



Buletin CDA nr. 9.

**UT**

**CDA**

# Principii pentru un învățământ universitar de calitate: Modelul reflexiv – colaborativ al Universității de Vest din Timișoara

În acest număr:

- 01.** Preambul - Trei dovezi empirice pentru un comportament didactic eficient
- 02.** Învățarea este o construcție a cunoașterii
- 03.** Învățarea este colaborativă
- 04.** Învățarea este contextuală
- 05.** Învățarea este autodirecționată
- 06.** Învățarea este un efect al acțiunilor de predare și evaluare







Principiile sunt elemente fundamentale, idei de bază care ne ghidează în tot ceea ce facem. Avem principii generale de viață, dar și principii specifice care ne determină acțiunile în diverse domenii.

Cu siguranță, asemenea principii are fiecare dintre noi și atunci când vine vorba de proiectarea și implementarea acțiunilor educaționale. **Sunt însă aceste principii, care ne ghidează activitatea didactică, susținute de dovezile actuale din cercetarea educațională? Cât de aproape este ceea ce considerăm principal în activitatea noastră didactică de ceea ce știința educației susține ca fiind eficient?**

În acest număr al Buletinului Centrului de Dezvoltare Academică (BCDA) vă oferim posibilitatea să aflați răspunsul la aceste întrebări prin:

- a) *compararea abordării personale a predării cu elemente de pedagogie universitară de actualitate;*
- b) *analiza propriului comportament didactic prin raportare la trei elemente susținute de rezultatele științifice ale cercetării educaționale;*
- c) *verificarea măsurii în care aplicați principii moderne de educație universitară prin raportare la lista de verificare a aplicării celor cinci principii ale modelului reflexiv – colaborativ de instruire dezvoltat la Universitatea de Vest din Timișoara.*



**Dacă vreți să vedeți unde este situat modul în care dumneavoastră abordați predarea universitară în contextul teoriilor actuale asociate cu învățământul universitar centrat pe student, vă rugăm să completați chestionarul accesibil la următorul link <https://howuteachratibuletincda2022.questionpro.com>. Completarea durează aproximativ de 8 - 10 minute. După completare, în cel mai scurt timp posibil, veți primi un raport individual.**

Vă asigurăm de confidențialitatea datelor oferite. Pentru întrebări și/sau sesizări legate de acest demers, vă rugăm să contactați coordonatorul studiului, Conf. univ. dr. habil. Marian D. ILIE, la adresa [marian.ilie@e-uvt.ro](mailto:marian.ilie@e-uvt.ro).

# 01

## Trei dovezi empirice pentru un comportament didactic eficient

Pentru că ne propunem să implementăm în UVT un teaching and learning brand bazat pe dovezi empirice, acest număr prezintă strategii care susțin elementele-cadru ale brandului de predare și învățare propus la nivelul UVT.

Vă prezentăm 3 strategii a căror eficiență este susținută de dovezi empirice din cercetarea educațională și care, puse în aplicare, pot contribui la creșterea eficienței activităților didactice pe care le desfășurați în mod curent. Cele trei propuneri din acest număr sunt:

Strategia propusă	Mărimea efectului d (Cohen)	Ce este mărimea efectului?
Proiectarea detaliată a activităților de instruire	d = 1,39	Click aici!
Încurajarea discuțiilor	d = 0,82	
Oferirea de feedback	d = 0,70	



Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143, 565–600.

<https://doi.org/10.1037/bul0000098>.

**Proiectarea  
detaliată a  
activităților de  
instruire  
d = 1,39**

- proiectați cu atenție și în detaliu fișa disciplinei;
- când elaborați fișa disciplinei, invitați-i pe colegii dumneavoastră să vă ofere feedback;
- lucrați împreună cu colegii la elaborarea fișei disciplinei, mai ales cu cei care au discipline înrudite/ asociate cu disciplina pe care o pregătiți, este foarte important să existe cursivitate în tot procesul educațional parcurs de student;
- cereți feedback constant din partea studenților și notați-vă pe parcurs tot ce a funcționat și ce nu a funcționat într-un semestru, va fi de ajutor în momentul în care veți revizui fișa pentru anul viitor.
- consultați:
  - Ghid metodologic pentru elaborarea și utilizarea fișei disciplinei;
  - Ghidul CDA pentru organizarea activităților de seminar în regim online, folosind RCL;
  - Ghidul CDA pentru organizarea activităților de curs în regim online, folosind RCL;
  - Ghidul CDA pentru organizarea pe platforma e-learning a materialelor didactice.

