



Buletin CDA nr. 8.

UT

CDA

Oportunități pentru un învățământ universitar centrat pe student

În acest număr:

- 01.** Preambul – ce ne spun 705 universitari români despre cum abordează procesul de predare
- 02.** Programe CDA de lungă durată și impactul lor în comunitate
- 03.** Activități de formare cu caracter complementar organizate de CDA
- 04.** Ghiduri CDA în sprijinul învățământului centrat pe student
- 05.** Invitație la workshop CDA, un nou concept de workshop pedagogic



În acest număr al Buletinului Centrului de Dezvoltare Academică (BCDA) sunt prezentate diverse oportunități de formare, documentare și schimb de bune practici pe care CDA le-a oferit în ultimii doi ani comunității academice din UVT și din alte patru universități din țară.

În primele trei articole, veți putea afla informații despre conținutul și impactul acestor oportunități de formare. În ultimul articol, sunteți invitați să vă înscrieți la workshop-uri de formare ce vor fi proiectate în acord cu felul în care dumneavoastră conceptualizați activitatea de predare în universitate. Preambulul articolelor din acest număr al BCDA este conturat de cel mai recent articol al echipei CDA, care analizează răspunsurile a 705 universitari români cu privire la propriile modalități de a aborda procesul de predare universitară.



Approaches to teaching in higher education: the perspective of network analysis using the Revised Approaches to Teaching Inventory

Articol CDA în *Higher Education*. (FI=4,634),
recognized as the leading international journal on higher education studies

<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>

Preambul – ce ne spun 705 universitari români despre cum abordează procesul de predare

01

Studiul CDA (Mladenovici și colaboratorii, 2021), accesibil aici, ne arată că majoritatea cadrelor didactice universitare chestionate au o abordare a predării care combină elemente din cele două abordări descrise la nivel teoretic.

Conceptul *abordare a predării* este definit în literatura pedagogică internațională ca îmbinare a intențiilor și strategiilor de predare utilizate de un cadru didactic universitar (Trigwell & Prosser, 1996). Abordarea predării utilizată de un cadru didactic este puternic corelată cu felul în care acesta conceptualizează predarea (Eley, 2006; Kember & Kwan-Por, 2000). Cercetările din domeniu au fundamentat două mari categorii de abordări (Kember & Kwan-Por, 2000; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994): *abordarea predării ca activitate centrată pe conținut/activitatea profesorului* (CCAP) și *abordarea predării ca activitate centrată pe stimularea învățării/activitatea studentului* (CIAS). Totodată, date concludente din literatură (ex.: Entwistle, 2009; Prosser et al., 2003; Uiboleht et al., 2018a, 2018b) arată că cu cât un cadru didactic pune în practică o abordare de tip CIAS,

cu atât studenții săi percep ca fiind mai stimulatoare elementele contextului de învățare creat, sunt mai predispuși să se angajeze într-un proces de învățare de profunzime și reușesc să aibă rezultate academice mai bune. Dimpotrivă, adoptarea de către cadrul didactic a unei predări de tip CCAP sau a unor variante care combină elemente din ambele tipuri predispune studenții la un angajament superficial în procesul de învățare și, în consecință, rezultatele academice ale acestora sunt de slabă calitate. În acest context, în ultimele decade, de-a lungul globului, unul din cele mai importante obiective ale programelor de formare pedagogică dedicate universitarilor este stimularea acestora pentru a aborda predarea într-o manieră de tip CIAS (Hicks et al., 2010).

Totodată, se pare că principalul element care stă la baza abordării predării de către universitarul român este concepția acestuia despre conținutul predat și posibila interacțiune a studentului cu acesta.

În contextul descris mai sus, programele de formare oferite de CDA și prezentate în acest număr al BCDA au vizat stimularea participanților către o conceptualizare și o abordare a predării de tip CIAS. Totodată, în același context, pentru anul 2022, vizăm dezvoltarea unor workshop-uri de scurtă durată care se vor baza pe investigarea prealabilă a modalității în care participanții conceptualizează și abordează predarea, și pe integrarea rezultatelor studiului CDA (Mladenovici și colaboratorii, 2021). La aceste acțiuni pedagogice vă invităm să vă înscrieți prin intermediul ultimului articol al prezentului BCDA.

