategiilor de evaluare a rezultatelor învățării și formării, de certificare a competențelor pentru profesia didactică. Tot mai mulți teoreticieni și practicieni sunt de acord că demersul formării și evaluării competențelor viitorului profesor trebuie concepute corelat, în strânsă interacțiune, în vederea motivării și responsabilizării studentului față de propria sa formare. El trebuie să devină coparticipat la evaluarea achizițiilor dobândite, să reflecteze asupra progreselor sau a lacunelor înregistrate, împărțind acest rol cu profesorul.

În acest context, Tardif (1993, p.27– 28) apreciază că problematica evaluării nu poate fi circumscrisă fără a face referiri explicite la concepția formării care stă la baza modalităților și a instrumentelor utilizate în evaluare. Pe aceeași poziție se situează și Forgette – Giroux și Marielle Simon (1998, p. 86) care consideră că sistemele de evaluare pertinente, juste și echitabile trebuie să faciliteze un dialog cu persoana evaluată, iar evaluarea să vizeze contexte diverse, situații multiple pentru a evidenția cu claritate progresele formării.

În ultimele decenii, aria utilizării strategiilor alternative de evaluare (cu deosebire a portofoliului) s-a extins în domeniul învățământului superior din

S.U.A., Canada, Europa. Din această perspectivă, a evalua o abilitate intelectuală înseamnă să colectezi exemple de sarcini de învățare care susțin performanța și care includ producții realizate în mod individual sau în echipă și un portofoliu care atestă atât progresele cât și reflecțiile studentului.

În studiul *L'application du dossier d'apprentissage à l'université*, Forgette-Giroux și Marielle Simon (1998, p. 86) de la Universitatea din Ottawa au realizat o trecere în revistă a cercetărilor pe baza utilizării portofoliului în universitate, cu deosebire în formarea inițială a educatorilor. În locul termenului englez de portofoliu, autorii îl utilizează pe cel de *dosar de formare / ucenicie*, pe care îl definesc drept o culegere continuă, sistematică de date diverse care sprijină progresul studentului sub raportul stăpânirii unei competențe, evaluată pe baza unei scări descriptive. Evaluarea competențelor unui student impune recurgerea la mai multe surse de informații, ceea ce justifică utilizarea portofoliului.

James și Van Cleaf (1990) au descris un program de evaluare a viitorilor profesori, experimentat la Universitatea Stanford, prin utilizarea portofoliului în scopul cunoașterii abilităților și a randamentului academic al studenților. Mai mult, acesta a permis conturarea unei priviri critice asupra procesului de învățământ desfășurat în instituția respectivă și a posibilităților de ameliorare a acestuia în etapa viitoare. Portofoliul utilizat la Stanford cuprindea patru componente principale:

- a) exemple de lucrări ale studentului;
- b) eșantioane de pregătire a temelor;
- c) înregistrări video ale performanțelor reale;
- d) evaluarea competențelor didactice.

Colaborarea realizată (între profesor – student) a permis o mai bună cunoaștere din partea studentului a exigențelor formării pentru domeniul învățământului, fixarea obiectivelor pe termen scurt și lung, stabilirea corelațiilor între activitatea academică și practica pedagogică, articularea teoriei cu practica educațională.

Rezultate asemănătoare au fost obținute de Ford (1995), utilizarea portofoliului contribuind la sensibilizarea studenților asupra legăturilor ce există între ceea ce se învață în sala de clasă și munca de pe teren (cf. Forgette-Giroux și Marielle Simon, 1998).

Richert (1990), Gordon (1994), precum și Zollman și Jones (1994) evidențiază prin cercetările întreprinse în acest domeniu că asemenea programe utilizează metode ce încurajează formarea capacității reflexive a studenților. Studiul lui Freidus (1996) pune în evidență cu mai multă claritate și alte valențe ale acestei proceduri de evaluare: datorită formării și dezvoltării capacității de autochestionare și a participării studentului la procesul evaluării, portofoliul poate deveni un adevărat *instrument de schimbare și de transformare a studentului* (cf. Dumitriu, 2003, pp. 140-154).

Elbow și Belanoff (1991) au coordonat implementarea unui sistem de evaluare bazat pe portofoliu la Universitatea de Stat din New-York, prezentând apoi avantajele sistemului, precum și dificultățile inerente ale acestei abordări

din care reținem: gradul de încărcare a profesorului care trebuie să realizeze activități suplimentare și presiunea puternică la care sunt supuși cei care îl utilizează pentru prima dată. Unii studenți consideră că accentul pus pe revizuirea sistematică a lucrărilor ar crea la unii un fel de dependență.