**Încurajarea  
discuțiilor  
d = 0,82**

- creați în sala de curs/seminar/laborator atmosfera în care studenții se simt liberi să pună întrebări sau să-și exprime opiniile;
- fiți deschis la puncte de vedere cu care nu sunteți de acord, nu le desființați, cereți-le studenților să argumenteze punctul lor de vedere;
- stabiliți încă de la început care sunt regulile după care se poartă discuțiile, este important să arătăm respect față de fiecare persoană și să oferim șansa de a-și susține punctul de vedere, fără însă a devia procesul didactic de la obiectivele stabilite;
- rezervați în cadrul fiecărei activități puțin timp pentru discuții libere, fie la început când îi întrebați pe studenți cum se simt, cum a fost ziua lor, fie la final sau poate chiar în timpul activității dacă simțiți că și-au pierdut concentrarea, astfel se pot bucura de o scurtă pauză. Aceste momente contribuie la menținerea unei relații cadru didactic – student pozitive.

**Oferirea de  
feedback  
d = 0,70**

- fiți deschis să primiți feedback atât de la colegi, cât și de la studenți, raportați-vă la această practică ca la o oportunitate de dezvoltare profesională;
- invitați cât mai mulți colegi să vă ofere feedback pe fișa disciplinei;
- încurajați studenții să vă ofere feedback pentru activitatea didactică pe care ați desfășurat-o, aceasta poate fi o măsură foarte bună atât asupra a ceea ce au înțeles și ce nu, dar și asupra abordării dumneavoastră de predare. Mediul online poate facilita colectarea feedbackului prin diversitatea instrumentelor pe care le pune la dispoziție;
- cereți studenților să vă dea feedback referitor la comportamentul didactic și reflectați asupra lui, transmiteți în cadrul întâlnirii viitoare ce veți adopta din feedbackul lor și ce nu (și de ce/motivați);
- după o sarcină de lucru individuală sau în grup, dezbateti împreună cu colectivul de studenți pe marginea fiecărei sarcini și oferiți feedback constructiv, astfel încât studenții să-și poată îmbunătăți rezultatul obținut;
- notele sunt cel mai slab feedback cu putință, acestea trebuie mereu completate de feedback descriptiv;
- la finalul unui curs/seminar alocați-vă câteva minute pentru a felicita studenții cei mai implicați și, în general, orice comportament dezirabil al studenților din timpul activităților;
- la finalul unui curs/seminar alocați-vă câteva minute pentru a dezaproba (dacă este cazul) comportamentele indezirabile ale studenților din timpul activităților (nu se nominalizează în public studenții care au avut aceste comportamente, scopul nu este etichetarea lor, ci descurajarea comportamentelor nedorite; dacă se impune, se poate avea o discuție individuală cu cel/cei care repetă asemenea comportamente).

# Învățarea este o construcție a cunoașterii

**Învățarea are loc mai ușor și achizițiile se păstrează mai mult timp, atunci când ceea ce este nou de învățat poate fi legat, construit pe cunoștințele și experiențele anterioare ale celui care învață. Astfel, predarea trebuie să pornească de la ce știi deja cei cărora le predăm și să propună o modalitate de integrare a noilor achiziții în structurile mentale deja existente ale celui/celor care învață (CDA, 2020).**

## Repere teoretice

Între diversele perspective de conceptualizare a învățării, paradigma constructivistă este una din cele mai bine fundamentate de literatură. În paradigma constructivistă a învățării, studentul „construiește” independent propria cunoaștere, primind sprijin (aparent minimal) de la profesor, care are mai degrabă rolul unui expert care îi sprijină eforturile (Fosnot, 2005; Rockmore, 2005). Profesorul devine un facilitator al învățării, un îndrumător spre cunoaștere, determinând studenții să se implice activ în experiențe relevante de rezolvare a problemelor din viața reală și din viitorul parcurs profesional. Accentul este pus pe stimularea propriilor idei ale acestora, esențiale pentru procesul de învățământ. Totodată, studenții sunt conștienți de obiectivele propuse și de propriul lor progres spre aceste obiective.

În literatura internațională de specialitate, în ultimele decenii, se discută tot mai mult despre trecerea de

la paradigma predării centrate pe conținut/profesor, către paradigma predării centrate pe student (O'Connor, 2020). Cu alte cuvinte, trecerea de la o predare directivă la una non-directivă, care să sporească implicarea activă a studentului în sarcina de lucru, în detrimentul timpului petrecut pasiv în ascultarea conținuturilor livrate frontal de către profesor (Burden și Byrd, 2013). Studii individuale (ex.: Tynjälä, 1999) ori de sinteză (Cornelius-White, 2007) au comparat rezultatele studenților care au studiat materialul cursului într-un mediu constructivist de învățare cu cele ale studenților care au învățat materialele în condiții tradiționale și au concluzionat faptul că studenții din mediul constructivist de învățare au avut rezultate academice mai bune. Jonassen, Mayes și McAleese (1993) au ajuns la concluzia că abordarea constructivistă a învățării este foarte potrivită pentru cursanții apropiați de etapa maturității, precum studenții, dar că se poate aplica deopotrivă la toate nivelurile de educație.