Programe CDA de lungă durată și impactul lor în comunitate



Efectul programelor de formare a fost investigat în acord cu scopul principal al acestora (adoptarea de către participanți a abordării predării de tip CIAS), dar și din alte perspective complementare, precum efectul asupra studenților (abordării procesului de învățare de către aceștia și/sau percepția lor asupra comportamentului didactic).

În perioada de referință pentru acest număr al BCDA, au fost implementate patru programe postuniversitare de formare. Structura curriculară cadru a acestor programe este descrisă în tabelul următor. Detalii despre aceste programe pot fi accesate pe pagina CDA (<https://cda.uvt.ro/programe-cda/>). Efectul programelor de formare este prezentat în paragrafele ce succed tabelul în care sunt descrise programele. Detalii ale procesului de investigare a efectului formării sunt accesibile pe pagina CDA, în secțiunea rapoarte CDA (<https://cda.uvt.ro/documents/>).

Denumire program	Didactică și Psihopedagogie universitară (DPU)	Învățare bazată pe probleme pentru învățământul universitar (PBL)	Predare și învățare în mediul universitar - o abordare bazată pe dovezi empirice (EBT)	Învățarea reflexiv – colaborativă, modelul UVT (RCL)
Tip program	Postuniversitar de formare și dezvoltare profesională continuă			
Perioadă desfășurare	Noiembrie 2019 – Martie 2021	Iulie 2019 – Noiembrie 2020	Februarie – Iulie 2020	Ianuarie – Iunie 2021
Recunoaștere	Acreditat MEN, 15 credite profesionale continuă			
Nr. total ore	150	150	150	150
Participanți	87 cadre didactice din UVT, UCB, UBB-Reșița și USM	87 cadre didactice din UVT, UCB, UBB-Reșița și USM	47 cadre didactice din UVT și ULBS	41 cadre didactice din UVT și ULBS
Nr. discipline	5			
Disciplina 1	Managementul grupului de studenți	Cum putem stimula învățarea eficientă	Evidențe empirice ale eficienței procesului de învățământ universitar	RCL model de design educațional: evidențe empirice ale eficienței procesului de învățământ universitar
Disciplina 2	Metode moderne de învățământ în activitățile de curs și seminar	Stimularea implicării educabililor în abordarea PBL	Feedback și predare reflexivă în mediul universitar	Feedback și predare reflexivă în mediul universitar
Disciplina 3	Elaborarea materialelor didactice specifice educației universitare	Elaborarea problemelor în abordarea PBL	Design educațional și abordări instructiv - educative inovative pentru mediul educațional	RCL model de instruire: design educațional și abordări instructiv - educative inovative pentru mediul educațional
Disciplina 4	Proiectarea curriculară a procesului de învățământ de nivel universitar	Tehnici de coordonare a activităților instructive în PBL	Evaluarea studenților prin raportare la dezvoltare de competențe	Evaluarea studenților prin raportare la dezvoltare de competențe
Disciplina 5	Feedback și consiliere didactică			
Absolvire program	Evaluare portofoliu de activitate cu componente de la fiecare disciplină			

Evaluarea efectului programelor de formare a fost realizată prin măsurarea diferitor aspecte ce țin de calitatea predării, în mai multe momente de timp. Prima măsurare a avut loc înainte de începerea programelor de formare, următoarele fiind realizate în diferite momente de timp, după finalizarea programului (imediat după, la 6, la 12 și la 18 luni distanță). Investigațiile au fost realizate cu ajutorul unor chestionare preluate din literatura de specialitate relevantă pentru domeniul educațional și adaptate

pe populație românească. Pe de-o parte, la nivelul *cadrelor didactice*, s-a măsurat atât modul în care aceștia **abordează predarea** (CCAP vs. CIAS; EBT), cât și **comportamentul** lor **didactic** în percepția studenților cu care desfășoară activități didactice. Pe de altă parte, la nivelul *studenților* (care au participat la orele ținute de cadrele didactice participante la programele de formare) s-a măsurat modul în care aceștia **abordează învățarea** (de suprafață vs. de profunzime).

Abordarea predării din perspectiva centrării pe student (CIAS) sau pe conținut (CCAP)

În urma participării la activitățile de formare, în cazul programelor DPU și PBL, s-a observat o scădere semnificativă a nivelului de centrare pe conținut și o menținere a nivelului de centrare pe student, vizavi de modul în care cadrele didactice abordează predarea. În cazul programelor de formare EBT și RCL, s-a observat o creștere semnificativă a centrării pe student, în timp ce, legat de centrarea pe conținut s-a putut observa o scădere ușoară, însă nesemnificativă.

