

**MANAGEMENTUL VALORIFICĂRII METODELOR ALTERNATIVE DE EVALUARE  
ÎN CICLUL PRIMAR  
MANAGEMENT OF THE VALUATION OF ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS  
IN THE PRIMARY CYCLE**

***Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

**Rezumat:** În articol sunt elucidate aspecte ale evaluării prin metode alternative. Cercetările din domeniu relevă importanța evaluării autentice pentru a putea înfăptui reglarea procesului educațional din perspectiva unui învățământ de calitate. Este realizată analiza literaturii psihopedagogice a mai multor autori care scot în evidență valențele formative ale metodelor alternative de evaluare. De asemenea în descrierea deverselor metode sunt prezentate punctele de vedere a autorilor preocupați preponderent pentru problematica evaluării. Sunt elucidate și câteva secvențe din activitățile organizate cu elevii claselor primare.

**Cuvinte-cheie:** evaluare, evaluare didactică, metode alternative, docimologie, strategii de evaluare

**Abstract:** The article elucidates aspects of evaluation by alternative methods. Research in the field reveals the importance of authentic evaluation in order to regulate the educational process from the perspective of quality education. The psychopedagogical literature analysis of several authors is carried out, highlighting the formative values of alternative assessment methods. Also, in the description of the various methods, the points of view of the authors mainly concerned with the evaluation issue are presented. Some sequences from the activities organized with primary school students are also elucidated.

**Keywords:** evaluation, didactic evaluation, alternative methods, docimology, evaluation strategies

Problematica evaluării a fost mereu în centrul atenției specialiștilor din educație, fiind mereu de actualitate, prin importanța și influențele pe care le are asupra procesului instructiv-educativ. Evaluarea este privită nu doar ca act didactic de sine stătător, propriu-zis, ci în relaționare cu multiplele componente ale practicilor pedagogice. În cadrul reformei educaționale actuale a învățământului moldovenesc, un accent deosebit se pune pe utilizarea unor metode și tehnici de evaluare eficientă a elevilor, aceasta presupunând și o serie de metode alternative. Optica asupra rațiunii, statutului și scopului *evaluării didactice* s-a modificat profund în didactica modernă, și care a contribuit la apariția unor noi dezvoltări în teoria și practica evaluării didactice. Didactica modernă concepe evaluarea ca o autentică modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente etc. Didactica modernă promovează conceperea strategiilor de evaluare care să solicite elevilor eforturi intelectuale și practic-aplicative, astfel încât dezvoltarea și modelarea personalității elevilor să fie în cele trei planuri: cognitiv, psihomotor și afectiv-motivațional.

În prezent sunt căutări semnificative privind creșterea calității educaționale a binomului evaluare-strategii de învățare, în sensul realizării unei evaluări integrate, întotdeauna formativă și chiar formatoare, în interiorul aceluiași proceduri didactice. Savantul VI. Pâslaru afirmă trecerea de la pedagogia „comunicării valorilor” la educația pentru formarea la elevi a capacităților de personalitate, considerate ele însele valori,



mai importante decât cele comunicate, fapt care necesită reconceptualizarea domeniului evaluării școlare. Evaluarea nu mai este una pur constatativă și de control, ci și una formativă și formatoare, de diagnosticare și predictivă, ameliorativă și stimulatorie, motivațională și de orientare școlară și profesională [21].

Cercetările privind elaborarea și implementarea unui sistem modern și eficient de evaluare în postura valorificării și reglării procesului educațional, ca parte integrantă a procesului de modernizare a școlii, rezultă din provocările țărilor dezvoltate, inclusiv modificările în care este implicată Republica Moldova ca o cerință de ancorare a învățământului din țară la valorile europene și mondiale. Cercetarea domeniului evaluării/autoevaluării din Republica Moldova și România, efectuate în ultimii ani de Vl. Pâslaru [21], V. Cabac [5], I. Spinei [29], C. Platon [22], A.Ghicov [13], O. Dandara [10], M. Hadîrcă [14, 15] din R.Moldova, precum și din România – S. Cristea [9], A. Stoica [30, 31], A. Blaga [2], I.T. Radu [23-27], M. Manolescu [16-19] – relevă preocuparea cercetătorilor preponderent pentru problematica evaluării, urmărindu-se scopul să dezvolte domeniul evaluativ pentru a putea îndeplini reglarea procesului educațional din perspectiva unui învățământ de calitate.