Autorii subliniază și numeroasele avantaje, dintre care amintim: mai multă comunicare, relaționare între profesori și studenți, mai multă coerență în aplicarea și urmărirea normelor, cerințelor stabilite, creșterea încrederii studenților în procesul de evaluare.

Prin rezultatele obținute, Naizer (1997) a demonstrat că portofoliul, ca instrument de evaluare a diverselor abilități ale studenților ce se pregătesc pentru a fi profesori, posedă calități metrologice adecvate. Studiile și cercetările întreprinse în cadrul programelor de formare a viitorilor profesori, i-au condus pe Broad (1994) și mai târziu Bartley (1997) să concluzioneze că portofoliul este o metodă de evaluare mai validă și mai autentică decât cele tradiționale. Validitatea crescută este dată de respectarea următorilor parametri:

- scopul portofoliului;
- obiectivele;
- numărul de elemente / componente;
- termenul scadent;
- ponderea (proportia în nota finală);
- claritatea schemei de notare;
- calitatea feedback-ului.

Reținem de asemenea ideea centrală care se degajă din experiențele, anume relatate, că aceste avantaje nu pot fi obținute decât dacă studentul devine partener în toate etapele procesului de evaluare (Behrens, 1998; Dumitriu, 2003).

Scopul principal al studiului nostru constă în evidențierea valențelor și limitelor modelului evaluativ centrat pe portofoliu didactic pentru certificarea formării inițiale a viitorilor profesori.

2. Material și metode

Ipoteza 1. Presupunem că există o corelație pozitivă între rezultatele obținute de către studenți pe parcursul programului de formare inițială și rezultatele obținute la examenul de certificarea competențelor pentru profesia didactică (portofoliu didactic).

Ipoteza 2. Există diferențe semnificative între mediile obținute de către absolvenții nivelului 1 de studiu (licență) și absolvenții nivelului 2 (aprofundare) la examenul de certificare pe baza portofoliului didactic.

Participanți. Cercetarea s-a realizat în anul 2013 pe un eșantion de 225 participanți, absolvenți ai Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic. După variabila nivel de studiu, 115 participanți sunt absolvenți ai programului de formare inițială nivel 1, licență zi; 40 participanți sunt absolvenți ai programului de formare inițială nivel 1 (licență postuniversitar), iar 70 participanți sunt absolvenți ai Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, nivel 2 (aprofundare).

Pentru desfășurarea cercetării au fost utilizate următoarele metode și tehnici de cercetare: analiza documentelor școlare și a produselor activității studentului, interviul, tehnici statistice de prelucrare a datelor.

Procedura. Performanțele obținute de către fiecare student la disciplinele obligatorii și opționale din Planul de învățământ al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, mediile generale, precum și media obținută la examenul de certificare a studiilor au fost înregistrate în tabele analitice, fiind apoi supuse prelucrării statistice prin utilizarea Programului SPSS. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelele nr. 1 și 2.

Examenul de certificare organizat de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic la finele programului de pregătire inițială, nivelul 1 și 2 s-a desfășurat pe baza unei metodologii cunoscute de către studenți și formatori:

1. Prezentarea și susținerea unui portofoliu didactic care să includă probe reprezentative realizate de student la fiecare dintre disciplinele de învățământ din cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic.

2. Interviu pe baza portofoliului prezentat.

În structura portofoliului didactic au fost incluse produse ale activității studentului care să evidențieze nivelul de construire și dezvoltare a competențelor profesionale (cognitive, metodologice, psihosociale, de comunicare și relaționare, informatice și tehnologice, evaluative, de management al carierei didactice) și transversale:

- teme (rezolvate individual sau în echipă) bazate pe exerciții de operare și aplicare a conceptelor psihopedagogice în rezolvarea unor sarcini de învățare;
- lucrări bazate pe exersarea capacităților de analiză, argumentare și interpretare a unor texte pedagogice, sarcini didactice;
- analize comparative și sinteze tematice privind diversele stadii de dezvoltare ontogenetică a copilului;
- aplicarea unor strategii de predare-învățare-evaluare în contexte concrete;
- rezultatele unor investigații psihopedagogice, referate, eseuri, studii de caz;
- fișe de observație a elevului și caracterizări psihopedagogice;
- proiecte de lecții, chestionare, liste de verificare;
- lucrări susținute în cadrul seminariilor etc.

3. Resultate și discuții

Prezentarea datelor și analiza. Prima ipoteză este confirmată deoarece din tabelul 1. *Correlations*, observăm că există o corelație pozitivă semnificativă între media generală obținută la finele programului de pregătire inițială (nivelul 1 și 2) și media obținută la examenul de certificarea competențelor (media portofoliu didactic), $r(223) = 0.543$, $p < 0,01$.