Abordarea predării într-o manieră bazată pe dovezi (engl. Evidence-Based Teaching - EBT)

Abordarea EBT face referire la o activitate didactică proiectată și implementată având la bază practici pedagogice a căror eficiență a fost confirmată de literatura de specialitate din domeniul educațional (Hattie, 2012; Schneider și Preckel, 2017) ca având un efect benefic și important asupra nivelului de performanță academică a studenților.

Acest aspect al activității didactice a fost măsurat doar în cadrul programului de formare EBT, deoarece acesta a fost programul dezvoltat propriu-zis în jurul abordării predării bazate pe dovezi. Rezultatele obținute în urma analizelor realizate sugerează că participarea la programul de formare a avut un efect consistent în direcția așteptată asupra *Familiarității cu EBT, Atitudinii față de EBT și Utilizării EBT* în activitatea didactică. Acest efect a putut fi observat, atât imediat după, cât și la 6 luni distanță de la finalizarea programului de formare. Singurul aspect măsurat pentru care nu s-au observat creșteri ale scorurilor raportate de participanți, a fost *Fezabilitatea implementării EBT*. Fezabilitatea unei practici pedagogice este însă strâns corelată și cu mediul instituțional în care cadrul didactic își desfășoară activitatea.

Comportamentul didactic perceput de către studenți

Pentru măsurarea acestui aspect, fiecare cadru didactic participant la formare a avut de aplicat un chestionar studenților din cadrul unei materii pe care o aveau de predat la momentul respectiv. De asemenea, pentru măsurarea comportamentului didactic în momentele de timp ulterioare finalizării programului de formare, cadrele didactice au avut de aplicat chestionare în cadrul acelorași materii, în următorul semestru în care aveau de predat materia respectivă. Din această perspectivă a fost măsurat efectul formării pentru nouă dimensiuni asociate cu comportamentul didactic: stimularea înțelegerii conceptelor fundamentale; evidențierea relevanței conținutului predat; provocarea convingerilor; stimularea învățării active; relația cadru didactic-student; motivarea studenților; organizarea predării; disponibilitatea cadrului didactic; și modalitatea de evaluare.

În urma analizei datelor colectate, rezultatele sugerează că în cazul programelor de formare DPU și PBL, au existat creșteri semnificative ale scorurilor percepției studenților asupra comportamentului didactic al profesorului evaluat, pe toate cele 9 sub-dimensiuni ale chestionarului. Această creștere este



mai accentuată la 6 luni după finalizarea programului de formare, ulterior (la 12 și la 18 luni) fiind observat un efect de platou, scorurile rămânând relativ la același nivel. În cazul programului de formare EBT, au fost înregistrate creșteri semnificative ale scorurilor doar în ceea ce privește *Evidențierea relevanței conținutului predat și Calitatea evaluării*. Lipsa unor creșteri semnificative pe celelalte sub-dimensiuni ale chestionarului poate fi explicată de numărul mic de cadre didactice care au reușit să aplice chestionare studenților după finalizarea programului de formare, aspect care reduce precizia analizei statistice derulate. În cadrul programului de formare RCL, nu s-au aplicat aceste chestionare, deoarece s-a derulat un demers de evaluare a impactului dezvoltat și nuanțat în jurul modelului *reflexiv-colaborativ de instruire*.

Abordarea învățării de către studenți

Parte din procesul de evaluare a impactului avut de programele de formare a fost reprezentată și de măsurarea modului în care studenții (cadrelor didactice participante la formare) abordează învățarea. În acest sens, întrebările instrumentului utilizat au vizat două concepte, *învățare de profunzime și învățare de suprafață*.

Rezultatele obținute în urma analizei datelor colectate sugerează că scorurile studenților referitoare la *Învățarea de profunzime* rămân relativ la același nivel (în toate momentele de evaluare) în cadrul programelor DPU și PBL, în timp ce în cadrul programului EBT acestea cresc ușor (la 6 luni după finalizarea programului de formare).