## Exemple de practică didactică

*Una dintre sarcinile seminarului de Pedagogie II este întocmirea proiectului de lecție, pe o temă la alegere din Programa școlară aferentă uneia dintre disciplinele posibil de predat de către studenți după titularizare. Completarea rubricilor numite Competențe specifice și Obiective operaționale presupune valorificarea cunoștințelor din cadrul disciplinei Pedagogie I și aplicarea concret pe tema aleasă a acestora, realizând conexiuni cu celelalte elemente constitutive ale proiectului de lecție întocmit. Integrarea ar trebui să fie firească dacă studentul și-a sedimentat aceste cunoștințe, dar dificultatea apare în momentul corelării competențelor specifice și a obiectivelor operaționale derivate din acestea cu strategia de predare și evaluare valorificate, timpul și secvențele specifice tipului de lecție (toate fiind conținuturi de absolută noutate pentru studenți).*

(Lector univ. dr. Carmen ȚIRU)

*La disciplina Pedagogie II (anul II licență, semestrul I), în cadrul temei Forme de organizare a procesului de învățământ, atunci când abordăm etapele lecției, studenților li se solicită să își reamintească lecții din liceu/cursuri, seminare de la facultate, după care să le împartă în secvențe cât mai punctuale pentru a putea să identificăm împreună secvențele lecției moderne. După ce toate secvențele lecției sunt clar delimitate și explicate, li se cere studenților să exemplifice cum anume se desfășoară fiecare secvență a lecției la disciplina pe care o vor preda. Această abordare îi ajută pe studenți să conștientizeze faptul că parte din informații le era cunoscută, îi ajută să își structureze informațiile deja știute și să clădească noile cunoștințe pe cele anterioare, dar, și să își formeze un limbaj specific științelor educației (pentru că reușesc să transpună în termeni pedagogici experiențele de la clasă).*

(Lector univ. dr. Gabriela DOMILESCU)

### Listă de verificare a respectării principiului

- Știu cine sunt studenții mei? Am prevăzut o activitate inițială – evaluare / rezolvare de exerciții etc. – pentru a afla nivelul de cunoștințe, dar și posibile aptitudini și atitudini ale acestora?
- Am prevăzut măsuri ameliorative în eventualitatea constatării unor diferențe de nivel în rândul studenților?
- Am prevăzut sarcini de lucru prin care să valorific cunoștințele anterioare și prin care să reactualizez, periodic, ideile-ancoră?
- Cunoștințele nou introduse se construiesc pe cunoștințe anterioare și sunt introduse gradual, astfel încât studenții să le poată asimila? Am alocat timp pentru prima parte a fiecărui curs/seminar pentru reluarea/recapitularea noțiunilor din cursul/cursurile anterioare?
- Am prevăzut sarcini diferențiate pentru niveluri și ritmuri diferite de lucru (materiale suplimentare/la alegere, flexibilitate în alegerea bibliografiei, a proiectelor etc.), alternarea unor exerciții cu grad diferit de dificultate?
- Am prevăzut modalități diverse de a veni în contact cu informațiile? (metode inductive de predare: învățarea bazată pe probleme, proiecte, studii de caz, învățarea prin descoperire etc.)
- Informațiile prezentate la curs sunt corelate cu cele prezentate la seminar?
- Am structurat materia astfel încât studenții să poată face conexiuni cu aspecte învățate la alte discipline?
- Am prevăzut situații variate în care studenții pot relua/repeta cele învățate?
- Am prevăzut un curs/seminar recapitulativ?
- Am prevăzut situații în care studentul să poată reflecta la modul în care a învățat?





## Bibliografie

Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2013). *Methods for Effective Teaching-Meeting the Needs of All Students (6th ed.)*. Boston: Pearson.

Centrul de dezvoltare academică. (2020). *Procesul de învățământ în UVT: o viziune pentru asigurarea calității educației universitare propunere pentru consultarea publică a comunității academice versiunea a II-a, revizuită în urma primei runde de consultare publică ce a avut loc în perioada septembrie – octombrie 2019*. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2020/08/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

Fosnot, C. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice, 2nd edition*. New York: Teachers College Press.

Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. *In Designing environments for constructive learning (pp. 231-247)*. Springer, Berlin, Heidelberg.

O'Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11.

Rockmore, T. (2005). *On constructivist epistemology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publishers.

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.



# 03

## Învățarea este colaborativă

---

**Învățarea se produce mai ușor când cei care învață sunt stimulați să interacționeze și să învețe unul de la celălalt. Prin colaborare, împărtășirea ideilor și oferirea de sprijin și feedback, studenții înțeleg mai bine subiectul studiat. Astfel, predarea trebuie să ofere oportunități variate de a colabora, de a lucra în echipă pentru a rezolva diverse sarcini, de a pune întrebări unii altora, de a auzi cum gândesc și ce părere au ceilalți și de a spune cum gândești, ce părere ai tu însuși (CDA, 2020).**

---

### **Repere teoretice**

Învățarea colaborativă este o strategie de instruire larg răspândită, care face referire la procesul prin care indivizii interacționează în grupuri de lucru cu scopul de a învăța să rezolve probleme academice (Zambrano, Kirschner, Sweller și Kirschner, 2019). Chen, Wang, Kirschner și Tsai (2018) susțin că achiziția noilor cunoștințe se realizează mult mai eficient prin interacțiune socială. Astfel, predarea trebuie să ofere oportunități variate de a colabora, de a lucra în echipă pentru a rezolva diverse sarcini, de a pune întrebări unii altora, de a auzi cum gândesc și ce părere au ceilalți și de a spune cum gândești, ce părere ai tu însuși.