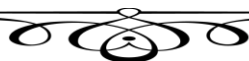
În ultimele două decenii, preocupările pentru elaborarea de modalități și forme de evaluare adecvate domeniului educațional și, ulterior, pentru construirea de teorii ale evaluării în învățământ au devenit tot mai sistematice și mai comprehensive [4, p. 261].

În evoluția teoriei evaluării s-au desprins mai multe teze, dintre care două se poate aprecia că au valoare programatică: extinderea acțiunii evaluative de la măsurarea și aprecierea rezultatelor, obiectiv tradițional al acestora, la evaluarea procesului care a condus la aceste rezultate; conceperea unor modalități mai eficiente de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică [21].

Profesorul I. Cerghit afirmă că “evoluția sistemului de evaluare a urmat și urmează cursul schimbărilor de concepție și de metodologie care au loc, actualmente, la nivelul întregului sistem de învățământ” [6, p. 292]. Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ, este unanim acceptată ideea potrivit căreia evaluarea face parte dintr-un tot, în strânsă corelație cu celelalte activități prin care se realizează procesul de învățământ, cu predarea și învățarea. Pe de altă parte, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare trebuie asociate cu celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării, criteriile/obiectivele educaționale, strategiile evaluative [17, pp. 28-29, 57].

Conceperea actului de evaluare a rezultatelor în conexiune cu procesul didactic pune în evidență o relație cu dublu sens. Rezultatele constatate pot fi apreciate și explicate corespunzător în măsura în care sunt puse în legătură cu diferite componente ale procesului didactic și cu activitatea în ansamblu. Tot așa, calitățile și funcționalitatea fiecăruia din elementele constitutive ale procesului didactic - conținutul, metodele, mijloacele de învățământ, formele de organizare, sistemul relațiilor educative etc., precum și însușirile factorilor umani participanți la desfășurarea procesului se reflectă în rezultatele produse [8].

În afară de metodele devenite clasice vizând evaluarea, didactica actuală propune o serie de noi metode numite, fie complementare, fie alternative. Practica



docimologică de la noi și din alte țări demonstrează că nu se poate renunța la modalitățile de evaluare așa zise clasice, dar nici că se poate merge pe o evaluare exclusiv modernă, drept pentru care se recomandă îmbinarea acestora, în scopul nuanțării rezultatelor școlare.

Metodele complementare de evaluare posedă cel puțin două caracteristici:

- realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu predarea/învățarea, de multe ori concomitent cu acestea;
- privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Metodele alternative de evaluare care conferă strategiilor de evaluare aplicate un grad ridicat de activism, prin promovarea interrelaționării și colaborării dintre elevi, au importante valențe formative:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale;
- asigură un demers interactiv al actului de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă;
- reduce factorul de stres în măsura în care învățătorul este un consilier, evaluarea are ca scop în primul rând îmbunătățirea activității și stimularea elevului și nu sancționarea cu orice preț.

În baza literaturii studiate [Ețco, C. 2007; Cabac, V. 2004; Radu, I. 2008) la categoria metodelor complementare de evaluare sunt plasate [12, 5, 25]:

- Portofoliul individual sau de grup;
- Evaluarea asistată de calculator;
- Investigația;
- Proiectul;
- Hărțile conceptuale;
- Studiul de caz;
- Jurnalul reflexiv;
- Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului;
- Tehnica R.A.I. etc.;
- Tehnica 3-2-1 [20].

*Portofoliul.* Există o varietate mare de definiții ale portofoliului.