Când vine vorba de scorurile aferente *Învățării de suprafață*, acestea sunt semnificativ mai scăzute în cadrul programelor DPU și PBL (în toate momentele de evaluare ulterioare desfășurării programului de formare), în timp ce în cadrul programului EBT, valorile înregistrate de studenți rămân relativ aceleași (la 6 luni după). Direcția și intensitatea efectului programelor de formare la acest nivel se află în consonanță cu efectul avut de programe la nivelul modului în care cadrele didactice abordează predarea din perspectiva centrării pe student sau pe conținut. Acest ultim aspect întărește și confirmă, și în context românesc, legătura strânsă dintre modul în care cadrul didactic abordează predarea și modul în care studentul abordează învățarea la materia respectivă.

Programele de formare pedagogică continuă derulate de către CDA din UVT în ultimii doi ani de activitate au fost proiectate în jurul unor modele actuale de conceptualizare a instruirii universitare și au fost livrate către 257 de cadre didactice universitare din România. Aceste programe de formare au fost evaluate din punct de vedere al impactului avut asupra calității predării universitare. Per ansamblu, rezultatele sugerează o creștere a calității activităților de predare, atât din perspectiva aspectelor măsurate la nivelul cadrelor didactice, cât și din perspectiva celor măsurate la nivelul studenților.

03

Activități de formare cu caracter complementar organizate de CDA

În completarea programelor de formare de lungă durată, prezentate anterior, CDA a pus la dispoziția cadrelor didactice universitare din România și alte activități complementare de formare și dezvoltare a competențelor didactice.

Aceste activități au fost desfășurate pe parcursul ultimilor doi ani, în paralel cu programele de formare menționate anterior și vor fi prezentate pe scurt în continuare. Detalii despre organizarea și implementarea acestor activități pot fi consultate pe site-ul CDA (<https://cda.uvt.ro/workshops/>; <https://cda.uvt.ro/impreuna-121030/programe-pentru-profesori/>). Având în vedere faptul că aceste activități s-au derulat în paralel cu programele postuniversitare descrise mai sus, putem considera efectul formărilor prezentat anterior ca fiind, într-o oarecare măsură, asociabil și cu aceste activități complementare de formare pedagogică.

Învățarea bazată pe probleme (PBL) - stagiul internațional de formare oferit de Universitatea din Maastricht

În luna iunie a anului 2021, 22 de cadre didactice universitare au participat la un stagiul de formare internațională care a abordat *Învățarea bazată pe probleme (PBL)*. Stagiul a fost organizat de CDA în colaborare cu experți de la Universitatea din Maastricht (Olanda). Accesarea acestui stagiul a fost posibilă pe bază de concurs pentru cadrele didactice cu cele mai bune rezultate aferente participării la programele DPU și PBL (descrise mai pe larg în articolul anterior). Activitățile au presupus 60 de ore de formare în care au fost abordate teme precum: bune practici în implementarea PBL, elaborarea de probleme specifice PBL, proiectarea specifică PBL și elaborarea de activități de învățare care să stimuleze reflecția și colaborarea,

atât a cadrelor didactice, cât și a studenților. Finalizarea stagiului de formare a presupus elaborarea de către fiecare participant a unui raport de reflecție în care au fost evidențiate strategiile instructiv-educative pe care aceștia și-au propus să le implementeze în propria activitate didactică ulterioară.

Workshop-urile CDA de scurtă durată

Din ianuarie și până în iunie 2021, la workshop-urile CDA au participat peste 140 de cadre didactice din 5 universități din țară.

Aceste workshop-uri sunt activități de scurtă durată, dezvoltate pentru a răspunde unor nevoi specifice identificate în colaborare cu cadrele didactice care își doresc să participe (de exemplu: Predarea interactivă în mediul online, Tehnici bazate pe procesele de învățare naturală a creierului sau Modalități de optimizare a motivației studenților pentru învățare

Activitățile din cadrul workshop-urilor vizează construirea de materiale didactice și/sau găsirea de soluții la diverse probleme educaționale, în manieră interactivă, prin schimb de bune practici și colaborare între participanți. Participanții în cadrul acestor workshop-uri vor primi certificatul CDA de participare. Pentru a putea participa la un eveniment de acest gen, trebuie să accesați și să completați formularul de înscriere, de la finalul acestui buletin informativ. Cu 7 zile și, respectiv, cu 24 de ore înainte veți primi câte un email prin care veți fi invitat la eveniment. Înscrierea se face în limita locurilor disponibile, ținând cont de faptul că la fiecare eveniment pot participa maximum 12 persoane. O persoană poate participa la câte evenimente dorește. Unicul criteriu de selecție este criteriul primul venit, primul servit.