Hämäläinen și Vähäsantanen (2011) subliniază importanța învățării colaborative, atât pentru viața profesională, cât și pentru viața cotidiană. Strategia de instruire prin colaborare este un demers deopotrivă eficient, atât pentru obținerea de rezultate academice ridicate, cât și pentru dezvoltarea competențelor transversale (ex. colaborare, gândire critică, toleranță etc.) vizate de piața forței de muncă și de societatea contemporană.

Studiile au identificat faptul că lucrul în echipă cu suport instrucțional adecvat duce la rezultate academice mai bune în comparație cu învățarea individuală și chiar cu învățarea prin colaborare fără suport instrucțional (Zambrano, Kirschner, Sweller și



Kirschner, 2019). Așadar, cu toate că prin colaborare studenții au oportunitatea de a participa activ, învățarea colaborativă nu se întâmplă automat. Acest tip de învățare este susținut de profesori care au rol de facilitatori (Chen, Wang, Kirschner și Tsai, 2018). În calitate de facilitatori, profesorii asigură colaborarea prin organizarea activităților didactice în secvențe de instruire, distribuirea de roluri și responsabilități, oferind suport și coordonare (Deiglmayr și Schalk, 2015). Din perspectivă instrucțională, pentru ca învățarea colaborativă să fie eficientă este necesar ca cei care învață prin colaborare să primească îndrumare despre cum să colaboreze. În acest sens, dincolo de prezentarea clară a regulilor de colaborare (ex.: roluri, sarcini, timp, modalitate de interacțiune, raportarea rezultatelor etc.), cel puțin alte două aspecte trebuie considerate în organizarea activităților de învățare prin colaborare. Primul ar putea fi *complexitatea sarcinii*. Învățarea colaborativă are beneficii mai mari decât învățarea individuală atunci când sarcinile au o complexitate ridicată. În cazul sarcinilor cu o complexitate scăzută, învățarea colaborativă este redundantă. Cel de-al doilea ar putea fi *natura grupului de lucru*. Grupurile eterogene (ex.: începători și avansați) favorizează învățarea educabililor cu cunoștințe anterioare scăzute, în timp ce pentru acei educabili care au cunoștințe avansate expunerea la grupuri eterogene nu este la fel de benefică.



*În cadrul seminarelor, grupa este împărțită în 4-5 subgrupuri, în funcție de numărul celor prezenți. Fiecare grup primește o problemă pe care trebuie să o rezolve cu ajutorul informațiilor acumulate până în acel moment sau prin recursul la orice alte mijloace de informare disponibile. Natura problemelor este diferită, începând de la probleme în care participanții trebuie să își imagineze tipurile de riscuri la care este supusă o companie dintr-un anumit sector de activitate, cu descrierea lor și a contextului în care pot apărea și până la probleme mai complexe, în care diverse tipuri de riscuri sunt evaluate sau sunt propuse căi de gestionare a lor, alături de o analiză cost-beneficiu. Fiecare grup are la dispoziție o perioadă de timp, în funcție de complexitatea problemei, iar după rezolvarea problemei va alege un membru al echipei care va prezenta tuturor colegilor problema și modul în care au fost gândite soluțiile. Celelalte grupe trebuie să intervină și să ofere un feedback. Fiecare membru al echipei va ajunge să prezinte măcar o dată celorlalte echipe rezultatele muncii echipei lui și să își argumenteze soluțiile propuse. Toate activitățile derulate sunt evaluate în mod continuu, urmărindu-se, pe lângă acumularea de cunoștințe și calitatea muncii și a interacțiunilor în echipă, creativitatea soluțiilor propuse, claritatea analizei realizate și de sinteză a rezultatelor, abilitățile de prezentare și argumentare.*

(conf. univ. dr. Aurora Murgea)

## Listă de verificare a respectării principiului

- Am prevăzut situații variate de lucru în echipă?
- Am gândit în detaliu toate aspectele presupuse de activitățile colaborative, astfel încât să preîntâmpin posibile disfuncționalități? (am stabilit obiective clare și realiste, am definit sarcina/sarcinile fără echivoc, configurarea grupului – număr, componență, roluri – durata, modalitatea de evaluare – a produsului și/sau a procesului în sine, un set de reguli – acestea pot fi stabili e împreună cu studenții etc.).
- Am alocat timp pentru toate etapele inerente unei activități colaborative (formarea grupurilor, colaborarea efectivă, raportarea rezultatelor)?
- Sarcinile sunt gândite astfel încât:
  - fiecă e membru să-și aducă contribuția (să existe așa-numita interdependență pozitivă între membrii grupului);
  - studenții să poată învăța unii de la alții;
  - să genereze discuții care pot duce la păreri diferite, iar acestea să fie discutate/negociate în cadrul grupului?
- Am prevăzut activități de colaborare cu colegi de la alte discipline?
- Am propus sarcini de lucru interdisciplinare?
- Am ținut cont în elaborarea fișei disciplinei de feedback-ul generațiilor anterioare de studenți?
- Am prevăzut o întâlnire (seminar/curs) în care să se discute o tematică aleasă de către studenți?