Portofoliul – ansamblul de activități desfășurate de un elev într-o anumită perioadă de timp (I. Albușescu, M. Albușescu, 2007, p. 192) [1].



Portofoliul este un instrument de evaluare complex care integrează rezultatele aplicării diverselor instrumente și tehnici de evaluare, constituind o „carte de vizită” a elevului [21, p. 146]. Conform profesorului Ioan Cherghit [7, p. 315] portofoliul cuprinde „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Acesta sporește motivația învățării.”

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” sau „portretul pedagogic” al elevului/studentului, unde sunt consemnate toate realizările acestora care oglindesc activitatea lor științifică la o disciplină [3, p. 191].

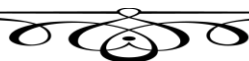
Sunt cunoscute și alte accepțiuni ale portofoliului:

- metodă complementară complexă netradițională de evaluare;
- colecție de materiale selectate de elev de-a lungul unei perioade de formare cu rol atât formativ, cât și evaluativ;
- forma și procesul de organizare (acumulare, selectare și analiză) a modelelor și a produselor activității instructiv-educative a elevului și a materialelor informative din surse externe (colegi de clasă, profesori, părinți, centre de testare, organizații obștești etc.) necesare pentru analiza lor ulterioară, evaluarea multilaterală calitativă și cantitativă, a nivelului de instruire și ameliorarea procesului didactic.

Așadar, se observă că portofoliul în viziunea unor autori este un instrument de evaluare, pentru alții o tehnică, o formă, un ansamblu de activități etc.

Autorii preocupați de problema menționată evidențiază următoarele caracteristici ale portofoliului [28, p. 185]:

- structura sau elementele componente ale portofoliului sunt definite de către profesor. În același timp elevul/studentul este liber să pună în portofoliul său materialele pe care le consideră necesare;
- elementele constitutive ale portofoliului trebuie evaluate separat de către profesor la momentul oportun. În caz că necesită o apreciere globală a portofoliului, profesorul va stabili criterii clare de evaluare, care se vor comunica elevilor/studentilor înainte de începerea proiectării portofoliului;
- raportarea la criterii formulate în momentul proiectării;
- investighează majoritatea produselor elevilor/studentilor, care deseori rămân neimplicate în actul formativ, reprezentând o stimulare pentru desfășurarea unor activități la disciplina respectivă;
- preia unele sarcini ale evaluării continue;
- sintetizează activitatea elevului/studentului pe o perioadă mai mare de timp (semestru, an de studiu), poate servi și ca evaluare sumativă;
- stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea elevului/studentului în activitatea de învățare.



*Proiectul.* Constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul se stabilește de către profesor, dar după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înșiși își vor putea propune subiectele.

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația; poate fi individual sau de grup. Presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților praxiologice ale elevilor. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru – eventual și prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul cere permanente consultări cu profesorul și se încheie tot în clasă prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat.

Este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite precondiții:

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- să cunoască dinainte unde își vor găsi resursele materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- să spera că părinții vor fi înțelegători și interesați de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice – în colaborare cu elevii – următoarele probleme:

- ce se va evalua procesul, produsul sau amândouă?
- care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului?
- care este politica resurselor materiale necesare?, le va oferi profesorul - ca parte a sarcinii sau elevii trebuie să le procure și în consecință, acestea vor fi evaluate?
- care sunt activitățile intermediare impuse (exemplu: prezentarea unui plan preliminar)?
- ce format este cerut pentru prezentarea raportului?
- care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate dinainte sau structurate circumstanțial. În funcție de particularitățile de vârstă, acesta poate să includă și componente ludice [13].

Realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Identificarea unei probleme/teme/subiect:

- stabilirea sarcinilor de lucru;
- stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă;
- stabilirea criteriilor și a modului de evaluare;
- identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații;
- definirea conceptelor cheie;
- adunarea datelor informaționale.

2. Formularea ipotezelor:

- conștientizarea finalităților.



3. Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă.

4. Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei și evaluarea lor.

5. Aplicarea soluției pentru care s-au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.

6. Redactarea proiectului.

- Exigențe metodologice de redactare;
- Formularea clară a problemei;
- Luarea în considerare și evaluarea punctelor divergente;
- Folosirea corectă a conceptelor;
- Atitudinea critică în raportarea la diferite puncte de vedere;
- Argumentare solidă;
- Cunoașterea literaturii de bază;
- Alegerea metodelor și tehnicilor de lucru adecvate.

*Hărțile conceptuale.* Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau hărțile cognitive („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.

Formal, harta conceptuală este un grafic constând în noduri și trimiteri prin săgeți. Nodurile corespund termenilor importanți (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relația dintre două concepte (noduri), indicația de pe linia săgeții relevă modul cum cele două concepte relaționează, modul cum legate între ele. Astfel hărțile conceptuale reprezintă importante aspecte ale sistemului conceptual pe care elevul îl deține într-un anumit domeniu. Harta conceptuală poate fi definită drept acel grafic care include concepte (centrale – localizate în centrul hărții sau secundare – localizate către marginea hărții), ierarhizări pentru a determina locul acestora, conexiuni stabilite între concepte (prin care se comunică felul în care este înțeleasă relația între concepte) și interpretări ce relevă relațiile dintre diferite părți ale hărții.

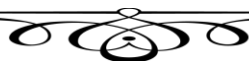
Se identifică următoarele etape în construirea unei hărți conceptuale:

Pentru a construi o hartă conceptuală mai întâi se realizează o listă cu 10-15 concepte cheie sau idei despre ceea ce ne interesează și câteva exemple.

Etapa 1: Se transcrie fiecare concept/idee și fiecare exemplu pe o foaie de hârtie (poate fi folosită o hârtie de o culoare pentru concepte și altă culoare pentru exemple).

Etapa 2: Se aranjează mai întâi conceptele pe o foaie mare (un poster) astfel: conceptele generale (abstracte) se situează în partea de sus a foii, iar celelalte mai jos. Nu se includ încă și exemplele.

Etapa 3: Dacă este posibil se vor aranja conceptele astfel încât să decurgă unul din celălalt. Se pot adăuga și alte concepte pentru a ușura înțelegerea și a le explica pe cele existente sau a le dezvolta.



Etapa 4: Se trasează linii de la conceptele de sus către cele de jos cu care relaționează și pentru conceptele de pe aceleași nivele. Aranjamentul poate fi modificat continuu.

Etapa 5: Pe liniile de interconectare se scrie un cuvânt sau mai multe care să explice relația dintre conceptele conexe. Se pot în continuare rearanja bucățile de hârtie, astfel încât relațiile dintre concepte/idei să fie mai ușor de vizualizat.

Etapa 6: Se trec exemplele sub conceptele de care aparțin și se conectează de acestea printr-un cuvânt de legătură.

Etapa 7: Se copie rezultatul obținut, realizând harta conceptuală pe o foaie de hârtie. În locul hârtiuțelor de hârtie se reprezintă câte un cerc în jurul conceptului. Pentru exemple se alege o formă geometrică diferită de cea a conceptelor [11].

#### *Tipuri de hărți conceptuale:*

Se identifică patru mari categorii de hărți conceptuale. Ele se disting prin forma diferită de reprezentare a informațiilor.

#### *Hărți conceptuale sub forma „pânzei de păianjen”.*

În centru se află un concept central, o temă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare.

#### *Hartă conceptuală ierarhică (hartă conceptuală sub formă de copac)*

Prezintă informațiile în ordinea descrescătoare a importanței. Cea mai importantă se află în vârf. În funcție de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt și de alți factori, sunt aranjate celelalte concepte.

#### *Harta conceptuală lineară*

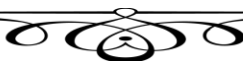
Informațiile sunt prezentate într-un format linear.