Stagii naționale de schimb de bune practici

Începând cu toamna anului 2020 și până în luna iunie 2021, 50 de cadre didactice universitare din România au participat la stagii naționale de schimb de bune practici într-o universitate (alta decât cea de proveniență) din țară. Aceste stagii au presupus participarea beneficiarilor ca observatori

în cadrul unor ore derulate de cadre didactice din domenii similare de activitate și, ulterior, participarea la o sesiune de reflecție asupra celor observate, împreună cu cadrul didactic care a ținut orele respective. La finalul stagiului, participanții au elaborat un raport de reflecție în care au notat bune practici din observațiile și discuțiile realizate, dar și modalități de a insera aceste practici în propria activitate didactică.

Stagii de practică profesională la angajatori

Pe parcursul ultimilor 2 ani, 28 de cadre didactice universitare au beneficiat de stagii de practică profesională la angajatori din domeniul profesional conex specializării acestora. În baza acordurilor de colaborare avute de universitate cu partenerii din mediul economic și profesional, participanții și-au ales angajatorul unde să deruleze stagiul respectiv. Participarea cadrelor didactice a presupus observarea derulării activităților profesionale specifice domeniului de specializare și discutarea perspectivei avute de angajatori asupra setului necesar de competențe al unui absolvent în domeniu. De asemenea, discuțiile au vizat și identificarea unor modalități concrete de inserție a celor identificate la nivelul practicilor profesionale curente în procesul de învățământ universitar la disciplina cadrului didactic care a urmat stagiul. Încheierea unui astfel de stagiul a presupus elaborarea unui raport de reflecție asupra stagiului, în care să fie evidențiate inovațiile care urmau să fie introduse în activitatea didactică desfășurată de către participantul la stagiul.

Consiliere didactică individuală

Pe baza demersurilor de evaluare a impactului programelor de formare descrise în articolul anterior, echipa CDA a realizat 86 de rapoarte individuale de consiliere didactică.

Acestea au fost realizate pentru cadrele didactice care au participat la demersul de evaluare a impactului în majoritatea momentelor de evaluare și care au aplicat chestionare și studenților cu care desfășurau activitate didactică în perioada respectivă.



Un astfel de raport a cuprins scorurile individuale obținute de fiecare cadru didactic în urma demersurilor de evaluare a impactului. Aceste scoruri au fost prezentate în paralel cu media scorurilor celorlalți beneficiari de rapoarte, atât cu media generală, cât și cu media obținută de participanți relativ similari din punct de vedere al domeniului de studii, al formatului de activitate didactică și al numărului de studenți care participă în același timp la activitatea didactică derulată.

De asemenea, pentru fiecare aspect evaluat și prezentat în raport, cadrelor didactice li s-au oferit sugestii de inovare și dezvoltare personalizate (în funcție de punctele tari sau slabe identificate).

Sesiunile Didactic Café

Pe parcursul ultimilor doi ani de activitate, CDA a mai organizat sesiuni *Didactic Café* la care au participat peste 100 de cadre didactice universitare. Aceste întâlniri au presupus discutarea și împărtășirea de experiențe și provocări didactice, într-un context informal. De obicei, întâlnirea avea loc într-un restaurant sau într-o cafenea și se întindea pe durata a aproximativ două ore. În cadrul fiecărei întâlniri, exista un moderator și o tematică agreată inițial. Deseori au participat cadre didactice beneficiare ale stagiilor de practică sau schimb de experiență descrise mai sus, care au împărtășit din experiența avută în cadrul stagiilor respective.

Activitățile complementare de formare oferite de către CDA din UVT vizează stimularea suplimentară a creșterii calității predării din mediul universitar prin punerea beneficiarilor în contact cu ceilalți actori importanți din domeniul de specialitate, și prin oferirea unor oportunități de reflecție, atât individuală, cât și împreună cu colegii, asupra propriei activități didactice.