## Bibliografie

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., și Tsai, C. C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799-843.

Centrul de dezvoltare academică. (2020). *Procesul de învățământ în UVT: o viziune pentru asigurarea calității educației universitare propunere pentru consultarea publică a comunității academice versiunea a II-a, revizuită în urma primei runde de consultare publică ce a avut loc în perioada septembrie – octombrie 2019.* <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2020/08/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>

Deiglmayr, A., și Schalk, L. (2015). Weak versus strong knowledge interdependence: A comparison of two rationales for distributing information among learners in collaborative learning settings. *Learning and Instruction*, 40, 69-78.

Hämäläinen, R., și Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184.

Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J., și Kirschner, P. A. (2019). Effects of prior knowledge on collaborative and individual learning. *Learning and Instruction*, 63, 101214.

# 04

## Învățarea este contextuală

---

**Învățarea se produce mai ușor atunci când ceea ce urmează a fi învățat este exemplificat prin introducerea sa într-un context real relevant pentru cel care învață. Astfel, predarea trebuie să propună încă de la început sarcini care au legătură cu profesia viitoare, să extragă exemple relevante din mass-media, practica profesională și/sau situații cotidiene relevante (CDA, 2020).**

---

### Repere teoretice

Adesea, se constată că absolvenții de studii superioare nu sunt suficient de calificați pentru domeniul în care s-au specializat. De cele mai multe ori cauza acestor situații nu este primăria informațiilor utilizate în procesul de învățământ, cum s-ar putea crede la o primă vedere, ci prezentarea lor într-o manieră strict teoretică care nu facilitează studentului dezvoltarea unor competențe profesionale reale, ci doar acumularea de cunoștințe. În acest sens, organizarea de activități de învățare contextuală poate fi o soluție foarte bună. Nygaard (2004) argumentează că studenții învață cu adevărat atunci când devin activi în procesul lor de învățare și li se oferă contextul necesar rezolvării de probleme reale. Acest lucru nu înseamnă minimizarea rolului profesorilor în procesul de învățare, ci reinterpretarea acestui rol. Așadar, profesorii devin responsabili pentru implicarea activă a studenților în învățare și preiau rolurile de facilitatori și mentori (Nygaard, 2004). Radović și colaboratorii (2019a) au evidențiat faptul că pentru a proiecta un mediu de învățare

contextuală, autenticitatea reprezintă un element nucleu care stimulează relația dintre experiența concretă de învățare și cunoștințe. Autenticitatea în învățare este definită de măsura în care situațiile profesionale și contextul sunt reproduse în mediul de învățare. Învățarea autentică are loc atunci când studenții folosesc instrumente, cunoștințe și abilități profesionale, când imită comportamentul experților și obțin rezultate relevante (Radović et al., 2020b). Învățarea contextuală pune accentul pe învățare ca proces (un proces care implică mai mult decât dobândirea de cunoștințe), în urma căreia studenții dobândesc calificări și competențe. Cunoștințele sunt cunoscute ca fiind informații stocate în memorie, însă dobândirea de cunoștințe nu este suficientă pentru performanța profesională. Pentru a pregăti studenții să devină profesioniști în anumite domenii, programele de studii universitare ar putea lua în considerare trecerea cunoștințelor în sfera contextelor practice de muncă. Prin raportarea la învățarea contextuală, avem șansa de a le oferi studenților un mediu care să faciliteze transferul cunoștințelor în abilități, iar mai apoi în competențe.

## Exemple de practică didactică

*Cultivarea limbii, anul I (licență), semestrul II. Studenții primesc ca activitate opțională identificare unor greșeli de diverse tipuri din spațiul public (afișe, anunțuri, etichete, meniuri etc.) și explicarea acestora. Aceștia trebuie să redacteze un text de dimensiuni reduse, în care să precizeze forma corectă și să explice de ce o anumită variantă sau alta nu este corectă. În final, aceste informații, împreună cu fotografiile doveditoare, sunt postate pe o pagină de facebook, intitulată sugestiv Corecțișoara, pagină realizată tot cu ajutorul studenților. Transferarea informațiilor din spațiul clasei în lumea reală, precum și aparenta simplitate a demersului (în realitate, în unele cazuri, studenții trebuie să parcurgă mai multe materiale bibliografice pentru oferirea explicațiilor) s-au dovedit a fi factori motivaționali foarte puternici, astfel încât între studenți are loc, în fiecare semestru, (aproape) o competiție.*