Conform rezultatelor obținute, participanții care au obținut o medie generală mare la finele programului de pregătire inițială, nivelul 1 și 2, au obținut și o medie generală mare la examenul de certificare prin susținerea portofoliului didactic și reciproc. Cum r este o expresie a mărimii efectului, raportându-ne la criteriile lui Cohen, rezultă că relația dintre media generală

obținută de către participanți la finele programului de pregătire inițială și media obținută de către aceștia la examenul de certificarea competențelor (media la portofoliu didactic) este una puternică.

Tabel 1. Correlations

		Media generală program de studiu DPPD	Media portofoliu didactic
Media generală program de studiu DPPD	Pearson Correlation	1.000	.543**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	225	225
Media portofoliu didactic	Pearson Correlation	.543**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	225	225
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

În scopul verificării dacă performanțele obținute de către absolvenți, (exprimate în mediile la portofoliul didactic) diferă în funcție de nivelul de studiu, am aplicat testul t pentru eșantioane independente.

Conform rezultatelor obținute (tabelul 2), există diferențe semnificative între mediile obținute de către absolvenții nivelului 1 de studiu (licență) și absolvenții nivelului 2 (aprofundare) la examenul de certificare pe baza portofoliului didactic, [$t(223) = 6.54, p = 0.000$]. Astfel, absolvenții nivelului 2 (aprofundare) obțin în medie note semnificativ mai mari la examenul de certificare a competențelor pe baza portofoliului didactic ($m_2 = 9.65$) comparativ cu absolvenții nivelului 1 de studiu (licență) ($m_1 = 8.72$). Rezultatele confirmă ipoteza cercetării.

Tabelul 2. Rezultatele la testul t: compararea mediei obținute la portofoliul didactic după variabila nivel de studiu

Variabile	n	M	SD	t	df	p
Media portofoliu didactic				6.54	223	.000
Absolvenții nivelului 1 de studiu (licență)	155	8.72	1.13			
Absolvenții nivelului 2 (aprofundare)	70	9.65	.53			

4. Concluzii

Rezultatele obținute confirmă ipotezele cercetării și validează modelul evaluativ de certificare a competențelor pentru profesia didactică bazat pe portofoliul didactic. Utilizarea portofoliului ca strategie de evaluare formativă pe

parcursul programului de formare inițială, dar și ca modalitate de certificare a competențelor dobândite de către viitorii profesori a evidențiat valențele formative ale modelului evaluativ, valențe subliniate în literatura de specialitate. Monitorizarea constantă a nivelului de realizare a componentelor portofoliului dar și a procesului ce le-a generat, conștientizarea, motivarea și responsabilizarea studenților privind pregătirea lor profesională, exersarea și dezvoltarea capacității autoevaluative și metacognitive, utilizarea informațiilor obținute prin gestionarea portofoliului, au facilitat adoptarea unor decizii pertinente privind reglarea continuă a întregului demers al formării profesionale.

Diferențele semnificative constatate între mediile obținute de către absolvenții nivelului 1 de studiu (licență) și absolvenții nivelului 2 (aprofundare) la examenul de certificare pe baza portofoliului didactic evidențiază progresul lor de la un an la altul și de la o disciplină de învățământ la alta, în condițiile monitorizării atente a acestor progrese, prin gestionarea portofoliului și raportarea constantă la criterii și standarde profesionale. Proiectarea conținutului portofoliului didactic s-a realizat prin luarea în considerare a ponderii fiecărei discipline în planul de învățământ, a creditelor aferente, a standardelor de pregătire și a competențelor profesionale.

Rezultatele obținute de către subiecții cuprinși în eșantionul cercetării la examenul de certificare a studiilor confirmă ipotezele și supozițiile avansate, evidențiind rolul și valoarea portofoliului în monitorizarea progreselor studenților, în evaluarea și certificarea competențelor profesionale ale acestora.

Referințe bibliografice

1. BEHRENS, M. (1998). *Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant*, *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-83.
2. BELAIR, L. (1998). *Afin de construire une culture de l'évaluation*, *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 3-21.
3. DUMITRIU, C. (2003). *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico – experimentale*. București: E.D.P., R.A..
4. FORGETTE-GIROUX, R., SIMON, M. (1998). *L'application du dossier d'apprentissage à l'université*, *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), 85-103.
5. SIMON, M. & FORGETTE-GIROUX, R. (1994). *Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage*, *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1), 27-40.
6. TARDIF, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*, R. Hivon (éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexion, nouvelles tendances et formation*, 27-56, Sherbrooke: Editions du CRP.