04

Ghiduri CDA în sprijinul învățământului centrat pe student

În acest articol sunt prezentate câteva informații selectate din literatura de specialitate a domeniului științelor educației privind importanța elaborării detaliate a proiectării didactice. În prima parte este introdus conceptul de „aliniere curriculară” al lui Biggs (2003), urmat de completările aduse de Trigwell și Prosser (2013) asupra conceptului menționat. În cea de-a doua parte, se găsește un tabel cu 5 variabile ce au efecte importante și validate empiric, privind performanța academică, selectate din studiul meta-analitic publicat de către Schneider și Preckel (2017). În ultima parte a articolului sunt prezentate informații despre ghidurile și materialele de sprijin pentru proiectarea de activități didactice centrate pe student, disponibile pe site-ul CDA.

Alinierea curriculară

John Biggs (2003) introduce în literatura de specialitate conceptul de aliniere curriculară – AC (“aligning teaching for constructing learning” în eng.).

AC este o abordare a predării bazată pe rezultate, în care rezultatele învățării pe care studenții trebuie să le obțină sunt definite înainte de oricare alte elemente ale designului de instruire.

Metodele de predare și evaluare sunt apoi alese pentru a conduce cel mai bine la rezultate vizate și pentru a evalua standardul la care au fost realizate acestea.

Etapele proiectării activităților didactice conform modelului AC (Biggs, 2003) sunt:

1. Identificarea scopului și obiectivelor urmărite

2. Conceperea sarcinilor de evaluare pentru a măsura atingerea rezultatelor învățării

3. Planificarea activităților de învățare pentru a le permite studenților să-și dezvolte abilitățile și să înțeleagă cunoștințele cumulate, descrise în rezultatele preconizate ale învățării și măsurate prin evaluare

4. Alegerea conținutului (subiecte/exemple/resurse/materiale) necesar pentru a sprijini activitățile de învățare

Cercetarea internațională a evidențiat suficiente dovezi ale eficienței și utilizării pe scară largă a AC (pentru o sinteză a acestora consultați Biggs, 2014). Trebuie menționat însă faptul că simpla aliniere a elementelor de design educațional nu este suficientă fără o atenție la calitatea acestora din perspectiva unui învățământ centrat pe student și stimularea activității de învățare a acestuia, pentru că „învățarea are loc prin comportamentul activ al studentului: acesta învață din ceea ce face el, și nu din ceea ce face profesorul” (Tyler, 1949). Așadar, AC este necesară, dar nu și suficientă. Trigwell și Prosser (2013) duc mai departe conceptul lui

Biggs, analizând importanța calității unei astfel de abordări. O AC bine construită, integrată într-un mediu ce promovează învățarea de profunzime, va duce la o calitate mai mare a învățării. Pentru o învățare profundă, holistică, este important ca alinierea curriculară să conțină elemente integrate, ce vizează o imagine de ansamblu, construită prin intermediul unor componente calitative, aflate în relație, cât și selectate independent.

Profunzimea învățării studenților este corelată cu calitatea fiecărui element al alinierii curriculare.

În acest sens, Trigwell și Prosser (2013) prezintă un exemplu pe care îl redăm în tabelul următor. Totodată, o exemplificare mai largă a conceptului de aliniere curriculară se găsește în ghidul realizat de CDA, intitulat „Organizarea mijloacelor didactice pe platforma de e-learning”, ce poate fi deschis printr-un click [AICI](#).

Exemple de AC, în raport cu tipul de învățare generat la nivelul studenților (Trigwell & Prosser, 2013, p.143):

	Exemplul 1	Exemplul 2
Tipul învățării	Învățare de suprafață	Învățare de profunzime
Obiective	Obiectivele învățării sunt descrise în termeni de înțelegere a conceptelor, definițiilor și a relațiilor dintre acestea.	Obiectivele sunt axate pe subiectul de studiu ca ansamblu, care este văzut ca fiind constituit din concepte și relațiile stabilite între ele.
Activitatea didactică	Abordarea didactică se bazează pe prelegeri și tutoriale în care sunt date definiții, concepte explicate și sunt oferite numeroase exemple de relații între concepte, împreună cu probleme stabilite pentru ca studenții să exerseze relațiile dintre ele.	Predarea este organizată în jurul ideii de învățare auto-direcționată, prin organizarea pe grupe de studenți ce lucrează asupra unui proiect, cu o viziune holistică, bazat pe probleme din lumea reală în domeniul studiului și care exemplifică relațiile dintre concepte.
Evaluare	Evaluarea presupune testarea înțelegerii de către studenți a definițiilor și a capacității lor de a rezolva problemele care implică relațiile dintre concepte, așa cum sunt practicate pe problemele stabilite și discutate în prelegeri.	Evaluarea presupune prezentarea de către studenți a unei analize a procesului, a rezultatelor proiectului și a modului în care acestea ar putea fi legate de alte probleme similare din lumea reală.