(Lector univ. dr. Ana-Maria Radu-Pop)

### Listă de verificare a respectării principiului

- Am corelat fișa disciplinei cu erințele actuale ale pieței muncii?
- Am formulat obiective/rezultate autentice ale învățării? Am prevăzut sarcini care sunt în strânsă legătură cu profesia viitoare, exemple relevante din practica profesională?
- Cât de actuale sunt studiile de caz și, în general, informația pe care intenționez să o utilizeze în cadrul orelor?
- Cunoștințele noi sunt astfel selectate și prezentate încât utilitatea acestora să fie evidentă studenților?
- Am prevăzut sarcini prin care studenții să poată corela noțiunile abstracte cu aspecte concrete, respectiv aspectele învățate cu experiența personală din viața de zi cu zi?
- Rezolvarea sarcinilor propuse va contribui și la dezvoltarea unor competențe transversale?
- Am prevăzut întâlniri, în cadrul orelor de curs, cu specialiști în domeniu?
- Am alocat timp unor momente de prezentare a parcursului profesional al unor oameni de succes în domeniu, le-am indicat studenților podcast-uri, video-uri relevante pentru domeniul studiat?
- Am prevăzut vizite externe, participarea la evenimente care să aibă legătură cu domeniul de pregătire?

### Bibliografie

Centrul de dezvoltare academică. (2020). *Procesul de învățământ în UVT: o viziune pentru asigurarea calității educației universitare propunere pentru consultarea publică a comunității academice versiunea a II-a, revizuită în urma primei runde de consultare publică ce a avut loc în perioada septembrie – octombrie 2019.* <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2020/08/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>

Nygaard C., & Andersen I. (2004). Contextual Learning in Higher Education. În: Milner R.G., Perotti V.S., & Segers M.S. (eds) *Educational Innovation in Economics and Business IX.* (p. 277-294). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3171-8\\_15](https://doi.org/10.1007/1-4020-3171-8_15)

Radović, S., Firssova, O., Hummel, H. G., & Vermeulen, M. (2020). Strengthening the ties between theory and practice in higher education: an investigation into different levels of authenticity and processes of re-and de-contextualisation. *Studies in Higher Education*, 46 (12), 1-16.

Radović, S., Hummel, H. G., & Vermeulen, M. (2021). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 1-18.



# 05

## Învățarea este autodirecționată

**Învățarea se produce mai ușor atunci când mintea celui care învață este activă, când cel care învață își planifică, monitorizează și evaluează propria învățare și când acesta recunoaște că este principalul responsabil pentru propria învățare. Astfel, predarea trebuie să se bazeze pe cunoașterea celui care învață și să ofere acestuia oportunități de a-și planifica, de a autoevalua și de a reflecta asupra propriei învățări (CDA, 2020).**

### Repere teoretice

Conceptul a fost enunțat de către Paris și Paris (2001), conform cărora învățarea autodirecționată este un proces activ, constructiv, în care educabilii nu doar își planifică, monitorizează și reglementează propriul proces de învățare, ci îl și canalizează spre atingerea obiectivelor propuse. Studenții sunt implicați cognitiv atunci când primesc sarcini, proiecte și probleme care se bazează sau pornesc de la întrebări deductive (Paris și Paris, 2001). Csikszentmihalyi (1990) a afirmat că „aceste tipuri de sarcini favorizează un nivel de implicare, numit stare de «flux», care presupune ca: abilitățile și sarcinile primite să fie aliniate, să fie la un nivel suficient de ridicat, feedbackul să fie imediat și cât mai cuprinzător, iar activitatea să fie direcționată spre atingerea obiectivului stabilit și să permită studenților un simț al controlului.”

Un alt pas important în procesul de interiorizare a principiului este autoevaluarea. Acesta cuprinde toate cele trei aspecte ale învățării autodirecționate: cognitiv, motivațional și afectiv (Paris și Paris, 2001). Studenții nu aplică și nu dobândesc abilități de

autoreglare în învățare doar prin simpla implicare în învățare autodirecționată, ci au nevoie de instruire suplimentară sau suport instructiv (Kostons et al., 2012). În procesul de responsabilizare a studenților pentru propria învățare, autoevaluarea poate aduce contribuții considerabile. Există trei modalități prin care studenții învață și dezvoltă abilități de învățare autodirecționată: (în mod indirect) prin intermediul experiențelor de zi cu zi, (în mod direct) prin instrucțiuni explicite și prin punerea în practică, adică prin implicarea în sarcini didactice care necesită autoreglare (situații în care autoreglarea este strâns legată de caracteristicile sarcinii) (Paris și Paris, 2001). Pentru a dezvolta capacitatea de autodirijare a studentului, cadrul didactic trebuie să-l ajute să își dezvolte capacități cognitive și metacognitive de control și reglare a stărilor afective și a motivației, precum și care să-i permită să proceseze activ informațiile, să le interiorizeze, să-și planifice și să-și reglementeze propriile activități de învățare (McCombs și Whisler, 1989).