#### *Sisteme de hărți conceptuale*

Informația este organizată într-un mod similar celor anterioare în plus adăugându-se INPUTS și OUTPUTS (intrări și ieșiri).

*Studiul de caz.* Studiul de caz este o metodă de învățare și evaluare care presupune analiza și dezbaterăa unei situații particulare problematice. Studiul de caz permite elevilor o confruntare directă cu situații reale. Metoda are un pronunțat caracter formativ. Aceleași caracteristici ale studiului de caz ca metodă de predare/învățare (observarea unor fenomene, analiza acestora, explicarea lor) pot fi utilizate și în scopul măsurării și evaluării capacității elevilor de a realiza asemenea demersuri (analiza, înțelegerea și interpretarea unor fenomene, capacitatea de argumentare, de emiteră a unor judecăți de valoare precum și a unor convingeri și trăsături de personalitate). În consecință, studiul de caz, ca metodă de evaluare, se realizează prin analiza și dezbaterăa cazului pe care îl implică.

*Jurnalul reflexiv.* Jurnalul reflexiv se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare și cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Este o strategie excelentă de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive, constând în reflectarea elevului asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia. Se poate centra pe următoarele aspecte: dezvoltarea conceptuală obținută; procesele mintale dezvoltate; sentimentele și atitudinile experimentate (trăite).



Reflecția elevului asupra acestor aspecte poate îmbunătăți învățarea viitoare.

Se identifică următoarele etape în elaborarea jurnalului reflexiv:

- consemnarea notițelor (esențiale, importante, interesante, folositoare) referitoare la cunoștințele dobândite;
- sortarea și rezumarea aspectelor notate (se vor marca cunoștințele ce trebuie memorate, dezvoltate);
- elaborarea unui plan de acțiune și implementarea a intențiilor (se precizează obiectivele, metodele de realizare și resursele).

În jurnalul reflexiv se trec, în mod regulat, experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite din punct de vedere critic, cunoștințe și capacități formate. Elevul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul:

- Ce ai învățat nou din această lecție?
- Cum ai învățat?
- Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare?
- Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante?
- Care necesită o clarificare?
- Ce dificultăți ai întâmpinat?
- Cum te simți când înveți la o anumită materie?
- Cum îți place să înveți în viitor următoarea temă (capitol, lecție);
- Ți-a plăcut experiența (de învățare)? Dacă nu, de ce?
- Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face?
- Aduăă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al elevului purtat cu sine însuși, din care învață despre propriile procese mintale.

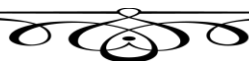
Prin această metodă alternativă se urmăresc trei scopuri (probleme): autoreglarea învățării (prin examinarea atitudinilor, a dedicației și a atenției concentrate în direcția depășirii unei sarcini de învățare); controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii și a rezultatelor obținute); controlarea cunoașterii obținute (prin analiza noțiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate și a cauzelor acestora); Consolidarea cunoștințelor [18].

*Metoda R.A.I.:* Metoda R.A.I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor Răspunde – Aruncă – Interoghează.

Se identifică următoarele etape de desfășurare:

- La sfârșitul unei ore sau a unei secvențe de oră, profesorul, împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obținute în urma predării – învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un elev la altul.
- Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția predată celui care o prinde.
- Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi o aruncă altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, cel care pune întrebarea trebuie să cunoască și răspunsul la ea.





- Elevul care nu cunoaște răspunsul iese din joc, iar răspunsul va fi dat de cel care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea și deci de a mai pune o întrebare.
- În cazul în care cel care interoghează este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, va fi scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea. Eliminarea participanților care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat nici un răspuns conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți.

Metoda R.A.I poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc, a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor și a reactualizării ideilor de bază pentru învățarea noului.