Schneider și Preckel (2017) în meta-analiza lor construită pe baza altor 38 de meta-analize din domeniul științelor educației au conceput o listă cu 105 variabile, referitoare la aspecte ce țin de procesul de predare-învățare-evaluare universitară, însoțite de mărimea efectului pe care aceste abordări îl au asupra nivelului de performanță academică al studenților.

Dintre acestea, am selectat câteva variabile ce abordează tematica acestui articol. Pentru detalii despre ce este, cum se calculează și cum se interpretează mărimea efectului, puteți consulta materialul informativ al CDA pe această temă, accesând acest [link](#).

Variabile asociate cu proiectarea predării universitare și rezultatele academice ale studenților (Schneider & Preckel, 2017)

Variabilă	Descriere	Mărimeaefectului (d Cohen)
Pregătirea / organizarea cursului de către cadrul didactic	Cadrul didactic a fost bine pregătit pentru fiecare zi de curs. Cadrul didactic a planificat în detaliu activitățile fiecărei ore de curs/seminar.	1.39
Claritatea obiectivelor și cerințelor cursului	De exemplu, scopul și politicile cursului au fost clarificate pentru studenți; cadrul didactic a definit clar responsabilitățile studenților pentru curs.	0.75
Calitatea și corectitudinea examinărilor	De exemplu, cadrul didactic are standarde de evaluare bine definite și este imparțial în notare; examenele reflectă materialele pe care s-a pus accentul în timpul cursului/seminarului	0.54
Sarcini conceptuale	Sarcini care stimulează nivelul de înțelegere a conceptelor științifice cheie, identifică concepțiile greșite ale studenților, [. . . și] implică studenții în probleme din lumea reală, în moduri creative care reflectă o înțelegere integrată conceptual a conținutului.	0.47

Ghiduri CDA

Înțelegând importanța unor materiale bine pregătite în prealabil de către cadrele didactice pentru optimizarea demersului didactic și al procesului de învățare, așa cum susțin și dovezile empirice din domeniul științelor educației, CDA pune la dispoziția dumneavoastră câteva ghiduri cu scopul de a vă oferi sprijin în vederea elaborării și optimizării fișei disciplinei, cât și a elaborării unor proiecte de instruire pentru predarea în regim online.

Aceste ghiduri sunt fundamentate pe abordarea învățării reflexiv-colaborative (eng. Reflective collaborative learning) – abreviată în continuare sub forma RCL. În continuare, găsiți o scurtă descriere a fiecărui ghid/material de sprijin pus la dispoziție pe site. Fiecare document poate fi accesat direct prin clic pe denumirea acestuia.



05

Fișa disciplinei

Ghid metodologic pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei

- Informații generale despre fișa disciplinei din perspectiva practicii internaționale, în învățământul superior centrat pe student;
- Rolul și aplicabilitatea fișei disciplinei;
- Repere operaționale și teoretice suport pentru elaborarea fișei disciplinei. Conține informații privind: acordarea de credite, conceptul de competență, construirea obiectivelor educaționale, metodele educative;
- Repere metodologice cadru pentru realizarea fișei disciplinei. Aici se găsește un model cadru, care aduce clarificări conceptuale și metodologice, acestea fiind menite să vă sprijine în conceperea și elaborarea fișei disciplinei.

Exemplu de fișa disciplinei

- În acest document se găsește un exemplu concret de fișă a disciplinei, realizat pentru disciplina *Metodologia cercetării educaționale*.

Grilă de evaluare a fișei disciplinei

- Documentul conține o grilă de evaluare a fișei disciplinei, ce oferă un reper pentru auto-evaluare. Această analiză are și un rol de reflecție, privind calitatea și complexitatea documentului elaborat;
- În situația în care scorul calculat, în urma completării grilei de evaluare, nu atinge valoarea minimă recomandată în document, ghidul metodologic pentru elaborarea fișei disciplinei conține informațiile necesare pentru optimizarea fișei disciplinei.