### Exemple de practică didactică

*Utilizarea învățării bazate pe proiecte este o bună modalitatea de a-i implica activ pe studenți, de a-i determina să colaboreze efectiv (fiecare are sarcini bine individualizate) cu colegii de proiect, de a-i pune în situația de a lua uneori decizii și de a-și construi singuri cunoștințele. De obicei, astfel de activități sunt însoțite și de jurnale de învățare (cu sau fără fotografii), în care studenții trebuie să noteze, pe scurt, cum și-au proiectat/organizat activitățile de care sunt responsabili, dificultățile sau reușitele experiențelor de învățare, factorii interni/externi care au influențat experiențele respective și, nu în ultimul rând, felul în care au rezolvat situațiile-problemă). În acest fel, rezolvând sarcinile care le revin, studenții dobândesc cunoștințe și diverse competențe transversale, iar reflectând asupra modului în care au acționat pot conștientiza și își pot clarifica anumite aspecte legate de propriul stil/mod de învățare.*

(Lector univ. dr. Ana-Maria Radu-Pop)

La disciplina Pedagogie II, în prima întâlnire la seminar, după prezentarea tematicii, am prezentat studenților sarcinile de îndeplinit pentru a fi evaluați pe parcursul semestrului respectiv. În cea de-a doua întâlnire, pe o fișe individuală, fiecare student a notat următoarele: 1. Date personale: nume, prenume, facultate, an de studiu, grupa din care face parte; 2. Nota pe care îmi propun să o obțin la seminarul de Pedagogie II. 3. Ce voi face pentru a obține nota propusă (concret obiectivele pe care și le propun)? 4. Cum voi ști că am realizat ceea ce mi-am propus (modalități de autoevaluare utilizate)? 5. Ce fac dacă nu am realizat cele propuse? 6. Nota obținută 7. Ce ar trebui să îmbunătățesc în felul în care abordez învățarea? La jumătatea semestrului, studenții au completat gradul de realizare a obiectivelor și toate rubricile care se potriveau nivelului de învățare (realizare a sarcinilor) la care au ajuns până în acel moment. La finele semestrului, studenții au completat din nou fișa și au comparat-o cu prima variantă completată. Prin acest demers, am observat o motivație mai puternică pentru optimizarea sarcinilor și o conștientizare mai bună a responsabilității pe care studenții o au în propria formare.

(Lector univ. dr. Carmen ȚÎRU)

### Listă de verificare a respectării principiului

- Am prevăzut activități individuale/de echipă cu tematică la alegere, cu termen ferm, cu posibilitatea ca studenții să-și aleagă sau să-și caute bibliografie suplimentară etc.?
- În cazul în care activitatea propusă are un grad mai mare de complexitate și se desfășoară pe o perioadă mai mare de timp, am prevăzut o verificare intermediară/verificări intermediare (milestones)?
- Am prevăzut activități de învățare care să ofere studentului oportunități de a se evalua/de a evalua activitatea altor colegi?
- Am prevăzut evaluări formative pentru a putea discuta pe baza acestora despre un plan de învățare personalizat?
- Am prevăzut activități de învățare care să ofere studentului oportunități de a reflecta asupra propriei învățări?
- Am avut în vedere elaborarea unui jurnal de învățare de către studenți? Am alocat timp pentru discutarea/interpretarea împreună cu studenții a conținutului rezultat?
- Am identificat concursuri/competiții/colocvii la care studenții pot participa? Am alocat timp pentru consultații în eventualitatea participării unora dintre ei la astfel de evenimente?

### Bibliografie

Centrul de dezvoltare academică. (2020). *Procesul de învățământ în UVT: o viziune pentru asigurarea calității educației universitare propunere pentru consultarea publică a comunității academice versiunea a II-a, revizuită în urma primei runde de consultare publică ce a avut loc în perioada septembrie – octombrie 2019*. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2020/08/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>

Kostons, D., Van Gog, T., & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.



# 06

## Învățarea este un efect al acțiunilor de predare și evaluare

---

**Învățarea, predarea și evaluarea sunt elemente ale aceluiași întreg, se determină una pe cealaltă. Învățarea este efectul acțiunilor comune de predare și evaluare realizate de către cadrul didactic și studenții săi. Cadrul didactic observă, măsoară, pe cât posibil, efectul acțiunilor sale de predare și evaluare asupra studenților și reflectă, dezbate cu colegii și/sau studenții cum poate crește acest efect, astfel încât studenții să adopte un demers de învățare de profunzime (CDA, 2020).**