*Tehnica 3-2-1.* Tehnica 3-2-1 este o tehnică folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau a unei activități și poate fi considerată drept o bună modalitate de autoevaluare. Denumirea provine din faptul că solicită celor ce învață:

- să definească 3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat;
- să argumenteze 2 idei; să identifice 2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare;
- să analizeze o capacitate, pricepere sau abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în procesul de instruire.

Această tehnică contribuie la conștientizarea demersului didactic și asumarea responsabilității rezultatelor obținute de către elevi. Este o cale de a afla rapid și eficient care au fost efectele proceselor de predare-învățare, având valoare constatativă și de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătățindu-le și poate elabora programe compensatorii, dacă rezultatele sunt sub așteptări, ori programe în concordanță cu nevoile și așteptările elevilor.

Vom prezenta câteva exemple utilizate în procesul evaluării în clasele primare:

Am realizat metoda R.A.I la disciplina: limba și literatura română după lucrul asupra poveștii „Punguța cu doi bani”.

- Ce avea baba ? Dar moșul ?
- Ce i-a făcut moșul cocoșului?
- Ce a găsit cocoșul pe drum?
- Cine i-a luat punguța?
- Unde l-a aruncat vizitiul pe cocoș?
- Cum a scăpat cocoșul din fântână?
- Ce i-a adus cocoșul moșului?
- Ce a făcut baba cu găina ?
- Ce a găsit pe drum ?
- Ce a ouat găina?
- Ce i-a făcut baba?

*Concluzii:* Elevii au fost încântați de această metodă sub formă de joc care a avut ca scop să constate rezultatelor obținute, modalitate care este în același timp și o

strategie de învățare care îmbină cooperarea cu competiția. Prin intermediul acestei metode elevii au realizat un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant și mai puțin stresant decât metodele clasice de evaluare.

Hartă conceptuală ierarhică la disciplina educația tehnologică.

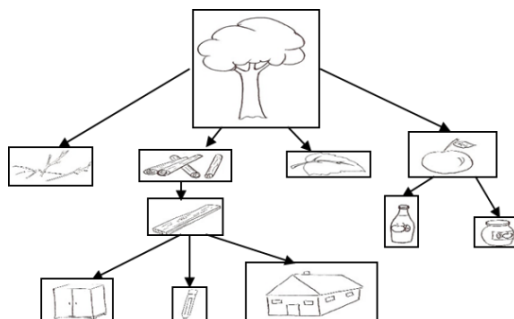


Fig. 1. Mărul și foloasele lui

„Turul Galeriei” în cadrul proiectului „ZIUA CĂRȚII”. Elevii au citit povestea „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă după care în trei grupe au realizat următoarele produse:

- Ciorchine – fata babei, fata moșneagului
- Cvintet – fata babei
- Desene – scene din poveste




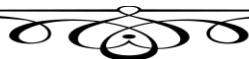
<p><b>Grupa 1.</b> Slută                      Alintată                                 ↙                      ↘                                 Fata babei                                 ↗                      ↖ Rea la Inimă              Leneșă</p>	
<p><b>Grupa 2.</b> Fata babei leneșă, rea dormind, mințind, lăcomind, nu vrea să muncească, pierde.</p>	
<p><b>Grupa 3.</b> A reprezentat prin desen ajutorul dat de fata moșului: Cățelușului, pomului, fântânii cuptorului.</p>	