06

Proiecte de instruire pentru predarea online



Organizarea activităților de curs în regim online, folosind RCL

- În prima parte, ghidul descrie modelul reflexiv-colaborativ de instruire pentru grupe mari de studenți. În tabel se regăsesc informații despre: momentele activității; posibile comportamente didactice; aplicații online.
- În cea de a doua parte, este prezentat un exemplu de proiect didactic pentru o activitate de curs în regim online, utilizând RCL.

Organizarea activităților de seminar în regim online, folosind RCL

- În prima parte, ghidul descrie modelul reflexiv-colaborativ de instruire pentru grupe mici de studenți, structurat sub formă de tabel. În tabel se regăsesc informații despre: momentele activității; posibile comportamente didactice; aplicații online.
- În cea de a doua parte, este prezentat un exemplu de proiect didactic pentru o activitate de seminar/laborator în regim online, utilizând RCL.

Organizarea mijloacelor didactice pe platforma de e-learning

- Conține, în prima parte, un model de organizare a mijloacelor didactice bazat pe modelul de aliniere curriculară elaborat de către Biggs (2003).
- În cea de a doua parte, se găsesc informații despre încărcarea materialelor didactice pe Google Classroom.

07

Invitație la workshop CDA, un nou concept de workshop pedagogic

În vederea dezvoltării practicilor pedagogice asociate cu abordarea predării centrată pe student și stimularea învățării de profunzime a acestuia în învățământul superior românesc, ne dorim să facem schimb de experiență cu dumneavoastră.

Astfel, vă invităm să deveniți parteneri activi ai acestui demers prin acceptarea invitației CDA de a participa la workshop-urile de scurtă durată ce vor fi organizate în acest sens. Primul pas în acest sens presupune să completați formularul accesibil la link-ul următor:
<https://workshopuri-cda.questionpro.com>.

În cadrul formularului, în prima secțiune vă rugăm să răspundeți la chestionarul R-ATI adaptat de echipa CDA în context național (Mladenovici și colaboratorii, 2021). Secțiunea a doua este alocată datelor demografice necesare pentru a vă putea contacta în vederea participării la workshop-uri. Analiza răspunsurilor dumneavoastră ne va permite să identificăm reperele principale pe care dumneavoastră le utilizați pentru a conceptualiza abordarea predării. Pe baza acestor repere vom grupa participanții în echipe similare din punct de vedere al reperelor utilizate.

Pentru fiecare grupă de participanți vom proiecta un workshop personalizat, astfel încât să valorificăm reperele pedagogice pe care le aveți, în vederea adoptării unor practici pedagogice centrate pe student și stimularea învățării de profunzime a acestuia.

După etapa de pregătire a workshop-urilor, vă vom trimite o nouă invitație pentru confirmarea participării și pentru a vă oferi informații concrete privind desfășurarea activităților. Aceste activități vor fi organizate în regim online, conform modelului workshop-urilor CDA descris în articolul doi din acest număr al BCDA.



Bibliografie

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4).
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDS Review of Higher Education*, 1, accesibil la www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university*. London: Palgrave Macmillan.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., & Luzecky, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education. Final report*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Ilie, D. M., Iancu, D. E., Mladenovici, V., and Maricuțoiu, L. P. (2020). Validation of the Evidence-Based Teaching Questionnaire (EBTQ) on Romanian population. *Unpublished manuscript*.
- Kember, D., & Kwan-Por, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-90.
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.
- Mladenovici, V., Ilie, D. M., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2021a). Approaches to teaching in higher education: the perspective of network analysis using the revised approaches to teaching inventory. *Higher Education*, 1-23.
- Mladenovici, V., Ilie, D. M., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2021b). Validation of the Exemplary Teacher Course Questionnaire (ETCQ) on Romanian population. *Unpublished manuscript*.
- Parrish, D. E., & Rubin, A. (2011). Validation of the evidence-based practice process assessment scale-short version. *Research on Social Work Practice*, 21(2), 200-211.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.

Smarandache, I. G., Maricutoiu, L. P., Ilie, M. D., Iancu, D. E., & Mladenovici, V. (2021). Students' approach to learning: evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research & Development*, 1-16.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77–87

Trigwell, K., & Prosser, M. (2013). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 141–154.

Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75–84.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018a). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321-347.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018b). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1456-1475.