---

### Repere teoretice

Procesul de instruire are trei mari activități principale: predare, învățare și evaluare. Acestea sunt puternic și direct corelate. În acest sens, modelul alinierii curriculare propus de Biggs (1996) poate fi un exemplu teoretic concludent. Alinierea curriculară este o abordare a instruirii bazată pe rezultate. În esența sa, modelul lui Biggs (1996) presupune trei pași: a) stabilirea rezultatelor învățării, b) elaborarea sarcinilor de evaluare pentru fiecă e rezultat și c) construirea unor activități de instruire centrate pe student pentru fiecă e rezultat și sarcină de evaluare. Luckay (2018) argumentează faptul că frameworkul dat de modelul lui Biggs încurajează un sistem de proiectare care optimizează condițiile pentru învățarea de calitate, în care toate aspectele predării și evaluării sunt aliniate pentru a sprijini învățarea la nivel profund. Conform lui Wang și colaboratorii (2013), studenții sunt mai dispuși să adopte abordări ale învățării care contribuie la o învățare profundă, atunci când elementele procesului instructiv sunt bine aliniate. Esențială modelului este noțiunea că educabilii își creează și își construiesc propriul înțeles al rezultatelor învățării prin implicarea în activități de învățare, mai degrabă decât să le fie transmis de către profesor (Paskevicius, 2017). Introducerea evaluării ca parte a procesului de învățare poate fi privită și în exemplele următoare.



## Exemple de practică didactică

*Pentru anumite discipline fac cel puțin o evaluare în timpul semestrului atât pentru a-i motiva pe studenți să țină pasul cu materia predată, cât și pentru a vedea dacă sunt aspecte care pot fi reglate în ceea ce privește maniera și ritmul de predare. Feedbackul bine oferit în urma evaluării poate fi, uneori, la fel de util și motivant pentru studenți ca un curs/seminar reușit, stabilind, totodată, un anumit raport de colaborare și încredere între student și profesor. Există însă și un revers al medaliei: prost oferit (superficial, lacunar etc.) sau inexistent (studenții primesc sarcinile, le rezolvă, fără niciun ecou însă din partea profesorului), feedbackul (sau absența lui) poate conduce la o demotivare a studenților și, implicit, la o tratare superficială de către aceștia a sarcinilor ulterioare.*

(Lector dr. Ana-Maria Radu-Pop)

*La disciplina Procesarea imaginii pe calculator, anul 1 semestrul 1, studenților le este prezentat un proiect de design realizat în Adobe Photoshop pe care sunt invitați să îl analizeze și să identifice metodele tehnice utilizate. Se verifică și se conștientizează în acest fel conținuturile deja predate. Această analiză va conduce la mai mulți itemi. Studenții sunt rugați să realizeze o grilă de evaluare, pe baza acestei analize. Această grilă va fi folosită pentru evaluarea unei teme similare. Crearea unei grile de evaluare va determina grupa de studenți să înțeleagă mai bine importanța fiecărei componente într-un proiect de creație, dar poate oferi și profesorului o percepție mai clară asupra implicării și efortului necesar realizării unei teme de către student. Disciplina pune accentul pe partea practică, studenții trebuie să dezvolte abilitatea de a realiza tehnic planșe vizuale și proiecte de design cu ajutorul Adobe Photoshop, iar tehnicile de predare-evaluare alese îi pot face să reflecteze asupra conținuturilor predate.*

(conf. univ. dr. Andreea Palade Flondor)

### Listă de verificare a respectării principiului

- Există corelație/concordanță între rezultatele așteptate ale învățării, modalitatea de evaluare și activitățile de predare?
- Am precizați indicatori de rezultat clari și măsurabili pentru fiecă e rezultat al învățării vizat?
- Am alocat timp unor sesiuni de feedback din partea studenților cu privire la activitatea de predare?
- Am prevăzut, pe tot parcursul semestrului, secvențe de evaluare formativă?
- Am prevăzut secvențe de implicare a studenților în evaluarea formativă?
- În structura notei finale se regăsesc procente pentru activitățile, proiectele desfășurate de către student, individual sau în echipă, pe parcursul semestrului? În cazul unui răspuns afirmativ, sunt aceste aspecte trecute în mod explicit în fișa disciplinei
- Folosesc metode de predare și evaluare variate, preponderent activ - participative?





## Bibliografie

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

Centrul de dezvoltare academică. (2020). *Procesul de învățământ în UVT: o viziune pentru asigurarea calității educației universitare propunere pentru consultarea publică a comunității academice versiunea a II-a, revizuită în urma primei runde de consultare publică ce a avut loc în perioada septembrie – octombrie 2019*. <https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2020/08/UVT-teaching-learning-brand-document-extins-de-prezentare.pdf>

Luckay, M. B. (2018). The re-design of a fourth year Bachelor of Education programme using the Constructive Alignment Approach. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(1), 143-167.

Paskevicius, M. (2017). Conceptualizing open educational practices through the lens of constructive alignment. *Open Praxis*, 9(2), 125-140.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An Exploration of Biggs' Constructive Alignment in Course Design and Its Impact on Students' Learning Approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>