Fig. 2. Produsele elevilor



**Concluzie:** Această metodă a oferit elevilor posibilitatea de a primi un feed-back referitor la munca lor, de a evalua și compara produsul muncii lor cu ale celorlalte echipe, de a lucra în mod organizat și productiv. Utilizarea metodelor alternative de evaluare îmbinate armonios cu metodele tradiționale contribuie la promovarea înțelegerii profunde a conceptelor fundamentale dintr-o anumită temă, acordând elevilor posibilitatea de a investiga, rezolva, observa, experimenta, analiza în grup sau individual în funcție de stilul de învățare, tipul de inteligență, posibilitățile reale de care dispune, asigurând astfel progresul individual în ritm propriu. Evaluarea prin metodele alternative ca: portofoliu, investigație, proiect, hărți conceptuale, turul galeriei, tehnica R.A.I. etc. permit o tratare diferențiată și individualizată a elevilor; sunt mai deschiși la ceea ce este inedit, sunt mai încrezători în forțele proprii, mai motivați, manifestând o atitudine mai creativă. Utilizarea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate (elaborare proiecte, alcătuire de portofolii), acestea fiind în același timp sarcini de instruire și probe de evaluare.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, I. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*. Iași: Editura Polirom, 2000. 224 p. ISBN 973-683-566-9;
2. BLAGA, A. *Evaluarea și autoevaluarea în sisteme educaționale*. Arad: Școala vremii, 2002. 144 p.;
3. BLÂNDUL, V. *Evaluarea didactică interactivă*. București: Didactică și Pedagogică, 2004. 180 p. ISBN 978-973-0-05179-7;
4. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6;
5. CABAC, V. Strategii de evaluare a rezultatelor școlare. In: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 4;
6. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 319 p. ISBN 973-46-0175-X;
7. CERGHIT, I., NEACȘU, I. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973-683-798-X;
8. CIOCĂNEL, C. Perspective ale calității în teoria și practica evaluativă școlară. In: *Priorități actuale în procesul educațional*. Tezele conf. științifice internaționale. Chișinău: USM, 2010, pp. 274-284. ISBN 978-9975-48-099-4;
9. CRISTEA, S. Evaluarea pedagogică. In: *Didactica Pro*. 2005, nr.5-6 (33-34);
10. DANDARA, O. Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative. In: *Didactica Pro*. nr. 5-6 (33-34), p. 46;
11. DUMITRIU, C. *Teoria și practica evaluării*. Iași: PIM, 2009. 252 p. ISBN 973-0-04233-0;
12. EȚCO, C. *Didactica universitară*. Ghid metodologic pentru profesorii universitari, Partea I. Chișinău, 2007. ISBN 978-9975-918-75-6;
13. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN 9789975513104;
14. HADÎRCĂ, M., CĂRTĂLEANU, T., GHICOV, A. și al. *Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 135 p.;
15. HADÎRCĂ, M. Competențele: miza instruirii și evaluării autentice. In: *Didactica Pro*. 2008, nr.45 (50-51), pp. 35-38;
16. MANOLESCU, M. *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: Meteor Press, 2004. 224 p. ISBN 978-606-28-0877-8;
17. MANOLESCU, M. *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*. București: Fundația culturală „D. Bolintineanu”, 2002. 247 p.;
18. MANOLESCU, M. *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor Press, 2006. ISBN 978-973-0-04602-1;
19. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-9975-3465-0-4;
20. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2009. 315 p. ISBN 978.973.30.1506-2 303;
21. PÂSLARU, VL. *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău, 2002;



22. PLATON, C. *Evaluarea calității în învățământului universitar*. Chișinău, 2005. 276 p. ISBN 9975-75-288-8;
23. RADU, I. (coord.) *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Academiei R.S.R., 1983. 310 p.;
24. RADU, I. Cum apreciem rezultatele școlare ale elevilor? In: *Învățământul primar*, 2000, nr. 2-3;
25. RADU, I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p. ISBN 9789733023548;
26. RADU, I. Evaluarea randamentului școlar. In: *Curs de pedagogie*. București, 1988. 194 p.;
27. RADU, I. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Didactică și Pedagogică, 1981. 328 p.;
28. REPIDA, T. Portofoliul – instrument eficient de evaluare a performanțelor studenților în predarea-învățarea didacticii psihologiei. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2007, pp. 185-190;
29. SPINEI, I. Cum se conturează astăzi inovația în evaluarea educațională? In: *Didactica Pro*, 2006, nr. 5-6, pp. 20-24;
30. STOICA, A. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău, 2001. 104 p. ISBN 978-9975-71-689-5;
31. STOICA, A. *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. București: Humanitas Educațional, 2007, 156 p.